ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL MATERYALLERİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Burcu GEZER

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL MATERYALLERİN İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Burcu GEZER

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Burcu GEZER tarafından hazırlanan **Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi** başlıklı bu tez, 07/01/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi		Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı	:	Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN	.....
Danışman	:	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	.....
Üye	:	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	.....
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ	.....
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY	.....

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

07/01/2020

Burcu GEZER

Teşekkür

Çalışmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşlerini ve deneyimlerini samimi ve güler yüzlü bir şekilde benimle paylaşan, değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jüri üyeleri olan; Prof. Dr. Şengül ANAGÜN'e, Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY'a görüş ve önerileri için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine gönülden teşekkürlerimi sunarım. Özellikle de sınıfını bana açan deney grubu öğretmeni Özlem ULUATA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım, kontrol grubu öğretmeni Macide İNCE'ye de teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte ve yaşamımın her anında, benden maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, bana destek olan aileme, özellikle de anneme çok teşekkür ederim. Yanımda olan ve Eskişehir'de bana aile sıcaklığı gösteren arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Ders döneminde kendilerinden ders aldığım çok değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÇAĞLAK ve Dr. Öğr. Üyesi Mikail YALÇIN'a da teşekkürü bir borç bilir ve onları saygı ile anarım.

Bu tezi 5 Nisan 2018 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleşen elim bir saldırı sonucu hayatını kaybeden, başta Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÇAĞLAK ve Dr. Öğr. Üyesi Mikail YALÇIN olmak üzere, dört eğitimciye adıyorum.

5 Nisan Eğitim Şehitlerine…

İçindekiler

İçindekiler i
Tablolar Listesi iv
Şekiller Listesi v
Özet vi
Abstract viii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
1. Giriş 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6
1.7. Kısaltmalar 7
İKİNCİ BÖLÜM 8
2. Kavramsal Çerçeve 8
2.1. Dil ve Dil Becerileri 8
2.2. Dinleme 11
2.2.1. Dinlemeyi etkileyen etmenler 15
2.2.2. Dinleme türleri 18
2.2.3. Dinleme ve iletişim 21
2.2.4. Dinleme eğitimi 22
2.2.5. İlkokul Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisi 31
2.3. Eğitim Materyalleri 33
2.3.1. Eğitimde teknoloji 34
2.3.2. Dijital materyaller 40
2.3.2.1. Dijital materyal hazırlamak için kullanılabilecek yazılımlar 40
2.3.1.2.1. Vyond (GoAnimate) 41
2.3.1.2.2. Powtoon 42
2.3.1.2.3. Toondoo 43
2.3.1.2.4. Kahoot 44
2.3.1.2.5. Mentimeter 45
2.3.1.2.6. Socrative 46

2.3.1.2.7. Emaze 47
2.3.1.2.8. Renderforest 48
2.3.1.2.9. Animoto 49
2.3.1.2.10. Moovly 49
2.3.1.2.11. Adobe Spark Video 49
2.3.1.2.12. Animaker 49
2.3.1.2.13. Alice 50
2.3.1.2.14. Scracth 50
2.3.1.2.15. Cartoon Maker 50
2.3.1.2.16. Plickers 50
2.3.1.2.17. Quizizz 51
2.3.1.2.18. Padlet 51
2.3.1.2.19. Thinglink 51
2.3.1.2.20. Mindmup 51
2.3.1.2.21. Storybird 52
2.3.1.2.22. MyStorybook 52
2.4. İlgili Araştırmalar 52
2.4.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar 52
2.4.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar 57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 61
3. Yöntem 61
3.1. Araştırma Deseni 61
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu 65
3.2.1. Çalışma grubu 65
3.2.2. Araştırma ortamı 68
3.3. Veri Toplama Araçları 69
3.3.1. Nicel ve nitel veri toplama araçları 70
3.3.1.1. Dinlediğini anlama testi 70
3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 71
3.3.1.3. Öğrenci günlükleri 71
3.3.1.4. Araştırmacı günlüğü 72
3.3.1.5. Kişisel bilgi formu 72
3.4. Verilerin Toplanması 72
3.4.1. Uygulama öncesi 73
3.4.2. Uygulama süreci 79

3.4.2. Uygulama sonrası 80
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 80
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 84
4. Bulgular 84
BEŞİNCİ BÖLÜM 95
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 95
5.1. Sonuç 95
5.2. Tartışma 97
5.3. Öneriler 99
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler 99
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler 99
KAYNAKÇA 101
EKLER 112
ÖZGEÇMİŞ 127

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Deneysel Desenin Uygulama Süreci	63
3.2	Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	66
3.3	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	67-68
3.4	Uygulama Kapsamında Seçilen Tema, Metin ve Metin Türleri	74
3.5	Dijital Materyallerin Oluşturulmasında Kullanılan Web Tabanlı Yazılımlar	79
3.6	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları	81
3.7	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Betimsel İstatistik Analizleri	82
4.1	Deney Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	84
4.2	Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	85
4.3	Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	86
4.4	Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	86
4.5	Kalıcılık Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	86

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Beş Duyu Organının Öğrenmedeki Payları	4
1.2	Öğrenilenlerin Hatırlanma Yüzdeleri	4
2.1	Dil Becerileri	9
2.2	Dinleme Süreci	14
2.3	Vyond Animasyon Oluşturma Sayfası	41
2.4	Powtoon Animasyon Oluşturma Sayfası	42
2.5	Toondoo Karikatür Oluşturma Sayfası	44
2.6	Kahoot Soru Oluşturma Sayfası	45
2.7	Mentimeter Soru Oluşturma Sayfası	46
2.8	Socrative Soru Oluşturma Sayfaları	47
2.9	Emaze Giriş Sayfası	48
3.1	Karma Araştırma Yöntemi	61
3.2	Karma Araştırma Desenleri	62
3.3	Bağımsız-Bağımlı Değişken	63
3.4	Araştırmanın Akış Şeması	64
3.5	Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzenleri	69
3.6	Veri Toplama Araçları	73
3.7	Metinlere Ait Animasyonların Oluşturulma Aşamaları	75
3.8	Animasyon Sahne Örnekleri	76
3.9	Metinlere Ait Etkinliklerin Oluşturulma Aşamaları	77
3.10	Dijital Etkinlik Örnekleri	78
4.1	Üçüncü Alt Problem Kapsamında Belirlenen Betimsel Analiz Temaları	87
4.2	Öğrencilerin Metin Animasyonlarını İlgiyle İzlemesi	89
4.3	Öğrencilerin Metinlere Yönelik Dijital Etkinliklere Katılması	90
4.4	Üçüncü Alt Problemin Cevabına Yönelik Kelime Bulutu	91
4.5	Dördüncü Alt Problem Kapsamında Belirlenen Betimsel Analiz Temaları	92
4.6	Öğrencilerin Metin Animasyonlarını İzlemesi	93
4.7	Dördüncü Alt Problemin Cevabına Yönelik Kelime Bulutu	94

Özet

Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi

Burcu GEZER

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

2020

Amaç: Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisini belirlemek bu çalışmanın en temel amacıdır.

Yöntem: Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir'de bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 50 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 8 hafta süren uygulama sürecinde Türkçe dersi, deney grubunda dijital materyallerle yürütülürken kontrol grubunda programın öngördüğü etkinliklerle yürütülmüştür. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama testiyle elde edilirken nitel veriler; öğrenci ve araştırmacı günlükleriyle, yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPPS programından yararlanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular: Uygulamanın öncesinde, deney ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki fark incelenerek gruplarda denkleştirmeye gidilmiştir. Uygulama sonrasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarıyla kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ön test ve son test puanları arasında farklılık bulunmuş; son test ve kalıcılık testi puanları arasında farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında farklılık bulunmamıştır. İncelenen günlük ve görüşmelerde; dijital materyallerle yürütülen derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığı; dijital materyallerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada dijital materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini, ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, öğretmen ve öğrencilerin dijital

materyal kullanımıyla ilgili olumlu görüşler bildirdiği; dolayısıyla da Türkçe dersinde dinleme becerisine yönelik olarak dijital materyal kullanılmasının olumlu katkıları olabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe dersi, dinleme becerisi, dijital materyaller, teknoloji destekli öğretim.

Abstract

The Effect of Digital Materials on Listening Comprehension Levels of Second Grade Primary Students

Burcu GEZER

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2020

Purpose: The main purpose of the research is to reveal the effect of digital materials on the listening comprehension levels of second grade primary school students.

Method: In the research, convergent parallel mixed method design, which is one of the mixed methods designs in which quantitative and qualitative research methods are used together, is used. The study group of research consists of 50 second grade students in a primary school located in Eskisehir. During the 8-weeks technic period, the Turkish course were performed with digital materials in the experimental group and were performed with the activities foreseen by the teaching curriculum in the control group. Quantitative datas were obtained by listening comprehension test developed by the researcher. Qualitative datas were obtained by the diaries of students and researcher, the semi-structured interviews of students and teacher. SPSS program was used to analyze the quantitative data, descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

Results: Before the technic, the difference between the pretest scores of the experimental and control groups was examined and the groups were equalized. After the technic, a difference was found between the posttest scores of the experimental group and the posttest scores of the control group. In addition, a difference was found between the pretest and posttest scores of the experimental group, and there was no difference between the posttest and retention test scores of the experimental group. There was no difference between the pretest, posttest and retention test scores of the control group. In addition the findings were obtained by the diaries and the interviews, and these showed that, the interest and motivation of the students increased in the

courses with digital materials; teacher and students had positive opinions about the use of digital materials.

Conclusion and Suggestions: In this research, it has been concluded that digital materials were increased the level of listening comprehension, interest and motivation of students; teacher and students reported positive opinions about the use of digital materials. In this context, it has been determined that using digital materials can have positive contributions for listening skills in Turkish course.

Keywords: Primary school, Turkish course, listening skills, digital materials, technology supported teaching.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

İnsanlar, öğrenim hayatını devam ettirsin veya ettirmesin, dil becerilerinden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) en çok dinleme becerisini kullanmaktadır. Dinleme, sosyal ve akademik hayatta en fazla kullanılan dil becerisi olarak görülmektedir. Günlük hayattaki bilgi alışverişinin önemli bir kısmı dinlemeyle gerçekleşmektedir. Dinleme beceri ve alışkanlıklarına sahip olmak, bireylerin okul, iş ve sosyal hayatlarında başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu durumda dinleme becerisinin, yadsınamaz derecede önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Aydın Yılmaz, 2007, s. 53). İnsanın hayatında oldukça önemli olan bu beceriye, var olandan daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Temur, 2010, s. 307).

İnsan hayatında büyük öneme sahip olan dinleme, eğitimde ihmâl edilmemesi gereken bir anlama becerisidir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin dikkat etmesi gereken bir iletişim becerisidir. Dolayısıyla dinleme, öğrenme ve öğretme sürecinde büyük bir rol oynamaktadır.

Dinleme doğuştan sahip olduğumuz bir beceri olmasına rağmen eğitim-öğretimle geliştirilmesi gereken bir beceridir. Dinleme eğitiminde uygun öğretim; öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırır, dinleme kaygısını azaltır, dinleme sürecini verimli hale getirir. Dolayısıyla dinleme eğitiminde, çağın gereksinimine uygun olan öğretim strateji, yöntem, teknik ve araçlarını kullanmak yerinde olacaktır.

Bilgi çağı veya dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda, teknolojideki değişme ve gelişmeler hız kazanmıştır. Teknolojideki bu değişme ve gelişmeler hayatımızdaki birçok şeyi kolaylaştırmakta, hızlı ve verimli hale getirmektedir. Teknolojideki gelişmelerle pedagojideki gelişmelerin bütünlüğünü arayan bilim insanları, çağdaş eğitim hedeflerine ulaşmak için teknolojiyle bütünleşik, öğrenme ve sosyal yapılandırmacılığın kombinasyonunun gerekli olduğunu öne sürmüşlerdir (Sadik, 2008; Koohang, Riley, Smith ve Schreurs, 2009; Neo ve Neo, 2010 Akt., Yang ve Wu, 2012, s. 339). Öğrenme ortamlarında teknolojiden faydalanmak öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıracak, anlamlı ve kalıcı hale getirecektir. Günümüzde teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegre edilmesi, eğitim gereksinimi hâline gelmiştir. Bundan dolayı eğitimde teknoloji etkin, yaratıcı ve akıllıca kullanılmalıdır.

Geleneksel, tek tip öğrenme ve öğretme yöntemi; salt bilgi aktaran yapı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Bireysel farklılıklardan dolayı da öğrenme ve öğretme yöntemlerinin farklılaştırılması gerekmektedir. Günümüz öğretmenleri için anlayış, geleneksel öğretim strateji ve araçlarından 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayan dijital araçlara doğru bir geçiştir (Smaldino, Lowther, Mims ve Russell, 2015, s. 45). Dijital araçlar; öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırma, duygusal zekâ ve iletişim becerilerini geliştirme gibi niteliklerinin yanı sıra kâğıt-kalem devrinin şartlarına uygun olan geleneksel becerileri aşarak 21. yüzyıl becerilerinin birçoğunun hayata geçirilmesini sağlamaktadır (Robin, 2006; Gakhar ve Thompson, 2007; Verdugo ve Belmonte, 2007; Sylvester ve Greenidge, 2010; Akt., Baki ve Feyzioğlu, 2017, s. 689). Dolayısıyla dijital araçlar tüm becerilerin geliştirilmesini sağladığı gibi dinleme becerisinin de geliştirilmesini sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Okul çağına kadar çocukların dinleme ve konuşmayı öğrenmiş olduğu varsayımından hareketle ilkokullarda okuma ve yazma becerileri önemsenmekte, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi yeteri kadar önemsenmemektedir. Çocuklar okula başladıklarında dinleme ve konuşma becerilerine sahip olduğu için öğretmenlerin çoğu öğretim programında bu becerilere yer verilmemesi gerektiğini düşünmekte ve bu becerilerin geliştirilmesine önem vermemektedir (Tompkins, 1998, s. 304). Yapılan araştırmalarla, çocukların okuryazarlık dönemlerinde okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için cesaretlendirildikleri kadar, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde cesaretlendirilmedikleri ortaya konulmuştur (Harrison, 2002, s. 4 Akt., Grugeon, Dawes, Smith ve Hubbard, 2005, s. 7). Funk ve Funk (1989, s. 660) da, öğretmenlerin birçoğunun dinlemenin doğal olarak geliştiğine inandıklarını ve dinlemeyi öğretmeye ihtiyaç duymadıklarını, belirtmiştir. Bu nedenle dinleme, çok da önemli değilmiş gibi algılanmaktadır (Robertson, 2004, s. 24). Çocuklar ilkokula gelmeden önce dil becerilerini tesadüfi bir şekilde öğrenmeye başlar; ancak bu kurallı ve düzenli bir öğrenme değildir. Dil ve dil becerilerinin öğretimi tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli ve yaşam boyu sürdürülecek olması bakımından da gereklidir (Cemiloğlu, 2001, s. 21). Ayrıca dört temel dil becerisinin (dinleme-konuşma-okuma-yazma) birbiri ile bağlantılı olarak öğretilmesi gerekmektedir (Kartallıoğlu, 2015, s. 17).

En çok kullanılan dil becerisi olan dinleme becerisi, Türkçe eğitiminde önemsenmeyen konulardan biridir. Dinleme becerisi öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını etkilediği kadar, diğer tüm derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. Çünkü dinleme becerisi, hem diğer derslerin hem de diğer becerilerin öğrenilebilmesi için en gerekli öğedir (Katrancı, 2012, s. 2). Dil öğreniminde yapılan birçok çalışma, dinlediğini anlamanın öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Ahmadi, 2016, s. 7). Bunun farkına varan araştırmacılar da dinleme eğitimine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Dinlediğini anlama konusu ilk defa 1960'larda Rivers tarafından dile getirilmeye başlanmıştır (Morley, 2001, s. 70). Dinlediğini anlama, yakın zamana kadar araştırma ve uygulamada oldukça ihmâl edilmiştir. Günümüzde, dinlediğini anlama çalışmaları, okuduğunu anlama çalışmalarıyla karşılaştırıldığında oldukça azdır (Osada, 2004, s. 63). Türkçe derslerinde dinleme ile ilgili çalışma ve uygulamalar, diğerlerine göre geride kalmakta, bu nedenle de etkili dinleme yapabilen birey sayısı az olmaktadır (Ozman ve Gürbüz, 2006, s. 140).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada, şu alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları ne düzeydedir?
- Dijital materyallerin kullanımı, programın öngördüğü etkinliklere göre öğrencilerin dinleme becerilerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte midir?
- Dinleme eğitiminde dijital materyallerin kullanımı öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

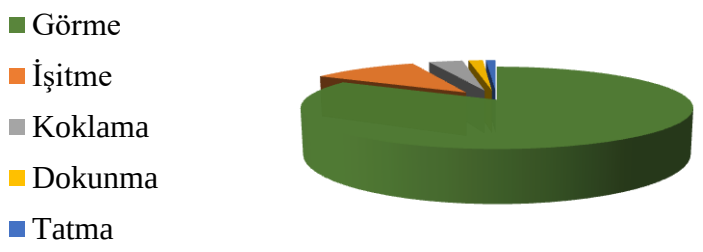
1.3. Araştırmanın Önemi

Dinleme, doğmadan önce anne karnında başlar. Diğer dil becerileri ise doğduktan sonra öğrenilir. Dinleme becerisi doğuştan gelen bir beceri olduğu için diğer dil becerileri kadar dikkate alınmamaktadır. Oysa beceriler, hiçbir emek harcanmadan

ve kendiliğinden gelişmez; hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim alınması gerekir (Doğan, 2009, s. 191). Dolayısıyla dinleme becerisinin gelişmesi için de eğitim çalışmalarının yapılması gerekir. Bu nedenle eğitim kurumlarında dinlediğini tam ve doğru anlama becerisi kazandırılmalıdır. İlkokul son sınıfa kadar bu beceri gelebileceği en üst seviyeye ulaşmalıdır.

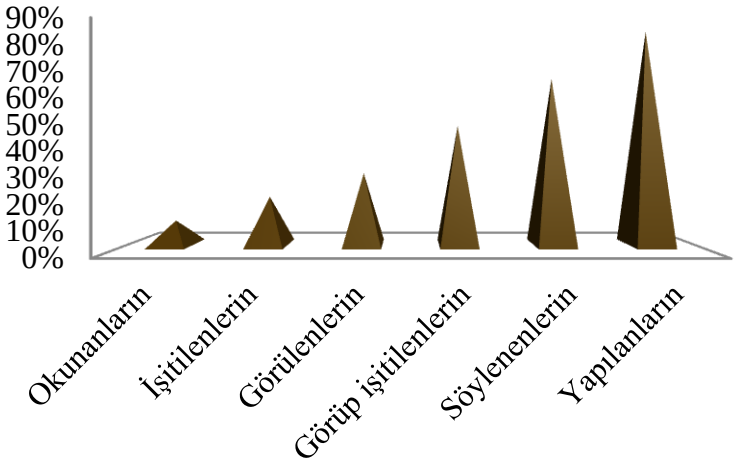
Dinleme ve izleme öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler derslerde dinleyerek veya izleyerek öğrenebildiği bir konuyu, ders dışında öğrenebilmek için üç katı kadar daha fazla zaman harcarlar (Demirel, 2004, s. 71).

İnsanlar öğrenmelerinin; %83'ünü görme duyusuyla, %11'ini işitme duyusuyla, %3,5'ini koklama duyusuyla, %1,5'ini dokunma duyusuyla ve %1'ini tatma duyusuyla edinmektedir (Demirel ve Altun, 2012, s. 29).



Şekil 1.1 *Beş Duyu Organının Öğrenmedeki Payları*

Zaman sabit tutulduğunda insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yaptıklarının %90'ını hatırlamaktadır (Demirel ve Altun, 2012, s. 29).



Şekil 1.2 *Öğrenilenlerin Hatırlanma Yüzdeleri*

Şekil 1.1 ve Şekil 1.2'de görüldüğü gibi, öğrenme gerçekleşirken ne kadar fazla duyu organı kullanılırsa o kadar iyi öğrenilir ve öğrenilenler o kadar hatırda kalır. Anlatıma görsel unsurların eklenmesi, anlatılanların akılda kalıcılığını %14'ten %38'e yükseltmektedir (Pike, 1989 Akt., Bilen, 2010, s. 268). Görme ve işitme duyularının birlikte kullanılması öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Görsel-işitsel materyallerin derslerde kullanımı öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Dinleme eğitiminde görsellerden yararlanmak, öğrencilerin daha kolay ve daha iyi öğrenmesini sağlamaktadır (Winn, 1988, s. 146). Öğrenciler, sadece sözcüklerden oluşan öğrenme ortamlarına kıyasla resim ve sözcüklerin birlikte sunulduğu öğrenme ortamlarında daha iyi öğrenebilmektedir (Mayer, 2001, s. 184)

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik dersler, genellikle dinleme metninin öğretmen tarafından okunmasıyla veya ilgili bir işitsel materyalle (CD, kaset vb.) yürütülmektedir. Fakat dinleyici, normal bir konuşma anında işittiklerinin anlamlarını gözleri ve kulaklarıyla kavramaya çalışır. Dinleme, görsel ve işitsel etkilere tepkidir (Ergin ve Birol, 2000, s. 113).

Son araştırmalar, öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu arttırmak için anlamlı etkinlikler tasarlamaları gerektiğini vurgulamıştır (Pintrich ve Schunk, 2002; Svinicki, 2004; Chang, 2005 Akt., Yang ve Wu, 2012, s. 342). Hareketli resim ve videoların sınıfa getirilmesi, hem öğrencilerin ilgisini artırır hem de öğretmenlerin daha iyi bir sunum yapmasını sağlar (Gary 2007 Akt., Sejdiu, 2017, s. 65). Hareketli resim veya videolar; cisimleri, olgu, olay ve işlemleri gerçek hareket ve sesleriyle en iyi ve en ilginç biçimde sunabilen eğitim materyalleridir (Çilenti, 1988, s. 77). Dinleme becerisinin gelişmesinde de video-filmlerin kullanımı çok faydalıdır. Video-filmler, hem görsel hem de işitsel öğrenme olanağı sağlamakta ve eğitimi zevkli bir duruma getirmektedir; ayrıca ses bantlarına göre daha yararlı olmaktadır (Hengirmen, 1994, s. 49-50).

Öğrencilerin, dinleme eğitiminde dikkatlerini ve motivasyonlarını artırmak için yenilikçi öğrenme ve öğretmeye büyük potansiyel sunan teknolojik gelişmelerden ve dijital materyallerden yararlanılabilir.

Bu çalışma, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmesi ve dinleme becerilerini geliştirmek için dijital materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada;

- Deney ve kontrol gruplarının özelikleri bakımından birbirine eşit olacağı,
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol dışı gerçekleşen istenmedik olaylardan eşit seviyede etkileneceği,
- Öğrencilerin veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve samimi yanıtlar vereceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Dil becerilerinden sadece "dinleme" becerisiyle,
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden toplanan verilerle,
- Zaman bakımından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sekiz hafta toplamda on altı ders saatiyle,
- Uygulama açısından 2. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan 5, 6 ve 7. temalarından seçilmiş 8 metnin, dijital materyal olarak web tabanlı yazılımlarla oluşturulmuş animasyonları ve etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Animasyon: Tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek şekilde düzenleme ve filme aktarma işi, canlandırma (TDK, 2019).

Çevrim içi: Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olma (TDK, 2019).

Çoklu ortam: Belirli bir içeriğin sunumu için metin, grafik, fotoğraf, video, canlandırma, ses ve müzik gibi çeşitli araçların birbirlerini tamamlayacak şekilde bütünleştirilmesi (Aldağ ve Sezgin, 2003, s. 123).

Dijital: Verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi (TDK, 2019).

Materyal: Yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge (TDK, 2019).

Yazılım: Bir bilgisayarda donanıma hayat veren ve bilgi işlemde kullanılan programlar, yordamlar, programlama dilleri ve belgelemelerin tümü (TDK, 2019).

1.7. Kısaltmalar

A. : Araştırmacı

FATİH : Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Ö : Öğrenci

S.Ö. : Sınıf Öğretmeni

TDK : Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dinleme becerisi ve dijital materyaller geniş kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu bölüm; dil ve dil becerilerini, dinlemeyi, dinlemeyi etkileyen etmenleri, dinleme türlerini, dinleme ve iletişimi, ilkokul Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisini, dinleme eğitimini; eğitim materyallerini, eğitimde teknolojiyi, dijital materyalleri ve dijital materyalleri hazırlamak için kullanılabilecek yazılımları içermektedir. Ayrıca bu bölümde dinleme ve dijital materyaller ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar da ele alınmıştır.

2.1. Dil ve Dil Becerileri

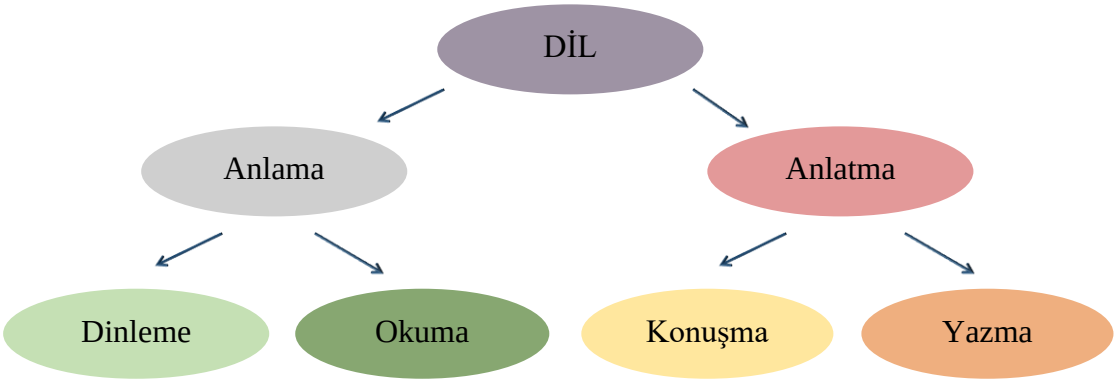
İnsan anlama ve anlatmaya ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu nedenle de dili geliştirmiştir (Sağlam, 2010, s. 11). İnsan dil yoluyla öğrenir, bilir, başkalarının düşüncelerini kavrar. Ayrıca kafasının içinde çalışan dilin yardımıyla kendi düşüncelerini oluşturur, olgunlaştırır; kafasının içinde dili kullanarak ses çıkartmadan konuşur, yeni düşüncelere ulaşır. Ulaştığı düşünceleri de dil yoluyla ortaya koyar, onları diğerlerine aktarır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009, s. 8). Dil insanın, kendini ve çevresini anlamasını, simgeleştirmesini, kavramlaştırmasını, iletişimde bulunmasını sağlamaktadır (Sağlam, 2010, s. 11). Dil insanlar arasında anlaşmayı, düşüncelerin düzgün bir biçimde paylaşılmasını sağlar. Dil ve dilin kuralları olmazsa hiçbir bilgi, duygu ve düşünce sağlıklı ve eksiksiz bir şekilde anlatılamaz (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 752). Başka bir deyişle insan dil ile anlar, dil ile düşünür, dil ile tasarlar, dil ile ifade eder, dil ile anlatır (Ergin, 2002, s. 18).

Dil genel tanımıyla, insanlar tarafından oluşturulmuş çeşitli sembollerle sözel veya yazılı biçimde geliştirilmiş olan iletişim kurma aracı ve insanı insan yapan en önemli özelliklerden biridir (Bayhan ve Saranlı, 2010, s. 821). Dil, insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlatmakta yararlandıkları işaretler sistemidir (Karaalioğlu, 1981, s. 14). Başka bir deyişle dil; sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullanılan, doğuştan sahip olunan, düşünme ve düşünüleni aktarmaya yarayan, insana özgü ve çok güçlü bir düzendir (Aksan, 1999, s. 13). Dil, anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi kurallarıyla gelişerek yaşayan canlı bir varlık; milleti bir araya getiren, koruyan ve milletin ortak sahip olduğu sosyal bir kurum; seslerden oluşan bir yapı; bilinmeyen zamanlardan

günümüze gelen gizli antlaşmalar sistemidir (Ergin, 2002, s. 13). Yine başka bir ifadeyle dil; insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak için kullandıkları, birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan sesli veya yazılı işaretler düzenidir (Bilgin, 2006, s. 1). Dil, insanlar tarafından dil becerilerinin kullanılabilmesi için toplumların benimsedikleri zorunlu anlaşma ve kurallar birliğidir (Saussure, 1976, s. 31). Dil ile ilgili yapılmış olan tanımlardaki ortak temel öğeler şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2004, s. 2-3):

- Dil bir sistemdir; kendine has belirli bir kodlama düzenine sahiptir.
- Dil seslerden oluşur. Her ses, farklı simgelerle ifade edilmektedir.
- Dil bir iletişim aracıdır, toplumsal bir işleve sahiptir. Dil, ait olduğu toplumla ve o toplumun kültürü arasında ilişki kurma rolüne de sahiptir.
- Dil bir düşünce aracıdır. Düşünmeyi ve düşünülenleri aktarmayı sağlar.
- Dil, insanların kullandığı bir araçtır. İnsanların anlaşma sağlaması, iletişim kurması dil ile gerçekleşmektedir.

Dil, doğal bir araçtır. Bu, onu istediğimiz gibi kullanmamız anlamına gelmemelidir. Çünkü her dilin kendine özgü bir yapısı ve kuralları vardır (Kavcar vd., 2009, s. 2). Dil bir toplumda insanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan bir iletişim düzeneği olup sözcüklerden ve kurallardan oluşur (Kayaalp, 2002, s. 183). Dilin anlaşmayı sağlaması için sözlerin, sözcüklerin dilbilgisi kurallarının doğru ve düzgün kullanılması gerekmektedir. Dil, değişmez, kalıplaşmış, durgun bir yapıda değildir; tam tersi kendi özellikleri doğrultusunda, tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere göre, zaman içinde değişip gelişerek yol alır, sürüp gider (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2008, s. 4).



Şekil 2.1 *Dil Becerileri*

Dil temelde anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Kavcar vd. (1999) anlamanın, dinleme ve okuma becerilerini; anlatmanın, konuşma ve yazma becerilerini kapsadığını belirtmekte; Yavuz (2010) ise dil becerilerinin sırasıyla; dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde edinildiğini belirtmektedir (Akt., Mert, 2014, s. 24).

Hayatta en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir (Doğan, 2010, s. 264). İnsanlar öğrenmeye dinleme ile başlar. Dinleme, diğer dil becerilerine (konuşma-okuma-yazma) de temel oluşturur (Özbay, 2006, s. 70). Calp'a (2007) göre dinleme, kulak yoluyla algılanan seslerin, var olan bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel gayretlerle anlamlandırılmasıdır (Akt., Kuşçu, 2010, s. 38). Birey, sesleri ve konuşma görüntülerini fark ettiğinde ve onlara dikkat verdiğinde dinleme eylemi gerçekleşmeye başlar. Bireyin belirli işitsel sembolleri tanıması ve anımsamasıyla devam eder ve anlamlandırmasıyla son bulur (Ergin ve Birol, 2000, s. 115).

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi ise konuşmadır (Baş, 2002, s. 64). İnsan; diğer insanlarla ilişkilerini düzene koymak, toplumda bir yer edinmek, herhangi bir konuyla ilgili bilgi vermek, duygu ve düşüncelerini açıklayabilmek, kendini etrafındakilere anlatabilmek gibi birçok sebeple konuşma eylemine başvurur (Doğan, 2009, s. 187). Konuşma eylemi, bir dilin kelimeleriyle düşünceleri sözlü olarak anlatmaktır (TDK, 2018). Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözle ifade edilmesidir. Başka bir ifadeyle, zihinde tasarlanan bir konunun diğer kişilere sözle iletilmesidir (Sever, 2004, s. 22). Konuşma, duygu ve düşüncelerin görülebilir ve işitilebilir semboller aracılığı ile düzenli bir biçimde aktarıldığı etkileşimli bir süreçtir (Özdemir, 2008, s. 22). En sade tanımıyla konuşma; insanın duygu, düşünce ve isteklerini sözle bildirmesidir (Sever, 1998, s. 55).

Dinleme ve konuşma becerilerinden sonra en çok kullanılan dil becerisi ise okumadır. Okuma bireylerin, bir yazıyı oluşturan harf ve işaretlere bakarak bunları çözümlemesi veya seslendirmesi; yazıdan iletilmek istenen mesajları öğrenmesidir (TDK, 2018). Okuma, metindeki şekillerin ve sembollerin zihinde anlamlandırıldığı ve önceki öğrenmelerle birleştirilerek yapılandırıldığı süreçtir (Epçaçan, 2018, s. 620). Başka bir deyişle okuma, insanların kendi aralarında önceden belirledikleri özel sembolleri duyu organları aracılığıyla algıladıkları, beyinleri tarafından yorumlayıp değerlendirdikleri işlemdir (Yalçın, 2006, s. 47). Okumak zihinsel bir eylemdir (Uçan, 2016, s. 74). Okuma eylemi; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık zihinsel bir süreçtir (Pilav, 2016, s. 209).

Yazma becerisinin edinimi diğer dil becerilerinin ediniminden sonra meydana gelmektedir (Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan, 2017, s. 44). Yazma; birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirdiğinden diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmektedir (Anılan, 2005, s. 55). Yazma eylemi, duygu ve düşünceleri harf veya işaretlerle anlatma işidir (TDK, 2018). Yazma; duyduklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, tasarladıklarımızı ve düşündüklerimizi yazı ile anlatma işidir (Sever, 1998, s. 60). Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 198). Yazma becerisi insanlara; zihinlerinde yapılandırdıkları bilgileri kontrol etme ve düzenleme, bilgi birikimlerini zenginleştirme, bilgileri analiz ve sentez etme gibi olanaklar sağlamaktadır (İşeri ve Ünal, 2012, s. 67).

Birey yaşamı boyunca dil vasıtasıyla etkileyip etkileneceği için, kullanılan dile etkin bir şekilde egemen olmalıdır. Bir dili eksiksiz olarak bilebilmek için; temel dil becerilerine hâkim olmak gerekir. Dil becerilerinden herhangi birinde yetersizlik varsa o dil tam bir şekilde bilinmiyor demektir (Doğan, 2010, s. 264). Dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın en temel amaçlarındandır (MEB, 2018, s. 8).

Günlük yaşamda insanların çalışma zamanları içerisinde dil becerilerinden dinlemeye %42, konuşmaya %32, okumaya %15 ve yazmaya %11 oranında zaman ayırdığı ortaya konulmuştur (Rankin, 1930 Akt., Doğan, 2012, s. 12). Yine bir başka araştırmaya göre insanlar; dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya %9 oranında yer vermektedir (Kalaycı ve Temur, 2005, s. 55-56). Araştırmalarda da görüldüğü gibi insanlar günlük yaşamda en fazla dinleme becerisine zaman ayırmaktadır.

2.2. Dinleme

Dinleme, insanların dil becerileri içerisinde ilk kullandığı dil becerisidir. İnsan, bir dili ve o dile ait diğer dil becerilerini, dinleme becerisi sayesinde edinebilmektedir. Dinleme, dil ve diğer dil becerilerinin öğreniminin temelini oluşturduğu gibi, diğer öğrenilen birçok şeyin de temelini oluşturmaktadır.

TDK'ye (2018) göre dinlemek "işitmek için kulak vermek, birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak" gibi anlamlara gelmektedir. TDK'ye (2018) göre işitmek ise "kulakla algılamak, duymak" anlamına gelir. İşitme kendiliğinden olan bir durumken, dinleme işitmeyi de içine alan etkin bir süreçtir (Doğan, 2012, s. 5). Yani

dinleme, işitmenin ötesinde bir eylemdir. İşitme, istek dışı gerçekleşen, kulak vasıtasıyla beyne giden tüm seslerin duyulmasıdır. Dinleme ise isteğe bağlı ve seçilerek algılanan seslerin duyulmasıdır (Anılan, 2005, s. 18). İşitme kendiliğinden var olan bir durum, dinleme ise kazanılması ve geliştirilmesi gereken bir beceridir (Aras, 2004, s. 1).

Alan yazında "dinleme" ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Dinleme, sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve dönüt verme becerisidir (Johnson, 1951, s. 58). Başka bir tanıma göre dinleme, duyduklarını anlamak için dikkat vermek; bir sonuç elde etmek için konuşmayı izlemektir (Göğüş, 1978, s. 228). Byrnes'e (1984, s. 318) göre dinleme, son derece karmaşık bir problem çözme etkinliğidir. Underwood (1989, s. 1) dinlemeyi, duyduğumuz bir şeyden anlam çıkarma ve anlam kazanmaya çalışma, olarak tanımlamıştır (Akt., Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 978). Dinleme, verilen mesajlara odaklanmak için işitilenlerin zihinsel bir süzgeçten geçirildiği, işitmeden çok daha öte bir iştir (Jalongo, 1995, s. 13). Nunan'a (1998) göre dinleme, sözel ve sözel olmayan mesajların anlamını deşifre etmek ve inşa etmek için aktif bir süreçtir (Akt. Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 977). Yine dinleme, işittiğimizi anlamak veya saklamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever, 2000, s. 9). Dinleme, konuşmadaki düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek ve değerli bulunan düşünceleri zihinde saklamaktır (Taşer, 2000, s. 214). Temur (2001, s. 61) ise dinlemeyi; dinleyicinin önceki konuşmalar ve sonraki konuşmalar arasında bağlantı kurması, iletişimdeki görevini anlama becerisi, olarak tanımlamıştır. Güleryüz'e (2003, s. 29) göre ise dinleme; kişinin seslerin, sözlerin işitme ve görme organlarıyla farkına varması; zihinsel işlemlere bağlı olarak anlamasıdır. Öte yandan dinleme, konuşanın iletmek istediği mesajı, kusursuz olarak anlayabilme ve dönütte bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2004, s. 70). Keçik ve Uzun'a (2004, s. 111) göre ise dinleme, duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek anlamlandırılmasıdır. "Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel etkinliktir." (MEB, 2005, s. 18). Calp'a (2005, s. 135) göre dinleme; herhangi bir konuşmadaki sesleri duymak, söylenenleri anlamak, gerekli olanları saklayabilmek için dikkat vermektir. Dinleme; konuşma veya sesli okuma yapan bir kişinin vermek istediği mesajı, eksiksiz olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2009, s. 37; Sever, 2006 Akt., Katrancı, 2012, s. 7). Demirel ve Şahinel'e (2006, s. 70) göre dinleme, konuşmacının iletmek istediği mesajı tam olarak

anlayabilmek ve mesaja tepki verebilmek için yapılan etkinliktir. Yine dinleme, diğer tarafı pasif bir şekilde izleme eylemi değil, diğer tarafın mesajını alma ve yorumlama çabasıdır (Umagan, 2007, s. 149). Akyol (2010, s. 1) dinlemenin, konuşulan dilin akılda bir anlam kazandığı karmaşık ve çok basamaklı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Aytan'a (2011, s. 9) göre ise dinleme, duyma organlarından geçen bilgilerin saklanıp kullanıma hazır olmasını sağlayan bir farkındalık; işitmenin ötesinde etkin bir zihinsel süreçtir. Katrancı'ya (2012, s. 8) göre dinleme; işitilenlere anlam verme, yorum katma ve bunların neticesinde bir tepkide bulunmadır. İşcan ve Aydın'a (2012, s. 242) göre dinleme, üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirerek işitmek anlamına gelmektedir. Onan'a (2014, s. 129) göre dinleme, bazı nörolojik ve psikolojik süreçleri kapsayan, kulağa gelen seslerin dilsel özellikte olanlarının ayırt edilip zihinsel bir işlemden geçirilerek bilgiye dönüştürüldüğü ve geri bildirimin başlatılabildiği süreçtir. Öte yandan Yaman'a (2016, s. 43) göre dinleme, çevremizdeki seslerin kulağımızdan girip çıkmasına izin vermek değildir. Söylenenlere dikkat etmek de değildir. Konuşanın sesine, vurgusuna, hızına, sözcük seçimine, tonlamasına, jest ve mimiklerine karşı duyarlı olma durumudur. Çakır'a (2018, s. 154) göre ise dinleme, dinleyicinin önceki bilgilerini ve bazı stratejilerini kullanarak anlam oluşturma sürecini içeren aktif bir süreçtir.

Birbirine yakın ve birbirini destekleyen tüm bu tanımlarda görüldüğü gibi dinleme; işitilenlerin anlamlandırılmaya çalışıldığı, dikkat ve zihinsel olarak çaba gerektiren aktif bir süreç; konuşmacının duygularını, düşüncelerini, mesajını eksiksiz ve doğru olarak anlayabilme, yorumlayabilmedir. Dinleyicinin duyduklarını anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için aşağıdaki koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir (Özbay ve Çetin, 2011, s. 159):

- Dinleyici sesleri düzgün bir şekilde işitebilmeli,
- İşitme ortamı iyi olmalı,
- Aktarılmak istenen mesaj açık ve anlaşılır olmalı,
- Kullanılan dil, dinleyicinin düzeyine uygun olmalı,
- Konuşmacı, dile ait kuralları yerinde ve zamanında kullanmalı,
- Konuşmacı telâffuza, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeli.

Karmaşık bir kod çözümleme süreci olan dinleme; bazen dilbilimsel yeterliliğe bağlı, bazen dilbilimsel nitelikte olmayan, bazen bu yeterlilik ve bilginin harekete geçirilmesini etkileyen psikolojik değişkenlere bağlı olan, birtakım temel süreçleri içerir (Chengxing, 2005, s. 113). Buna göre dinleme süreci Şekil 2.2'de gösterilmiştir.

Şekil 2.2 *Dinleme Süreci*

Brown (2001, s. 37) dinleme sürecini özet olarak şu şekilde açıklamıştır:

- Dinleyici konuşmayı duyduktan sonra, kısa süreli bellekte bir resim oluşturur. Bu resim tonlama, cümleler, ifadeler ve vurgulama gibi konuşmanın ana hatlarını içerir.
- Dinleyici, konuşmanın niteliğini (sohbet, radyo, TV yayını, vb.) belirleyerek aldığı mesajı yorumlar.
- Dinleyici, konuşmanın tipine, içeriğine bakarak konuşmacının niyetini anlar ve böylece kendisinden ne beklendiği hakkında öngörüde bulunur.
- Dinleyici, zihninde bir plan yaparak bu planı mesajı yorumlamada kullanır.
- Dinleyici konuşmaya anlam yükler ama bazen bu anlam, konuşmacının anlatmak istediğiyle uyuşmayabilir. Dinleyicinin, kastedilenin dışında bir şey anlamasının sebebi; konuşmacının dikkatsizliği, dinleyenin dikkat eksikliği, anlamsal karışıklık, konusal karmaşıklık veya psikolojik engeller gibi nedenlere bağlı olabilir.
- Dinleyici, edindiği bilgiyi, kısa veya uzun süreli belleğe yerleştirir. Çabuk cevap vermesi gerektiği durumlarda kısa süreli, konferans gibi konuşmalarda ise uzun süreli belleğini kullanır.
- Dinleyici, konuşmanın ilk hâlini unutur ancak edindiği bilgiyi korur.

Changir, dinleme sürecinin algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve tepki verme aşamalarından oluştuğunu belirtmiş ve bu aşamaları şu şekilde sıralayıp açıklamıştır (2004, s. 25-27):

- *Algılama aşaması:* Dinleme, konuşmacının ilettiği mesajları algılamayla başlamaktadır. Bu aşamada, konuşmacının anlatmak istediğini algılayabilmek için sözlü ve sözsüz olarak belirtilen veya belirtilmeyen tüm ifadelere dikkat edilir.
- *Anlama aşaması:* Konuşmacının ifade ettiği düşüncelerini, düşüncelerine eşlik eden duygularını anladığımız ve ne demek istediğini öğrendiğimiz aşamadır.
- *Anımsama aşaması:* Algılanan ve anlaşılan mesajların kısa süreli bile olsa akılda tutulduğu aşamadır. Dinleyicinin algıladığı ve anladığı mesajları daha sonra anımsayabilmesi için not tutması uygun olmaktadır.
- *Değerlendirme aşaması:* Dinleyicilerin mesajları yorumladığı aşamadır. Konuşmacının temel amaçlarını veya gerekçelerini yorumlamaya çalışmaktır. Dinleyici; konuşmacının açıklama yapmasına fırsat vermeli, açıklamalarını teşvik etmeli, konuşmacıyı tamamen anlamadan değerlendirme yapmamalı, önyargılardan arınık olmalıdır.
- *Tepki verme aşaması:* Dinleyicinin konuşan kişiye geri bildirimde ve tepkide bulunduğu aşamadır. Tepkiler, konuşma anında ve sonrasında olmak üzere iki şekilde verilebilmektedir. Konuşmacı konuşurken verilen tepkiler; destekleyici olmalı ve konuşmacıya dinlendiğini hissettirmelidir. Konuşmacı konuşmasını bitirdikten sonra verilen tepkiler ise; empatik bir tutum sergileyen, daha fazla açıklama isteyen ve kişinin düşüncelerini içeren ifadeleri kapsamalıdır.

Dinleme sürecindeki algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve tepki verme aşamaları birçok etmenden etkilenebilmektedir. Bu etkilenmeler bazen dinleyiciden, bazen konuşmacıdan, bazen dinleme konusundan ve bazen de ortamdan kaynaklanabilmektedir.

2.2.1. Dinlemeyi etkileyen etmenler

Günlük hayatta insanın dinleme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler fizyolojik, fizikî, psikolojik, zihinsel, sosyal, verici (konuşmacı) ve konu temelli olabilmektedir (Çifçi, 2001, s. 170-176). Alan yazın (Göğüş, 1978, s. 229-230; Ergin ve Birol, 2000, s. 117-119; Çifçi, 2001, s. 170-176; Robertson, 2004, s. 32-41; Özbay, 2012, s. 157-174; Doğan, 2016, s. 25-28; Yaman,

2016, s. 43-44) incelendiğinde insanın dinleme sürecini olumsuz yönde etkileyen etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- Zekâ ve duyma eksikliği,
- Konuya ilgi duyulmaması,
- Dikkat dağınıklığı,
- Önyargıların etkisinde kalınması,
- Konuşmadaki bazı yerlere aşırı derecede duyarlılık gösterilmesi ve duyguların verilmek istenen mesajı engellemesi,
- Seçici dinleme yapılması,
- Dinlemenin bilgi edindirici ve doğru davranışa yönlendirici bir eylem olduğuna inanılmamış olunması,
- Bilinmeyen kelimelerin öğrenilmeye çalışılmaması,
- Konuşmacının söyledikleriyle değil de dış görünüşüyle ilgilenilmesi,
- Gereksiz ayrıntılar üzerine yoğunlaşıp esas noktanın kaçırılması,
- Dinleyicinin veya ortamın fiziksel olarak uygun olmaması,
- Konuşmacının söylediği her sözcüğün not alınmaya çalışılması,
- Konuşmacı konuşurken araya girilmesi, konuşana değer verilmemesi,
- Konuşmacının başarısız olması,
- Konuşmacının ve dinleyicilerin rahatsız edilmesi,
- Başka şeylerin düşünülmesi, hayal kurulması, dinliyormuş gibi yapılması, konudan sapılması,
- Dinleme süresinin uzaması,
- Farklı dinleme yöntemlerinin kullanılmaması,
- Bulunulan çevreye ve topluma yabancı olunması.

Yukarıda sayılan etmenlerin yanı sıra, düşünce hızı ile konuşma hızı arasındaki dengenin kurulamaması da dinlemeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü insanların konuşma hızı ile düşünme hızı arasında belirgin bir fark vardır. İnsan, dakikada ortalama 100-150 kelime konuşurken düşünce hızı 500-600 kelime civarında seyretmektedir. Her dakika, yaklaşık 400 kelimelik zaman süresince zihin boş kalmaktadır. İyi dinleyiciler, bu boş zamanı konuşmacının neyi ve neden söylemek istediğini düşünerek kullanır, kendi sorunlarını düşünmezler. Bunu yapabilmek ise eğitim almayı gerektirir (Cüceloğlu, 1995, s. 172).

Dinleme sürecini olumsuz yönde etkileyen etmenler, insanın kötü dinlemeler yapmasına neden olmaktadır. Göğüş (1978, s. 230) kötü dinlemenin sonuçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Konuşan, dinleyicinin ilgisizliği karşısında, konuşma isteğini ve neşesini yitirir, sinirlenir, dikkat çekmek için sesini yükseltir; bu çabalar da onu yorar.
- Dinleyici konuşmacının vermek istediği mesajı anlayamaz. Konuşmadaki bilgileri yanlış veya eksik öğrenir.
- Dinleme sonucu eksik veya düzgün olmayan anlamalar, davranışlarda da yanlışlıklara sebep olur.
- Konuşmayı dinlemeyen konuşma dışında bir şeyle uğraşmak ister veya yanındakiyle konuşmaya başlar. Bu da ortamda gürültünün, disiplin sorunlarının çıkmasına neden olur; ulaşılmak istenen hedefler başarısızlıkla sonuçlanabilir.
- Kötü dinleme, dil becerilerinin gelişmesini önler çünkü diğer dil becerilerinin gelişimi dinleme becerisine bağlıdır.

Dinleme sürecini, olumsuz etkileyen etmenlerin yanı sıra olumlu etkileyen etmenler de bulunmaktadır. Dinleme sürecinin olumlu yönde etkilenebilmesi için dinleyicilerin şu davranışları göstermesi gerekmektedir (Hagevik, 1999 Akt., Cihangir, 2004, s. 16-17):

- İlgi ve dikkat konuşmacıya yöneltilmeli, konuşmacı isteklendirilmesidir.
- Dinleyici, konuşulacak konu hakkında düşünmeye başlamadan önce konuşmacının anlattıklarını duymalıdır.
- Dinleyici konuşmacının düşünceleri üzerinde odaklanmalı; gerçek ve delilleri, düşüncelerinden ayırmalıdır.
- Dinleyici konuşma anına odaklanmalıdır.
- Dinleyici, konuşmacının görüşlerini çürütmeye çalışmamalıdır.
- Dinleyici iletişime açık bir zihinle katılmalı, konuşmacıya açıklama fırsatı verecek sorular sormalıdır.
- Konuşmadaki temel noktalara dikkat edilmelidir.
- Konuşmacının sözsüz davranışları gözlenmelidir.
- İçeriği eleştiren, olumsuz noktaları vurgulayan konuşma tarzından kaçınılmalı ve mesajların altında yatan anlamlara ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Dinleyicilerin, dinlemelerini etkileyen etmenler çeşitlilik gösterdiği gibi dinleme şekilleri de; ilgilerine, ihtiyaçlarına, içinde bulundukları ortama ve karşılaştıkları duruma göre çeşitlilik göstermektedir.

2.2.2. Dinleme türleri

İnsanlar zamanlarının büyük bir kısmında dinleme yapmaktadır. Yapılan bu dinlemeler, dinleyiciden dinleyiciye farklılık gösterdiği gibi dinleyicinin durumundan durumuna göre de farklılık göstermektedir. Değişen bu dinlemeler ilgili alan yazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Tidyman ve Butterfield (1959, s. 59) dinleme türlerini; basit dinleme, ayırt edici dinleme, rahatlama için dinleme, bilgi için dinleme, fikirleri düzenleme için dinleme, eleştirel dinleme ve yaratıcı dinleme şeklinde sınıflandırmıştır. Göğüş'e (1978, s. 229) göre dinleme türleri; dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirici dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, anlamadan dinleme ve yarı dinlemedir. Temur (2001) dinleme türlerini, etkileşimli dinleme ve etkileşimsiz dinleme olarak ikiye ayırmıştır (Akt., Aksu, 2013, s. 19). Harmer (2001) ise dinleme türlerini, işlevsel ve keyifsel olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Akt., Akdemir, 2010, s. 18). Nunan (2002) da dinleme türlerini, karşılıklı dinleme ve tek taraflı dinleme olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Akt., Akdemir, 2010, s. 19). Cihangir (2004, s. 31-49) ise dinleme türlerini etkili dinleme ve etkisiz dinleme olarak ikiye ayırmıştır. Etkili dinleme türlerini; katılımcı dinleme, edilgin dinleme, empatik dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, derinlemesine dinleme, çözümleyici dinleme, etkin/aktif dinleme, dikkatle dinleme ve yorumlayıcı dinleme şeklinde sınıflandırmıştır. Etkisiz dinleme türlerini ise; yetersiz dinleme, kalıplaşmış dinleme, yüzeysel dinleme, görünüşte dinleme, seçerek dinleme, duyguya saplanarak dinleme, savunucu dinleme ve tuzak kurucu dinleme şeklinde sınıflandırmıştır. Tuncer ise (2008, s. 138) dinleme türlerini; katılımcı dinleme, katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme, seçici dinleme ve kritik dinleme şeklinde sınıflandırmıştır. Güneş ise (2014, s. 100-101) dinleme türlerini; katılımlı dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, metni takip ederek dinleme, not alarak dinleme ve pasif dinleme şeklinde sınıflandırmıştır.

Alan yazın (Tidyman ve Butterfield, 1959, s. 59; Göğüş, 1978, s. 229; Cüceloğlu, 1995, s. 168-169; Temur, 2001 Akt., Aksu, 2013, s. 19; Harmer, 2001 Akt., Akdemir, 2010, s. 18; Nunan, 2002 Akdemir, 2010, s. 19; Cihangir, 2004, s. 31-49;

Tuncer, 2008, s. 138; Güneş, 2014, s. 100-101) incelendiğinde, dinleme türleri genel olarak şu şekilde sınıflandırılabilir:

- *Etkileşimli (karşılıklı-katılımcı-aktif-etkin) dinleme:* Konuşmacı ile dinleyici arasında bilgi alışverişinin olduğu ve dinleyicinin aktif olduğunu hissettirdiği dinleme türüdür. Bu dinleme türünde dinleyici, tepkilerini dinleme esnasında konuşmacıya doğrudan iletebilmekte ve böylece etkileşimli bir süreç yaşanmaktadır.
- *Etkileşimsiz (tek taraflı-katılımsız-pasif-edilgin) dinleme:* Dinleyicinin sadece sessizce dinlediği, aldığı mesajlara karşı cevap vermediği veya tepki göstermediği dinleme türüdür. Bu dinleme türünde dinleyici, karşısındaki ile hiçbir şekilde etkileşime girmemektedir.
- *Derinlemesine (dikkatle) dinleme:* Dinleyicinin; konuşmacının sözlü ve sözsüz mesajlarına ve bunlar arasındaki tutarlılığa dikkat ederek, konuşmanın hem içerik hem duygu mesajlarını anlayarak, konuşmanın yüzeyindeki mesajları da önemseyerek, konuşmacının dile getirmediği duygu ve düşünceleri de anlamaya çalışarak, anladıklarını dile getirerek ve konuşmacının mesajlarına cevap vererek dinlemesidir.
- *Yargısız ve eleştirel dinleme:* Dinleyicinin, konuşmanın konusunu ve önemini bütünüyle kavrayana kadar değerlendirme yapmadan, derinlemesine dinleyerek, beklentileri ve inançları doğrultusunda yorumlamalarda bulunmadan, bir noktaya odaklanmadan dinlemesidir. Yargısız dinleme, söylenenleri daha iyi anlamayı; eleştirel dinleme ise söylenenleri daha iyi çözümleyip değerlendirmeyi sağlar.
- *İşlevsel dinleme:* Bilgi edinme, merak etme, bir soruna çözüm bulma gibi sebeplerle canlı veya cansız kaynaklardan sözlü yanıtlar almak için yapılan dinlemelerdir.
- *Dikkatli dinleme:* Dinlemek için önemli bir sebep bulup anlatılan konuyu yoğun bir ilgiyle dinlemektir.
- *Doğru dinleme:* Dinlenen konuyu tam olarak kavramak; konunun bölümlerini, ayrıntılarını duru bir şekilde anlamak için dinlemektir.
- *Kritik dinleme:* Dinleyicilerin, konuşmacının söylediklerini değerlendirerek soru sorduğu dinlemedir.

- *Yaratıcı dinleme:* Dinleyicinin, dinlediklerini yorumladığı ve bu sayede yeni fikirler yarattığı dinleme türüdür. Ayrıca dinleyicinin, düşüncelerini veya hislerini özgün kelimelerle ifade edebilmesine olanak sağlayan dinleme türüdür.
- *Fikirleri düzenleme için dinleme:* Çeşitli kaynaklardan bilgileri düzenlemek, elde edilen bilgiler üzerinde tartışmak ve bilgileri özetlemek için dinlemedir.
- *Ayırt edici dinleme:* Hayvan seslerini birbirinden ayırmak, konuşmacı bir şeyi vurguladığında konuşmacının sesindeki değişmeleri fark etmek vb. durumlar için dinlemedir.
- *Seçici dinleme:* Dinleyicinin, işittiklerinden sadece ilgisine ve ihtiyacına cevap veren kısımları dinleyip diğer kısımları dinlememesidir.
- *Empatik dinleme:* Dinleyicinin, konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi için kendini onun yerine koyarak dinlemesidir.
- *Not alarak dinleme:* Dinleyicinin, dinlediklerini daha kolay anlaması ve hatırlaması için önemli yerleri not alarak dinlemesidir.
- *Keyifsel dinleme:* Dinleyicilerin, ilgi duydukları konularda keyif almak ve özel meraklarını gidermek için yaptıkları dinlemelerdir.
- *Duygusal dinleme:* Dinleyicinin, konuşana hissettiği nefret veya sevgiden dolayı, işittiklerini koşulsuz yok sayarak veya benimseyerek dinlemesidir.
- *Duyguya saplanarak dinleme:* Dinleyicinin sürekli, belirli bir duygusal tonu taşıyarak dinlemesidir. Dinleyicinin, işittiği her sözden bir hüzün çıkarması veya gülünecek bir şey çıkarması bu tür bir dinlemedir.
- *Görünüşte dinleme:* Dinleyicinin dışarıdan dinliyormuş gibi görünüp kafasında konuşmacının söylediklerinden farklı bir konuyu düşünerek veya sadece kendi söylediklerine ve söyleyeceklerine odaklanarak dinlemesidir.
- *Anlamadan (yetersiz) dinleme:* Yeterli olmayan sözcük dağarcığından, konunun yüksekliğinden, dinleme alışkanlığının eksikliğinden vb. sebeplerden dolayı dinlediğini anlamadan dinlemektir.

Dinleme türlerinden en etkilisi, etkileşimli (karşılıklı-katılımcı-aktif-etkin) dinlemedir. Etkileşimli dinleme, dinleyici ile konuşmacı arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla dinleme ve iletişim arasında güçlü bir bağ vardır.

2.2.3. Dinleme ve iletişim

İletişim, insan ile insan, insan ile makine, makine ile makine arasında ilişkilerin sağlanması ve bu ilişkilerin değişik şekillerde devam ettirilmesidir (Demircan, 1990, s. 12). En yalın anlamıyla iletişim, kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılabilmesi için gerekli olan bir süreçtir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013, s. 1). İletişim konuşarak, yazarak veya beden diliyle yapılabilir. Sayılan bu iletişim türlerinin hepsinde de ortak bir öge vardır; o da dildir (Çakır, 2015, s. 7). İletişim becerileri, alıcı becerileri ve üretken becerileri içerir. Dinleme ve okuma, alıcı; konuşma ve yazma, üretken becerilerdir (Karagöz, İşcan, Baskin ve Irşi, 2017, s. 750).

İletişimde harcanan toplam sürenin %40-50 kadarını dinleme; %25-30 kadarını konuşma; %11-16 kadarını okuma ve %9 kadarını yazma oluşturmaktadır (Mendelsohn, 1994, Akt., Hlatshwayo ve Mthethwa, 2016, s. 30). Rivers ve Temperly (1978) ise, yetişkin bir bireyin iletişim faaliyetlerinde %45 oranında dinlediğini, %30 oranında konuştuğunu, %16 oranında okuduğunu ve yalnızca %9 oranında yazdığını ifade etmiştir (Akt., Akdemir, 2010, s. 3). Araştırma sonuçlarına göre iletişimde en çok kullanılan dil becerisi dinlemedir. Dinleme, sözlü iletişim sürecinde anlamayı ve dönüt vermeyi sağlayan bir beceridir (Johnson, 1951, s. 58 Akt., Doğan, 2012, s. 5). Dinleme, en önemli iletişim davranışıdır. Bir kişiye varoluşunu hissettirmenin en etkili yolu, o kişiyi dinlemekten geçer (Cüceloğlu, 2017, s. 137). Dinleme etkili iletişimin temelidir. Bu nedenle dinleme, iletişimde önemli bir rol oynamaktadır (Robertson, 2004, s. 51).

Etkili iletişim için etkili dinleme yapmak gerekir. Etkili dinleme; aktif bir süreçtir, insanlar arası iletişimi güçlendirir, dinleyicilerin stres düzeylerini azaltır, konuşmacıya olumlu mesajlar iletir, konuşmacının duygularının yoğunluğunu azaltır, konuşmacıyı ve dinleyiciyi karşılıklı olarak ödüllendirir; dürüstlüğü, anlayışı, güven duygusunu destekler ve geliştirir (Hagevik, 1999 Akt., Cihangir, 2004, s. 32). Etkili bir dinleyici olabilmek için yapılması gerekenleri Davis (1981) ile Ailes (1999) şu şekilde belirtmiştir (Akt., Cihangir, 2004, s. 33-34):

- Konuşmacının söylediklerine dikkati yoğunlaştırmak,
- Dinlemeye istekli olunduğunu göstermek,
- Kendini konuşmacının yerine koymak,
- Konuşmacının verdiği-vereceği yeni bilgilere kapalı olmamak,

- Konuşmacının konuşmasını bölmemek, konuşmacıyla karşıt düşüncelerde olunsa dahi konuşmacıyı konuşması bitene kadar dinleyerek konuşmacıya uygun olmayan tepkiler vermekten kaçınmak,
- Dikkat dağıtıcı, konuşmacının konuşmasını engelleyecek davranışlardan kaçınmak,
- Konuşmacının söylediklerini anlayabilmek için başka şeyler düşünmemek,
- Konuşmadaki önemli kesitleri gerektiğinde not almak,
- Konuşmacının beden dilini, jest ve mimiklerini gözlemlemek,
- Konuşulan konu kapsamında sorular sormak,
- Konuşmayı dinledikten sonra tepkide bulunmak.

Etkili iletişim için bireyin öncelikle etkili dinleme becerisine daha sonra etkili konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. Fakat etkili iletişim için çeşitli yerlerde konuşma eğitimleri verilirken dinleme eğitimi verilmemekte, bireylerin tesadüfen dinleme becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Doğuştan iyi dinleyici olanların sayısı azdır. İyi bir dinleyici olunabilmesi için bilinçli bir şekilde çaba harcanarak dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 1995, s. 167).

İyi dinleyiciler yetiştirmek okulun görevlerindendir. Dinleme eğitimi almamış veya bu alışkanlığa sahip olmayan bireyler, anlama ve anlatmada sıkıntı çekmektedir. Birey, karşısındakinin anlatmak istediklerini tam olarak anlamadığında direkt olarak savunmaya geçmekte ve suçun kendisinde değil de karşısındakinde olduğunu düşünmektedir. Bu durum düzgün bir iletişim ortamının oluşmasını engellemektedir (Kaplan, 2004, s. 13-14).

2.2.4. Dinleme eğitimi

Dinleme becerileri, hayatımızın birçok alanında etkilidir. Hem öğrenme hayatında hem de günlük hayatta iyi bir dinleyici olmak başarı getirir. İyi dinleme becerisine sahip bir öğrenci, anlatılan konuları daha iyi anlayacak ve böylece öğrencinin ders başarısı artacaktır. Ayrıca bu öğrencinin günlük hayatta sağlıklı ve sosyal ilişkileri olacaktır çünkü dinleme ve anlama eksikliğinden kaynaklanan problemleri olmayacaktır (Karagöz vd., 2017, s. 755). İyi dinleme becerisine sahip olan bir öğrenci, her alanda daha başarılı olacaktır (Karagöz vd., 2017 s. 751). Ediger (2002, s. 3) öğrencilerin iyi bir dinleyici olmasının birçok nedeni olduğunu belirtmiş ve bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dikkatli dinleme yapıldığında, diğerlerinden çok şey öğrenilir.
- İyi dinleme alışkanlıklarının katılımı ile öğrenme giderek seri hale gelir.
- Sorular dikkatlice dinlemediğinde, sorulara düzgün cevaplar verilemez.
- Yeterli dinleme yapılmadığında, etkin bir şekilde tartışılamaz.
- Talimatlar dikkatlice dinlenmediğinde, yanlış işlemin yapılmasından dolayı zaman harcanır.
- Karşılıklı olarak dinlemeler yapıldığında ilişkiler gelişir.

Dinleme, doğru iletişim kurabilmede ve öğrenme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilmede önemli bir yere sahiptir. Anlatılanı, sunulanı ve izlenileni en iyi biçimde anlayabilmek etkili olarak dinlemeye bağlıdır (Beyreli vd., 2008, s. 192). Bu nedenle dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanabilmek gerekir. Dinleme becerisini yeteri şekilde kullanamayan öğrencilerin okul başarısında düşüşler görülür. Bu başarısızlık eğitim-öğretim hayatıyla sınırlı kalmayıp günlük hayatta diğer bireylerle kurulan ilişkilere ve iş yerindeki verimliliğe de yansır (Özbay, 2012, s. 73). Dinleme çok önemli bir beceri olmasına rağmen eğitimi, diğer becerilere kıyasla daha az önemsenmektedir. Bunun en temel sebebi dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir (Aydın Yılmaz, 2007, s. 48).

Araştırma kanıtları ve ilgili alan yazın, dinleme becerilerinin öğretilebileceğini ve öğretilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir (Devine, 1978; Pearson, 1982; Jacobs, 1986; Strother, 1987 Akt., Funk ve Funk, 1989, s. 660). Dinleme, öğrenilebilir ve öğretilebilir bir dil becerisi olarak ele alınmalıdır (Çelenk, 1999, s. 387 Akt., Anılan, 2005, s. 20). Araştırmacılar; öğrencilere düzenli bir dinleme eğitimi verilmesi gerektiğini ve bu eğitimin birey için çok yararlı olacağını savunmaktadır (Funk ve Funk, 1989, s. 661). Morley ve Lawrence'e (1971) göre dinleme eğitiminin genel ilkeleri vardır. Bu ilkeler şunlardır (Akt., Ahmadi, 2016, s. 9):

- Dinleme dersleri kesin hedeflere sahip olmalı ve açıkça belirtilmelidir.
- Dinleme dersleri adım adım planlanarak dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Dinleme etkinliklerinin basitten karmaşığa ve daha karmaşık olanlara doğru hareket ettiğine; öğrencilerin etkinliklerin ne olduğunu bildiğine ve öğrencilere "ne dinleyeceği, nerede dinleyeceği, ne zaman dinleyeceği ve nasıl dinleneceği?" ile ilgili talimatlar verildiğine dikkat edilmelidir.
- Dinleme dersleri etkin bir biçimde öğrencilerin katılmasını talep etmelidir. Öğrencilerin dinleme materyaline verdiği yazılı veya uygulamalı cevaplar

anında geri bildirimler almayı; öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu korumayı sağlamalıdır.

- Dinleme dersleri, hatırlamak için dikkat vermeyi gerektirmeli ve iletişimin gelişmesini sağlamalıdır.
- Dinleme dersleri bilinçli hafıza çalışmasını vurgulamalıdır. Dinleme eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerin hafıza alanlarını arttırarak hemen hatırlamalarını kolaylaştırmaktır.
- Dinleme dersleri; "test etmek" için değil, "öğretmek" için olmalıdır. Öğrencilerin cevaplarını kontrol etmenin amacı, öğrencilerin nasıl yaptıklarını ve nasıl ilerlediklerini anlamak için geri bildirim almaktır.

İlkokul öğrencileri zamanlarının %57'sini, lise öğrencileri zamanlarının %53'ünü, üniversite öğrencileri zamanlarının %69'unu, yöneticiler zamanlarının %50'sini, idareciler zamanlarının %68'ini dinleyerek geçirmektedir. Ancak %15'inden daha azı etkin bir biçimde dinlemektedir (Robertson, 2004, s. 62).

Alan yazında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dinleme süreleri ve dinlediklerini anlama düzeyleri şu şekilde belirtilmektedir (Demirel, 2004, s. 71):

- 1. sınıf öğrencileri 3-5 dakika, 2 ve 3. sınıf öğrencileri 5-10 dakika dinleyebilmekte; dinledikleri konunun en önemli yönünü kavrayabilmektedir.
- 4 ve 5. sınıf öğrencileri 15-20 dakika dinleyebilmekte; dinledikleri kuralları öğrenip bunlar üzerinde soru soracak düzeye gelebilmektedir.
- 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri 30-40 dakika dinleyebilmekte; neden-sonuç ilişkisini anlayıp konunun önemini kavrayabilmektedir.
- Lise çağındaki öğrenciler ise uzun bir dinleme becerisine sahiptir.

Thompson ve Rubin (1996) ise, 2,5 dakikadan daha uzun olan dinleme materyallerinin; daha az yetkin dinleyiciler için çok uzun olduğunu ve bundan dolayı dinleyicilerin dikkatlerini tam olarak koruyamadıklarını ve dinleme materyallerindeki en uygun uzunluğun 30 saniye ile 2 dakika arasında olması gerektiğini bildirmiştir (Akt., Osada, 2004, s. 61).

Araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin genel olarak iyi dinleyiciler olmadıklarını göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin iyi dinleyiciler olmaması; okullarda dinleme eğitimine yeterli bir şekilde ve doğrudan yer verilmemesinden, günlük hayatta dinleme becerisini geliştirecek uygulamalara yeterince yer verilmemesinden (Brent ve Anderson, 1993) ve ebeveynlerin çocuklarının dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak

şekilde etkileşim kurmamalarından (Palmer, 1997) kaynaklanmaktadır (Akt., Burrows, Guthrie, Peterson ve Rakow Larson, 1999, s. 29).

Okullarda bugüne değin üzerinde yeterince durulmayan iyi dinleyici yetiştirme sorununa çözüm için Demirel (2004, s. 72-73) öğretmenlerin bazı ilkeleri göz önünde tutmaları ve buna göre önlemleri almaları gerektiğini belirtmiştir:

- Dinleme eğitimine erken yaşlardan başlanmalıdır.
- Dinleme eğitimi için her türlü olanaklardan yararlanılmalıdır.
- Öğretmenin iyi bir dinleyici olması, dinleme eğitiminde başarıya ulaşmak için son derece önemlidir.
- Dinleme eğitiminin başarısında, yararlanılan öğretim yöntemleri de son derece önemlidir.

İlkokuldan itibaren amaçlı, ilgili, eleştirici dinleyiciler yetiştirmenin yolları araştırılmalı ve böylece öğrencilere entelektüel bireyler olma özellikleri kazandırılmalıdır. Doğan (2008, s. 278-279) öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

- Öğretmen, öğrencilerine rol model olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerinin dinleme durumunu belirleyebilmek için etkileşimli etkinlikler yapmalıdır.
- Dinleme durumları belirlendikten sonra öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerine, dinleme anındaki zihinsel işlemlerden hareketle, dinlemenin edilgin bir durum olmadığını, etken bir süreç olduğunu belirtmelidir.
- Öğretmenler öğrencilerine, dinleme durumlarına göre farklı dinleme stratejileri uygulamaları gerektiğini öğretmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerine etraflarındaki farklı dinleme kaynaklarını, dinleme becerilerini geliştirmede birer araç olarak kullanabileceklerini göstermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerine dinleme öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenleri öğretmelidir.

İlkokulda öğretmenlerin, öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olabileceği konusuna çok az dikkat çekilmiştir (Devine, 1978; Friedman, 1986 Akt., Funk ve Funk, 1989, s. 660). Öğretmenlerin, iyi dinleyiciler yetiştirebilmesi için, yapmaları gerekenleri Funk ve Funk (1989, s. 660-662) şu şekilde belirtmiştir:

- *Dinlemek için bir amaç sağlayın.* Dinlemek için bir amaç sağlamak, sınıf öğretmeninin en önemli görevidir. Öğrencilere her dinleme deneyimi için özel bir amaç verilmelidir ve neyin anlatılmak istendiğini anlamalarını sağlamak için her türlü çaba gösterilmelidir: ana fikri dinlemek, destekleyici ayrıntıları belirlemek gibi. Öğrencilerin her dinleme aktivitesinden ne öğrenmeleri gerektiği konusunda rehberliğe ihtiyaçları vardır ve bu rehberlik öğrencilerin ön kazançlarını ve dinlediklerinin kalıcılığını arttırmalıdır.
- *Dinleme aşamasını ayarlayın.* Öğrencileri dinlemeye hazır hale getirmek için bilinçli çaba gösterilmelidir. Dinleme ortamı tesadüfen olmaz. Önceki aktiviteleri sonlandırma, dikkat dağılmalarını ortadan kaldırma, dinleme için kesin bir amaç belirleme, ilginç hazırlık faaliyetleri sağlama, esnek oturma düzenlerine izin verme ve potansiyel takip etkinliklerini belirleme gibi faktörler; dinlemeye elverişli bir sınıf atmosferi yaratır.
- *Dinleme faaliyetleri için takip deneyimleri sağlayın.* Takip etkinliği, dinleme programının kritik bir parçasıdır fakat birçok öğretmen takip etkinliğinin öğrenmeye olan potansiyel katkısını dikkate almamaktadır. Takip faaliyetleri iyi planlanmalı, dinleme faaliyetinden hemen sonra uygulanmalı ve bunun doğrudan bir uzantısı olmalıdır. Bu; anlamayı kontrol etmek, yanlış kavramları düzeltmek ve düzenli öğrenmeyi netleştirmek için bir fırsat sunar; öğrencilerin hemen yeni bilgilerini uygulamalarına izin verir. Ayrıca öğrencilerin, dinleme için bir sebep olduğunu düşünmelerine ve edinilen bilgilerin kullanılacağına dair olumlu algılarının oluşmasına katkıda bulunur.
- *Olumlu dinleme alışkanlıklarını teşvik eden yöntemler kullanın.* Öğretmenler, öğrencilerden her gün dinlemelerini istedikleri makul süreyi ayarlamak zorundadır. Öğretmenler, öğrencilerinin okul gününün %60'ını dinleyerek geçirmesini beklemektedir (Strother, 1987; Wilt, 1950 Akt., Funk ve Funk, 1989, s. 661) ve bu sürenin yarısında da dinleme kaynağını öğretmenler oluşturmaktadır. Çok sık veya çok fazla dinlemek zorunda kalmak, birçok öğrencinin uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin her gün dinlemesi beklenen toplam süre önemli ölçüde azaltılmalı ve okul günü boyunca aralıklı olan, kısa ve yoğun dinleme sürelerine daha fazla vurgu yapılmalıdır. Öğrenciler, her gün diğer öğrencileri dinleme fırsatına sahip olmalı ve öğrencilerin öğretmenleri dinlemesi gereken süre kısaltılmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri için iyi bir dinleyici modeli olmalıdır. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin, kendi öğrencileri için iyi bir dinleyici modeli olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, zaman zaman kendi analizlerini (öz değerlendirmelerini) yapmaları yararlı olacaktır (Leverentz ve Garman, 1987 Akt., Funk ve Funk, 1989, s. 662).

Dinleme eğitimi okullarda, sadece dinleme sunusunun dinletilmesinden ibaret değildir. Dinleme sunusunun öncesinde, anında ve sonrasında; önemli olan ve yapılması gereken etkinlikler vardır. Dinleme öncesinde, anında ve sonrasında yapılması gerekenler şu şekilde belirtilmiştir:

1. *Dinleme Öncesinde:* Dinleme öncesindeki hazırlık etkinlikleridir. Genellikle iki temel amacı vardır: (a) öğrencilerin önceki bilgilerini aktif hale getirmelerine yardımcı olmak, gelecek bilgiler için beklentilerini oluşturmak; ve (b) belirli dinleme görevi için gerekli bağlamı sağlamak (Karakas, 2002 Akt., Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 982). Tompkins (2009), dinleme öncesi stratejileri şu şekilde belirtmiştir (Akt., Kılınç, Keskin ve Yalanız, 2016, s. 40):
   - Amaç belirleme: Ayrıntıya takılmadan ana düşünceye odaklanmak.
   - Ön bilgileri harekete geçirme: Eskiden öğrenilenlerle yeni öğrenilenleri birleştirmek.
   - Zihinde canlandırma: İçselleştirerek dinlemek.
   - Ana hatları belirleme: Dinleme akışı ile ilgili bilgili olmak.
   - Tahminde bulunma: Dinlemeye yönelik güdülenmeyi arttırmak ve tahmin yeteneğini geliştirmek.
   - Sorular oluşturma: Amaçlı dinleme gerçekleştirebilmek.
   - Beyin fırtınası: Ön bilgileri kullanmak ve başka bakış açılarını meydana sürmek.
   - Kayıt yapmak için hazırlık yapma: Dinlenileceklerin kaydedileceği materyalleri hazırlamak.
2. *Dinleme Anında*: Dinleme deneyimine aktif olarak katılan dinleyicilerin, konuşmacının sözlü mesajını ve sözsüz ipuçlarını yorumladıkları; net ve doğru anlamlar oluşturdukları süreçtir. Dinleme deneyimi sırasında öğrenciler tahminlerini doğrular ve gözden geçirir. Duyduklarına göre yorum ve yargılarda bulunurlar (Karakas, 2002 Akt., Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 982). Tompkins (2009), dinleme eylemi sırasında kullanılacak stratejileri şu şekilde belirtmiştir (Akt., Kılınç vd., 2016, s. 41):

- Not alma tekniklerinden yararlanma: Dinlenilenleri kaydetmek.
- Grafik düzenleyicilerden yararlanma: Dinlenilenleri bir düzen ve amaç doğrultusunda not almak.
- Soru-cevap etkinlikleri: Dinlenilenlerin ne ölçüde anlaşıldığını ölçmek.
- Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma: Dinleme öncesinde edilen tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek, yeni tahminlerde bulunmak.
- Görselleştirme: Dinlenilenleri hatırlamayı kolaylaştırıcı semboller kullanmak.

3. *Dinleme Sonrasında:* Dinleme sonrası etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdikleri için önemlidir. Dinleme sonrası etkinlikler, dinleme deneyiminden hemen sonra yapıldığında en etkili sonuçlar elde edilir. İyi planlanmış dinleme sonrası etkinlikler, öğrencilere duyduklarını kendi fikir ve deneyimlerine bağlama; yorumlayıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme fırsatları sunar. Ayrıca dinleme sonrası etkinlikler öğretmenlere öğrencilerinin anlamalarını; değerlendirme, kontrol etme ve netleştirme fırsatı sunar (Karakas, 2002 Akt., Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 982). Tompkins (2009), dinleme sonrasında kullanılacak stratejileri şu şekilde belirtmiştir (Akt., Kılınç vd., 2016, s. 41-42):

- Özetleme: Dinlenilenleri ana çizgileriyle belirtmek.
- Yeniden ifade etme: Dinlenilenler ışığında düşünceleri irdeleyerek yeniden öne sürmek.
- Çıkarımda bulunma: Dinlediklerinden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşmak.
- Neden sonuç ilişkileri kurma: Ortaya sürülen fikirlerin nedenlerinin mantıklı olup olmadığını kontrol etmek.
- Tartışma: Farklı görüşleri meydana sürerek eleştiri yapabilme seviyesini arttırmak.
- Grafik düzenleyicilerden yararlanma: Dinlenilenleri belirli bir uyum ve amaç içerisinde not etmek.
- Farklılıklar ve benzerlikler üzerinde durma: Dinlediklerine ilişkin benzerlik ve farklılıkları analiz etmek.
- Betimlemeler yapma: Dinleme esnasında zihinde görüntülenenleri ifade edebilme becerisi kazanmak.

- Tahminlerin karşılanma durumunu değerlendirme: Dinleme öncesinde edilen tahminlerin ne kadarının doğru olduğunu kontrol etmek.
- Kaynakları sorgulama: Dinlediklerinde geçen kaynakların güvenilirliğini sorgulamak.
- Geri bildirimde bulunma: Dinlediklerine dönüt verebilme becerisi kazanmak.
- Öz değerlendirme: Dinlemede güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmak.

Dinleme öncesinde, anında ve sonrasında yapılan çalışmalar; öğrencilerin dinlediklerine dikkatini yoğunlaştırmasını; dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını ve zihinlerinde yapılandırmalarını kolaylaştıracaktır.

Ergin ve Birol (2000, s. 120-122) da öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için, öğretmenlerin dinleme eğitimi boyunca yapmaları gereken faaliyetleri sırasıyla şu şekilde açıklamıştır:

- *Yöneltmeli dinleme:* Dinlemeye başlanmadan önce öğrencilere yol gösterebilecek bazı sorular veya ipuçları verilir.
- *Yönergeli izleme:* Öğrencilere ses bandına kaydedilmiş talimatlar verilir ve öğrencilerden bu talimatlara uymaları istenir. Öğretmen, etkinlik sırasında veya etkinlik sonunda öğrencinin çalışma kâğıtlarından (vb.) çıkan ürünü inceleyerek, öğrencinin işitsel yönergeleri izleme becerisini değerlendirebilir.
- *Ana fikirler, ayrıntılar veya sonuçlar için dinleme:* Öğrencilerin seviyelerine uygun bir dinleme metni sunulur; öğrencilerden ana fikri bulup yazmaları istenir.
- *Dinlemede bağlamdan (sözün gelişinden) yararlanma:* Küçük yaştaki öğrencilere, dinlediklerini ayırt edebilmeleri için eksik sözlerle verilen cümleler dinletilmeli ve onlardan boş bırakılan yerlere gelebilecek en uygun sözcüğü bulmaları istenmelidir.
- *Sununun özetlenmesi:* Dinleme etkinliğinden sonra öğrencilerden dinlediklerini ana noktalarıyla ifade etmeleri istenir. Bu çalışmayla öğretmen öğrencilerin ana fikri ne derece ayırt edebildiklerini, yardımcı fikirleri ne derece tanıyabildiklerini saptayabilir.
- *İlişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt etme:* Dinleme etkinliğinden sonra öğrencilerden dinlediklerinin ana fikrini belirlemeleri ve daha sonra da ana fikirle ilişkili olan diğer fikirleri, ilişkinin sıklık durumuna göre sıralamaları istenir.

Smaldino vd. (2015, s. 262) de, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlere birtakım etkinlik önerilerinde bulunmuş ve bu etkinliklerin nasıl yapılacağını şu şekilde açıklamışlardır:

- *Dinlemeyi yönlendirme.* Dinlemeleri yönlendirmek için, öğrencilere önceden bazı hedefler ve sorular verilmelidir.
- *Talimatlar verme.* Sınıf içi ödevlerde kullanılmak üzere, öğrenciler için sesli talimatlar hazırlanmalıdır. Talimatlar sesli olarak verilirken, "sadece bir defa söyle" kuralına uyulmalı ki öğrenciler hem öğretmenin zamanına hem de kendi zamanlarına önem versinler ve öğrencilerin dinleme güdüleri güçlensin.
- *Öğrencilere ana fikir, detay veya çıkarımları dinlemesini söyleme.* Öğrencilerden ana fikri bulmaları için dinlemeleri ve yazmaları söylenmelidir. Aynı zamanda öğrencilerden dinledikleri ile ilgili detayları ve çıkarımları çizmeleri istenebilir.
- *Dinlemede bağlam kullanma.* Küçük yaştaki öğrencilere eksik kelimeler içeren cümleleri dinletip sonrasında onlardan uygun kelimeleri bulmaları istenmelidir.
- *Bir sunumun yapısını inceleme.* Öğrencilerden sözlü bir sunumun taslağını yapmaları istenmelidir. Böylece öğrencilerin ana fikri bulma ve alt konuları tespit etme konusunda ne kadar başarılı oldukları belirlenebilir.
- *İlgili ve ilgisiz bilgi arasında ayrım yapma.* Sözel bir bilgi sunumu dinlettikten sonra öğrencilerden ana fikri belirlemeleri, sonra da sunulan tüm fikirleri (en ilgiliden en ilgisize doğru) sıralamaları istenmelidir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için daha basit olarak, öğrencilerden cümle içerisindeki ilgisiz kelimeleri veya paragraf içindeki ilgisiz cümleleri tespit etmesi istenebilir.

Öğrencilerin dinleme becerileri, çeşitli etkinliklerle geliştirilebilir. Ediger'e (2002, s. 3-4) göre geliştirilmiş dinleme;

- İçerik öğrencilerin dikkatlerini çektiğinde ortaya çıkar,
- Öğrenilen şeylere anlam katıldığında oluşur,
- Öğrencilerin seçilen içeriğin öğrenme amaçlarını veya nedenlerini algıladığında ortaya çıkar,
- Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin vurgulandığı öğrenme ve öğretme durumlarında gerçekleşir,

- Okul ortamında, öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşim vurgulandığında ortaya çıkar (Ediger, 1986, s. 15-19),
- Öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerine dair seçimleri olduğunda ortaya çıkar (Gardner, 1993 Akt., Ediger, 2002, s. 4),
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alındığında ortaya çıkar.

Dinleme becerilerini geliştirmenin en değerli yolu, öğretmenlerin kendilerini modellemesi ve dinlemeyi teşvik eden bir ortam yaratmasıdır. Öğretmenler, olumlu bir etkileşim ile böyle bir ortam yaratabilir, tüm öğrencileri aktif olarak dinleyebilir ve onlara uygun cevaplar verebilirler. Öğrencilerine küçümseyici veya alaycı bir şekilde cevap vermekten kaçınmalıdırlar. Ayrıca dikkat dağıtıcıları ve kesintileri en aza indirmeye çalışmalıdırlar (Gilakjani ve Ahmadi, 2011, s. 986).

Dinleme için amaç belirleyebilen, dikkatli dinleme yapabilen ve dinlediklerinden bir sonuca ulaşabilen; iyi dinleyiciler yetiştirmenin yolu erken dinleme eğitiminden geçmektedir (Bulut, 2013, s. 30). Öğrencilerin iyi dinleyiciler olabilmeleri için dinleme eğitiminin öğretim programı üzerinde vurgulanması gerekmektedir (Ediger, 2002, s. 3).

2.2.5. İlkokul Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisi

Duygu ve düşünceleri hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edebilmek ve yorumlayabilmek; uygun bir şekilde dilsel etkileşimde bulunabilmek için dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, zihinsel ve kişisel gelişimin, diğer tüm becerilerin gelişiminin ön şartı olarak; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini kabul etmektedir. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarındandır (MEB, 2018, s. 8).

Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişimini sağlayabilmek birincil amaçlardandır. Fakat geçmişteki öğretim programları incelendiğinde bu becerilere eşit düzeyde önem verilmediği görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerine, dinleme ve konuşma becerilerine göre daha çok önem verilmiş; dinleme ve konuşma becerileri ihmâl edilmiştir.

1924 Programı'nda, dinleme eğitimine yönelik herhangi bir başlık ve yönlendirmeye yer verilmemiş, oldukça genel amaçlara yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 12). 1924 Programı'ndan sonra 1968 Programı'na kadar çıkarılan diğer

tüm programlarda ise dinleme becerisine özel olarak yer verilmemekle birlikte; öğrencilerin sözle veya yazıyla aktarılan fikirleri ve duyguları, iyi ve doğru anlamalarını geliştirmek gerektiği üzerinde durulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 25-36-47-72). Dinleme becerisine ilk defa 1968 Programı'nda yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 103). 1968 Programı'nda dinlemenin, bir alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenmiştir. "Dinleme" 1981 Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak değil, "Anlama" öğrenme alanının altında "Dinleme ve izleme tekniği bakımından" ifadesi ile ayrı bir alt başlık olarak ele alınmıştır. "Dinleme"yi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan ilk program, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'dır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 90).

Günümüzde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 21-35) en fazla okuma kazanımlarına, sonra yazma kazanımlarına, daha sonra ise dinleme kazanımlarına ve en az da konuşma kazanımlarına yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda;

- 1. sınıfta 47 kazanımdan 11'i dinleme kazanımı,
- 2. sınıfta 46 kazanımdan 9'u dinleme kazanımı,
- 3. sınıfta 64 kazanımdan 13'ü dinleme kazanımı,
- 4. sınıfta 78 kazanımdan 13'ü dinleme kazanımıdır.

Bu araştırma, sadece 2. sınıf 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme kazanımlarını kapsamaktadır. 2. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 24) dinleme/izleme hedef ve kazanımları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
3. Dinlediği/izlediği metni anlatır.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
7. Sözlü yönergeleri uygular.
8. Dinleme stratejilerini uygular.
9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Dil becerilerinden dinleme becerisinin etkili olarak öğretilmesi, geliştirilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi diğer becerilere göre daha zordur. Bunları

kolaylaştırmak için dinleme becerisine uygun materyaller geliştirilmelidir. Becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için, görsel (resimler, çizimler, posterler, karikatürler, grafikler, kavram haritaları, gerçek nesne ve modeller, maketler, kitaplar vb.); işitsel (telefon, radyo, kasetçalar ve ses bantları vb.) ve hem görsel hem de işitsel (televizyon, bilgisayar, hareketli resimler, hareketi filmler, videolar, animasyonlar vb.) eğitim materyalleri kullanılabilir.

2.3. Eğitim Materyalleri

Öğretimde araç-gereç kullanımı; sunumun daha etkili bir şekilde sunulması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etmesi gibi fırsatlar yaratması sebebiyle önemlidir (Yaşar, 2001, s. 145). Sürekli düz anlatım yöntemiyle derslerin ele alınması dersleri sıkıcı hale getirir; dikkat çekici ve derse uygun materyaller kullanmak öğrencileri motive edecek, derste aktif hale getirecektir. Bu nedenle ders materyalleri; öğrenmeyi teşvik edici, bilgileri verimli ve etkileyici bir şekilde sunma fırsatı vermektedir.

İlkokul öğrencileri, Piaget'e göre somut işlemler dönemindedir. İlkokullarda öğretimde kullanılacak materyaller, soyut kavramları somut hale getirmesi bakımından oldukça önemlidir. Öğretmenler öğrenmeyi kolay hale getirebilmek için öğrencilerin özelliklerini de dikkate alarak uygun materyal, etkinlik vb. seçmelidir (MEB, 2006, s. 13). Öğretimde kullanılan her materyal öğretim programının amaç ve kazanımına uygun nitelikte olmalıdır (Vural, 2004, s. 238). Öğretimde kullanılacak olan materyaller öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve seviyelerine hitap etmelidir. Öğretmenler ders anlatırken; yalnızca bir materyali benimsememeli, materyalleri tasarlamalı, geliştirmeli veya uyarlamalıdır. Öğretimde zengin ve farklı öğretim materyallerinin kullanılması öğrenme isteğini arttıracaktır. İyi tasarlanmış, yapılmış veya geliştirilmiş, uyarlanmış öğretim materyalleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Öğretim materyalleri, öğrencilerin ilgilerine uygun olarak tasarlandıklarında daha etkili, dikkat çekici ve sürdürülebilir olacaktır (Nunan, 1998 Akt., Çakır, 2018, s.157). Eğitim-öğretimde materyal kullanmanın yararlarından bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrencileri motive eder.
- Soyut düşünceleri somut hale getirir.
- Öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenilenleri hatırlamayı kolaylaştırır.
- Öğrenmek için harcanan emeği ve zamanı azaltır.

- Tehlikeli veya imkânsız olan olayların öğretilmesini kolaylaştırır.

Eğitimde durağan olan materyaller, teknolojik gelişmelerle birlikte yavaş yavaş dinamik hale gelmiştir. Günümüzde teknolojik-dijital materyaller önem kazanmaya başlamıştır.

2.3.1. Eğitimde teknoloji

Gelişen ve değişen dünyada öğretmenlerin; çağa uygun öğrenciler yetiştirebilmesi için, öğrenme ortamlarını aktif hale getirmesi, öğretim materyal ve teknolojilerini yerinde ve zamanında kullanması gerekmektedir. Timmerman (2000), öğrenme ve öğretmede daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için farklı öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını, bu yöntem ve tekniklerin yeterli olmadığını; öğrenme-öğretmenin teknolojiyle desteklendiğinde daha başarılı olabileceğini belirtmiştir (Akt., Halat, 2007, s. 266). Araştırmalar teknoloji yönünden zengin sınıfların, öğrencinin öğrenme isteğini ve performansını geliştirdiğini göstermiştir (Jonassen, 2000; Roblyer ve Edwards, 2000 Akt., Yang ve Wu, 2012, s. 342). Svan'ın yaptığı araştırmada ise geleneksel ortamlara göre teknoloji destekli eğitim ortamının öğretmen-öğrenci etkileşimini daha güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Akt Vural, 2004, s. 29).

> "Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır." (MEB, 2018, s. 9)

Öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterliliklerden biri de teknoloji kullanımıdır. Öğretmenlerde bulunması gereken teknoloji yeterlilikleri şunlardır (MEB, 2006, s. 15-34):

- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.
- Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (çevrim içi dergi, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.
- Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.
- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
- Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrim içi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.
- Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.
- Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

Eğitimin amaçlarından biri toplumun ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirmek olduğu için teknoloji çağına uygun olarak eğitime yön vermek ve eğitimde teknolojiyi kullanmak gerekir (Aydın, 2003, s. 184). Öğretmenlerin bilgisayarla ilgili kazanmaları gereken beceri, bilgisayarın nasıl çalıştığı ve nasıl programlandığı gibi konulardan ziyade; hangi programın hangi konu için kullanılması gerektiği, öğrencilere ne katacağı vb. konular olmalıdır (Vural, 2004, s. 254).

Eğitimde teknolojinin kullanımıyla ilgili olarak Türkiye'de 2012 yılında FATİH Projesi başlatılmıştır. FATİH Projesi, her bir öğrencinin en iyi ve en kaliteli eğitimi alması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmıştır (FATİH Projesi, 2012). 2016 yılında da, özgün ve etkili materyal ve yöntem kullanımını arttırmak; bilim, teknoloji, toplum, çevre ve birey arasındaki etkileşimi sağlamak amacıyla TÜBİTAK 4005 Bilim ve Toplum Projeleri Destekleme Programı Proje Çağrısı yapılmıştır (TÜBİTAK, 2016, s. 3-4).

Eğitimde teknolojiyi kullanmak; ders kitaplarını tabletlere ve akıllı tahtalara yüklemek değil, öğretim programındaki hedef ve kazanımlara ulaşmak için teknolojiyi araç olarak kullanmaktır. Vural'a (2004, s. 46) göre teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının nedenlerinden bazıları şunlardır:

- Öğretme-öğrenmeyi daha iyi hale getirmek,
- Öğrencilerin ileri teknoloji ile tanışma fırsatı bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin öğrenirken kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmek,
- Öğrencilerin düşünme, yazma vb. konudaki nitelik ve niceliklerini desteklemek,
- Öğrenme ve öğretmeyi şekillendirmek,
- Öğretme-öğrenme süreçlerini öğrenci seviyesine göre uyarlamak,
- Öğrencilerin değişik oranda öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamak,
- Öğretme-öğrenme etkinliklerini bireyselleştirmek,
- Teknolojinin sanat duygusunu beslemesini sağlamak,
- Dersleri uygulamalı hale dönüştürmek,
- Öğretmenlerin etkinliğini ve verimliliğini artırmak,
- Değerlendirme ve iletişim bilgisinde ustalaşmalarını sağlamak,
- Okulların eğitim teknolojileri ile üretim ve etkilerini artırmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin kaynakları eğitim teknikleri ile kullanabilmelerini sağlamak,
- Eğitimle ilgili sorunların çözümünde kullanmak,
- Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere götürmektir.

Eğitim teknolojisinin; öğrenmedeki güçlükleri kaldırma, somut ve aktif öğrenmeyi sağlama, kademeli öğrenmenin temelini kurma, düşüncede devamlılığı sürdürme, üretim yaptırma, özel amaçlara ulaşma gibi görevleri bulunmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme, öğretmenin etkisini gösterme, fırsat eşitliği sağlama, öğrencileri isteklendirme, eğitimi kişiselleştirme, özgür eğitim sağlama, esas kaynaktan bilgiye ulaşma gibi olanakları vardır (Vural, 2004, s. 312). Çağdaş eğitimde öğretmen ve teknoloji birbirini tamamlayacak, eğitim-öğretimde kalite artacaktır. Böylece çağdaş eğitim kurumları bilgi toplumunun temel öğesi olma işlevlerini yerine getirebilecektir (Vural, 2004, s. 310).

Teknoloji bakımından zengin sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin; problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirme, dünya çapında işbirlikçi çalışmalar yapma ve yaşam boyu öğrenmenin değerini anlama gibi güçlü etkinliklerin gerçekleştiği ortamlardır (Smaldino, vd., 2015, s. 167). Günlük yaşamda öğrencilerin teknolojiye erişimi artarken, eğitim kurumları teknoloji bakımından sınırlı kaldığında “dijital uyumsuzluk” olarak adlandırılan çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Atal ve Usluel, 2011, s. 31). Fakat öğrencileri yalnızca teknoloji veya dijital materyallerle dolu bir sınıfa koyarak onların

gelişmesini beklemek de yeterli değildir. Teknoloji veya dijital materyallerin eğitsel olarak etkili olabilmesi için öğretilmek istenen bilgiyle uyumlu olması ve o bilgiyi güçlü bir şekilde yansıtması gerekir. Sejdiu (2017, s. 63) da teknoloji temelli materyallerin, kendi başına etkili sayılmayacağını; esnek, özgün ve ilginç bir şekilde tasarlanmadıkları sürece, hem öğrenciler hem de öğretmenler için pek faydası olmayacağını belirtmiştir.

Bilgisayar ve diğer taşınabilir cihazlar eğitimde en çok kullanılan ve en önemli öğretim teknolojileridir. Öğrenciler bu teknolojileri etkin bir şekilde ve uygulayarak öğrenmek için kullanabilir. Öğretmenler ise, öğrenci ilerlemesi hakkında bilgi toplamak, sunmak ve öğretim materyali hazırlamak için kullanabilir (Smaldino vd., 2015, s. 176). Özellikle 21. yüzyıl öğrenenleri göz önüne alındığında, bilgisayarlar eğitimde anahtar öğretim materyalleri arasında yer almaktadır (Smaldino, vd., 2015, s. 158). Bilgisayarların öğretim materyali olarak kullanılması; öğrencilerin mikro düzeydeki soyut kavramlardan oluşan olayları zihinlerinde canlandırmalarını, anlamlı öğrenmelerini ve bu konularla ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının üstesinden gelmelerini kolaylaştırmaktadır (Yakışan, Yel ve Mutlu, 2009, s. 130). Günümüzde bilgisayar, internet ve teknolojilerin öğretim materyali olarak kullanım yollarını şu şekilde kategorileştirebiliriz:

1. *Web tabanlı öğrenme*: Derslerin internet olanaklarının kullanılarak zenginleştirilmesi şeklinde tanımlanan eğitime, internet yoluyla eğitim veya web üzerinden eğitim adı verilmektedir (Kaya, 2002, s. 52). Başka bir deyişle web tabanlı öğrenme; herhangi bir amaç için önceden planlanmış öğrenme öğretme etkinliklerinin web teknolojilerinden yararlanılarak düzenlenmesiyle bireylerin eğitiminin gerçekleştirilmesidir (Şendağ ve Gündüz, 2007, s. 138). Yeterli ve geçerli bir içeriğe sahip, çoklu ortam araçları kullanılarak hazırlanmış bir web tabanlı eğitim içeriği, birden fazla duyuya hitap edebilmekte; yaparak, görerek, işiterek ve okuyarak öğrenmeyi gerçekleştirmekte; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesini sağlamakta ve böylece öğrenmenin kalıcılığını en üst düzeye çıkarmaktadır (Azeta, 2008; Orhun, 2004 Akt., Karadeniz ve Akpınar, 2015, s. 218).
2. *Bilgisayar tabanlı eğitimsel videolar:* Videolar, görsel ve işitsel öğeleri sayesinde karmaşık bilgilerin kolay kavranmasına ve zihinde canlandırılmasına yardımcı olan, öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılan teknolojik araçlardır (Yıldırım ve Özmen, 2012, s. 290). Videolar öğrencilerin

gerçek nesneleri ve hareket dizilerini görmesine; konuyu dinlemesine olanak sağlar (Zhang, Zhou, Briggs and Nunamaker, 2006, s. 17). Kearney ve Treagust'a (2001) göre öğrenciler eğitimsel videoları çekici bulmakta, eğitim süreçlerinde videoların kullanılmasından memnun olmaktadır (Akt., Ozan, 2015, s. 61). Videolar, çok yönlü doğaları sayesinde öğrencilerin dört ana alanda öğrenmelerini geliştirebilen kusursuz eğitici kaynaklardır. Bu alanlar şunlardır (Smaldino vd., 2015, s. 273-274):

- *Bilişsel alan:* Bu alanda öğrenciler tarihi olayların yapay hâlini ve daha yeni olayların gerçek kayıtlarını izleyebilir.
- *Duyuşsal alan:* Duygu unsuru veya duyuşsal öğrenme isteği olduğunda videolar çok işe yarayabilir. Videolar kişisel ve sosyal tutumları şekillendirmede kullanılabilir.
- *Psikomotor alan:* Video motor becerileri içeren süreçlerin gösterimi için çok faydalıdır.
- *Kişilerarası alan:* Öğrenciler arkadaş ilişkileri gibi kişilerarası becerileri öğrenirken, video gösteriminde diğerlerinin davranışlarını gözlemleyip analiz edebilirler.

3. *Animasyonlar:* Bilgisayarla oluşturulmuş animasyonlar, karmaşık ve hızlı süreçlerin basitleştirilmiş hâliyle, eğitici video kategorisinde her geçen gün daha fazla yer almaktadır (Smaldino vd., 2015, s. 272). Animasyon, ayrı ayrı tasarlanan görsellerin tek tek sahnelenerek filme alınması ve hareket yanılmasına sebep olacak hızla, birbirini takip eder biçimde gösterimidir (Ilgaz, 1997, s.27). Animasyon tekniğinin kullanıldığı eğitim yazılımları sayesinde; öğretilmek istenen soyut olay veya varlıkları öğrencilerin somutlaştırması ve zihinlerinde canlandırması kolaylaşabilmekte, öğrenci için zengin bir öğrenme ortamı oluşturulabilmektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006, s. 423). Animasyonlar geleneksel sınıf ortamının sıkıcılığını büyük ölçüde azaltarak, öğrenme etkinliklerini zevkli bir hale getirmektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006, s. 423). Animasyonlar öğrencinin; öğrenmeye karşı olan isteğini artırarak, algılama becerisini geliştirip, dikkatini toplayıp, öğrenmesindeki kalıcılığı ve etkililiği arttırır. Animasyonlarda hem okuma, hem görme ve hem de duyma gerçekleştiği için öğrenme daha kolay, bilgiler daha kalıcı olur (Çelik, 2007, s. 18)

4. *Dijital hikâyeler:* Dijital hikâye; bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi kişisel dijital teknolojiler ile geleneksel bir hikâyenin birleştirildiği yaratıcı bir süreçtir (Ohler, 2008 Akt., Göçen, 2014, s. 9). Dijital hikâyeler, teknolojinin yardımı ile ortaya çıkarılan, sınıf içi ve sınıf dışı eğitim uygulamalarında kullanılabilen bir yöntemdir. Dijital hikâyelerde, kısa bir film yaratmak için belirli bir metnin, yazı, grafik, seslendirme kaydı, video ve müzik gibi dijital içeriklerden bazıları veya gerekirse hepsinden yararlanılır (Yüzer ve Kılınç, 2015, s. 243). Dijital hikâyeler, son birkaç yılda hem öğretmenler hem de öğrencilere yönelik güçlü bir öğrenme ve öğretme aracı olarak ortaya çıkmıştır (Robin, 2008, s. 220). Yazılı metinlerin görsel imgelerle bütünleştirilmesini sağlayan dijital hikâyeler, öğrencilerin anlamasını geliştirip hızlandırmaktadır (Burmark, 2004 Akt., Robin, 2008, s. 222).
5. *Simülasyonlar (Benzeşim)*: Simülasyonlar, birtakım olay ve durumları modelleyerek, bu olay ve durumlar hakkında bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen bilgisayar yazılımlarıdır. Simülasyonlarla öğrenciler bir oyun çerçevesinde; belli roller alarak sosyal, ekonomik ve çevre sorunlarını önlemeye çalışmakta, karmaşık becerileri gerçeğe uygun durumlarla karşı karşıya gelerek öğrenmektedirler (Çiftçi, 2006, s. 11). Simülasyonlar, kullanıcıların gözlemleyemeyecekleri süreçlerin temsillerini görmelerine ve bunlarla etkileşime girmelerine olanak tanımaktadır (Aydoğan, 2019, s. 18). Simülasyonlar, gerçeğe uygun olarak modellenen durum, olay veya aktivitelerle etkileşim sonucu öğrenmeyi sağlayan etkinliklerdir (Konak, 2019, s. 7).
6. *Eğitsel bilgisayar oyunları:* Eğitsel bilgisayar oyunları, öğretim programlarında yer alan konuların kazanımlarını içeren ve oyunla öğrenmeyi gerçekleştiren bilgisayar yazılımlarıdır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003, s. 118). Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrencilerin oyunların içerisindeki görevlerle becerilerini geliştiren, eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan etkinliklerdir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007, s. 42). Bilgisayar destekli eğitsel oyunlar ile öğrenciler sadece dinleyerek ve okuyarak öğrenmenin ötesine geçerler; öğrenciler öğrenme esnasında aktiftir ve görüp yaparak öğrenirler (Whelan, 2005 Akt., Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008, s. 28). Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrenciler için algılaması zor olan soyut kavramları

somutlaştırarak öğrencilerin daha kolay öğrenmesini de sağlayabilir (Polat ve Varol, 2012, s. 2).

7. *İnternet tabanlı ölçme değerlendirme*: İnternet tabanlı ölçme değerlendirme, ölçme ve değerlendirme sürecindeki tüm etkinliklerin internet üzerinden tasarlanıp uygulanmasını sağlayan bilgisayar yazılımlarıdır. İnternet tabanlı ölçme değerlendirme yazılımlarında kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri ve çoktan seçmeli testler gibi klasik değerlendirme araçları kullanılabileceği gibi portfolyo gibi alternatif değerlendirme araçları da kolaylıkla kullanılabilmektedir (Karadağ, 2014, s. 56). İnternet tabanlı ölçme değerlendirme yazılımlarının kullanımı geleneksel ve alternatif değerlendirme araçlarını destekler, öğrenmeyi ve buna bağlı değerlendirmeyi daha etkili ve verimli bir hale getirir (Arı, Eren, Çam, Akifova ve Tahirova, 2014, s. 182). İnternet tabanlı ölçme değerlendirmeler, öğrenme ortamlarından bağımsızdır ayrıca öğrencilerin öğrenmeye ve çalışmaya karşı yaklaşımlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Marton ve Säljö 1997 Akt., Bahar, 2014, s. 39).

2.3.2. Dijital materyaller

Dijital materyal genel olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak oluşturulan; görüntülenme, paylaşılma, değiştirilme, depolanma ve erişilebilme özelliklerine sahip öğretim materyalleri olarak tanımlanabilir (Göçen Kabaran, 2019, s. 33). Dijital öğretim materyalleri, dijital bileşenlere dayanmaktadır; eğitici programlar, çoklu ortam araçları ve internet üzerinden erişilebilen sistemler dijital öğretim materyallerine örnek olarak verilebilir (Moonen, 1999, s. 95).

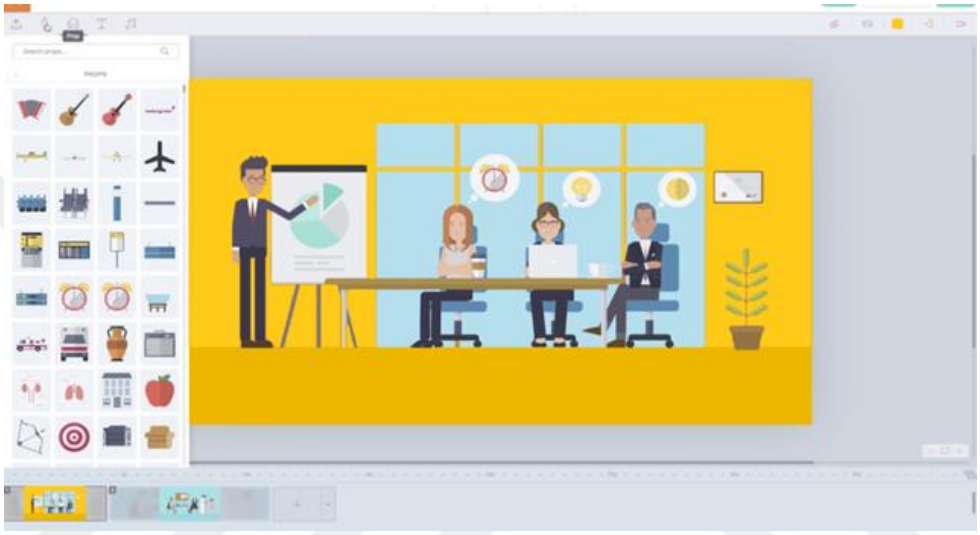
Günümüzde dijital materyaller kolay bir şekilde hazırlanabilmektedir. Bilgisayar ve internet sayesinde, dijital materyal hazırlayabileceğimiz ücretsiz veya ücretli birçok yazılım geliştirilmiştir.

2.3.2.1. Dijital materyal hazırlamak için kullanılabilecek yazılımlar

Bu bölümde dijital materyaller hazırlamak için kullanılabilecek bazı yazılımların tanıtımı yapılacaktır. Tanıtımı yapılan yazılımların ilk yedisi araştırmacı tarafından uygulama sürecinde kullanılmıştır. Araştırmacının bu yazılımları tercih etme sebepleri; ilgili yazılımların dinleme becerisini kullanmayı gerektirmesi, ihtiyacı karşılaması, erişim ve kullanım kolaylığı, kullanımına araştırmacının alışması gibi etmenlerdir.

2.3.2.1.1. Vyond (GoAnimate)

Vyond (GoAnimate), animasyonlu videolar, sunumlar veya dijital hikâyeler üretmek için kullanılan web tabanlı bir yazılımdır. Öğrenimi ve kullanımı kolay olan Vyond ile kullanıcılar, herhangi bir programa ihtiyaç duymadan https://www.vyond.com/ web sitesinden yararlanarak videolar oluşturabilir. Kullanıcıların video oluşturabilmeleri için öncellikle siteye üye olmaları gerekmektedir. Üye olmak için ise site üzerinde sunulan formun doldurulması gerekmekte, form doldurulduktan sonra siteye erişim sağlanabilmektedir.



Şekil 2.3 *Vyond Animasyon Oluşturma Sayfası*

Not. "https://www.vyond.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

Vyond bünyesinde eğitim, sağlık, yönetim, ekonomi, ev ortamı vb. alanlarda birçok hazır sahne bulundurur; kullanıcılar sahneleri kendi yaratıcılıklarına göre değiştirebilirler. Vyond bünyesinde farklı görünüşe sahip birçok çizgi karakter yer almaktadır, bu çizgi karakterlere fiziksel ve duygusal tepkiler verdirilebileceği gibi birçok hareket atamak da mümkündür. Yine Vyond bünyesinde sahnelere eklenebilecek birçok nesne bulunmaktadır, kullanıcılar sahnelerine uygun olan nesneleri, nesneler kategorisinden seçebilir, istedikleri sahnelere ekleyebilir veya kaldırabilirler. Vyond bünyesinde sahnelerin arka planlarında kullanılmak üzere müzik ve ses efektleri de bulunur ayrıca kullanıcılar konuşma metinlerini Vyond bünyesinde yer alan seslendirmenler vasıtasıyla seslendirtebilir veya mikrofon yardımı ile kendi seslerini kaydedebilirler. Vyond sahnelerine yazı ve şekiller de eklenebilmekte; eklenecek yazı ve şekillerin renk, boyut gibi özellikleri kullanıcılar tarafından değiştirilebilmektedir. Kullanıcılar sahnelere kendi bilgisayarlarından (Vyond bünyesinde bulunmayan)

görseller, sesler veya müzikler de ekleyebilirler. Sonuç olarak kullanıcılar videolarını istedikleri gibi özelleştirebilirler.

Vyond, kullanıcılarına iki hafta ücretsiz olarak deneme süresi vermektedir. Süre dolduktan sonra kullanıcılar, oluşturdukları videolar üzerinde değişiklik yapamamakla birlikte yeni videolar da oluşturamamaktadır. Kullanıcıların Vyond'u daha fazla kullanabilmesi için ücret ödemesi gerekmektedir. Ayrıca iki haftalık ücretsiz deneme sürecinde oluşturulan videolar paylaşılamaz, indirilemez ve bu videolarda "vyond free trial" filigranı bulunur. Ücretsiz oluşturulan videolar, sadece ekran video kaydetme programları ile bilgisayara kaydedilebilirler.

2.3.2.1.2. Powtoon

Powtoon, hareketli sunumlar, animasyonlar ve dijital hikâyeler üretmek için kullanılan web tabanlı bir yazılımdır. Powtoon'u kullanmak için ilk başta https://www.powtoon.com/home/ adresinden üye olmak gerekmektedir. Powtoon'a ad, soyad, e-posta adresi ve şifre ile kolayca üye olunabilmektedir. Üye olduktan sonra açılan sayfada; açıklayıcı video, grafik video, sunum, pazarlama videosu gibi kategorilere ayrılmış hazır şablonlar bulunmaktadır. Sunum için amaca uygun, hazır şablon seçilip bu şablon üzerinde değişiklikler yapılarak sunumlar oluşturulabilir. Powtoon bünyesinde hazır şablonlar bulunduğu gibi üzerine hiçbir ekleme yapılmamış olan boş Powtoon şablonları da bulunmaktadır.

Şekil 2.4 *Powtoon Animasyon Oluşturma Sayfası*

Not. "https://www.powtoon.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

Boş Powtoon şablonu; modern kenar, beyaz tahta, karikatür, bilgi grafiği ve gerçek kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorilerden biri seçilerek boş bir çalışma sayfası açılır. Açılan sayfanın sol tarafında sunum sahneleri listelenmektedir. Listeye

yeni sahneler eklenebilir, sahnelerin sıralamaları değiştirilebilir. Sayfanın ortasındaki kısımda ise sunum sahneleri ayrı ayrı yapılandırılır. Sahnelerin altındaki şeritle sahnelerdeki olaylara, karakterlere, şekillere, seslere ne zaman yer verileceği ayarlanabilir; sahne veya sunum oynatılabilir, hatalı olan kısımlar bu şekilde fark edilip düzeltilebilir. Sayfanın sağ tarafında ise arka fonlar, metinler, karakterler, sahne donanımları, şekiller, görüntüler, videolar, sesler ve özel temalar kategorilere ayrılmış bir biçimde bulunmaktadır. Kullanıcılar bu kategorilerden sahnelerine uygun olanları seçebilir veya bilgisayarlarından kendi hazır dosyalarını ekleyebilirler. Bu şekilde özgün sunum videoları kullanıcılar tarafından oluşturulabilmektedir.

Powtoon'un hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri mevcuttur. Powtoon, yeni üye olan kullanıcılara 48 saat boyunca hem ücretli hem de ücretsiz olan tüm paketleri, karakterleri vd. ücretsiz kullanabilme olanağı sağlamaktadır. Kullanıcılar 48 saat dolduktan sonra ücretsiz seçeneğinden yararlanabilmektedir. Ücretsiz seçeneğinde temel sunum paketleri, basit animasyon karakterleri vb. bulunmaktadır fakat Powtoon logosunu kaldırabilmek, HD kalitesinde animasyonlar yapabilmek ve tüm sunum paketlerinden sınırsız olarak yararlanabilmek için ücretli seçeneği seçmek gerekmektedir. Powtoon ile yapılabilen animasyonların maksimum boyutu 100 Mb ve süreleri 5 dakika ile sınırlıdır. Hazırlanan videolar internet vasıtasıyla, Powtoon sitesinden izlenebilir; video paylaşım sitelerine yüklenebilir ve bu paylaşım sitelerinden bilgisayarlara indirilebilir.

2.3.2.1.3. Toondoo

Toondoo İngilizcedeki "cartoon" kelimesinde türetilen bir kelimedir ve "cartoon" kelimesi de Türkçede karikatür anlamına gelmektedir. Toondoo sürükle bırak yöntemiyle karikatür oluşturmak için kullanılan web tabanlı bir yazılımdır. Toondoo'nun hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri mevcuttur. Toondoo kullanmak için siteye üye olmak gerekmektedir ve üye olmak ücretsizdir.

Şekil 2.5 *Toondoo Karikatür Oluşturma Sayfası*

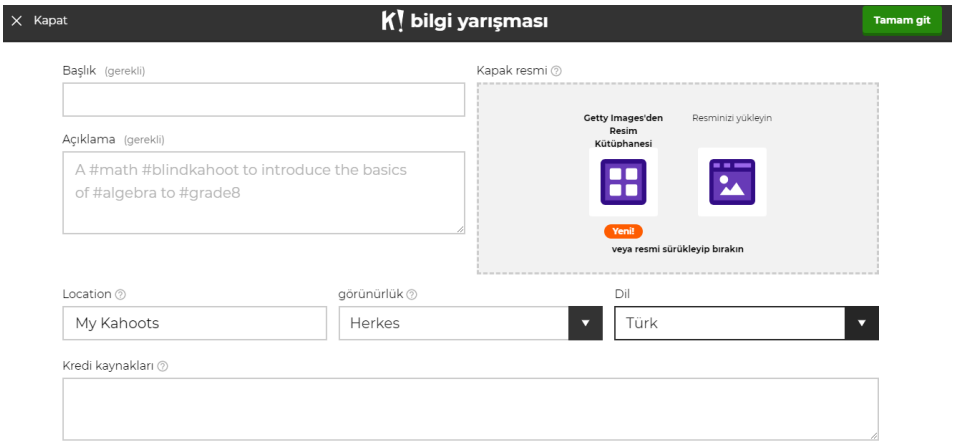
Not. "http://www.toondoo.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

Üye olup giriş yapıldıktan sonra yeni bir karikatür oluşturmak için "Create" seçeneği veya "Toons" kısmındaki "Create Toon" seçeneği seçilir ve ardından açılan yeni sayfada yapılacak karikatürün arka planının çerçevesi seçilir. Seçilen çerçeve yeni sayfada açılır ve çerçevenin üzerinde, karikatüre eklenebilecek nesneler kategoriler şeklinde yer alır. Bu kategoriler; karakterler, arka planlar, sahne donanımları, metinler, konuşma balonları, ressam karakterleri, özel günlerle ilgili nesne ve arka planlar, karışık galeri nesneleri, kullanıcının kendi oluşturduğu nesne ve karakterler şeklinde ayrılmıştır. Karikatür oluşturabilmek için kullanıcı amaca uygun olarak arka plan, karakter, nesne ve sahne donanımlarını seçip sürükleyerek çerçeveye ekleyebilir. Karikatürlere diyalog ekleyebilmek için de konuşma balonları ekleyip, konuşma balonlarının içine yazılar yazabilir. Ayrıca kullanıcılar, özgün karakterler oluşturabilirler. Çerçeveye eklenen herhangi bir nesne, çerçevenin altında yer alan araçlar menüsündeki araçlarla silinebilir, yeniden boyutlandırılabilir, çoğaltılabilir, ters çevrilebilir, öne veya arkaya getirilebilir, karakterlerin yüz ifadeleri ve fiziksel hareketleri değiştirilebilir. Toondoo kullanılarak oluşturulan karikatürler, resim formatında bilgisayara indirilebilir.

2.3.2.1.4. Kahoot

Kahoot öğrenmeyi oyunlaştıran web tabanlı bir yazılımdır. Oyunlaştırılmış bir altyapıya sahip olan Kahoot, ses efektleri, sembolleştirilmiş cevap seçenekleri ve sorulara eklenebilen görselleri sayesinde ilgi çekici olmakta ve öğrenilen bilgileri kalıcı

hale getirmektedir. Kahoot oyunlarına internet bağlantısı olan bilgisayar, tablet, telefon vb. araçlardan ulaşmak mümkündür.



Şekil 2.6 *Kahoot Soru Oluşturma Sayfası*

Not. "https://kahoot.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

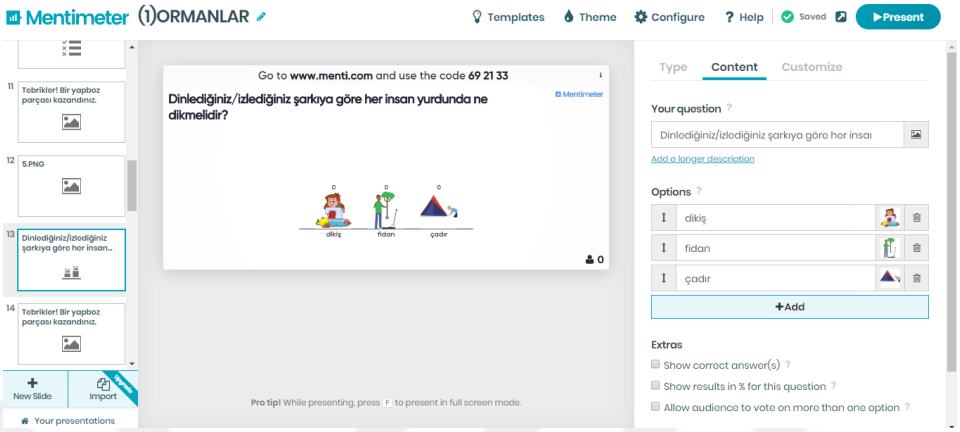
Kahoot ücretsizdir. Oyun oluşturmak üyelik gerektirirken oyunlara katılmak üyelik gerektirmez. Sisteme üye olmak isteyen kullanıcıların ne amaçla kullanmak istediklerini 4 farklı seçenek (iş, öğretmen, öğrenci, sosyal) ile belirtmeleri gerekmektedir. Bu seçeneklerden biri seçildikten sonra kullanıcı adı, şifre vb. bilgiler girilerek üye olunabilir.

Kahoot'a üye olan kullanıcılar, üç farklı şekilde oyunlaştırılmış sorular (bilgi yarışması, anket ve karıştırma) oluşturabilir. Oluşturulan sorulara resim, video ve gif eklenebilir. Her soru için 5 saniye ile 2 dakika aralığında bir süre belirlenebilir. Oluşturulan soruların doğru cevaplarını eklemek gerekmektedir. Oluşturulan her bir oyun için pin kodu verilmektedir. Verilen pin kodu ile öğrenciler https://kahoot.it/ adresinden oyuna giriş yapabilmektedir, daha sonra kullanıcı adlarını girmeleri gerekir. Kahoot'da sorular ayrı bir ekrandan öğrencilere gösterilir ve öğrenciler kendi araçlarından sorunun cevabına uygun olan şekli seçerek sorulara cevap verirler. Puanlı oyunlarda öğrencilerin sıralaması ana ekrana yansır. Ayrıca öğretmenler daha sonra sonuç ekranından öğrencilerin sonuçlarını görebilir. Öğretmenler, öğrencilerin yanıtlarını indirebilir.

2.3.2.1.5. Mentimeter

Mentimeter öğrenileni ölçme ve değerlendirmeye yarayan web tabanlı bir yazılımdır. Bu aracın kullanılabilmesi için sınıfta bir akıllı tahta veya projeksiyon gerekmekte ve ayrıca öğrencilerin soruları bireysel olarak cevaplayabilmesi için tablet, akıllı telefon veya bilgisayar gerekmektedir.

Mentimeter, tablet, akıllı telefon veya bilgisayar aracılığıyla etkileşimli bir şekilde soru çözme, yarışma yapma gibi olanaklar sağladığı gibi öğrencilere beyin fırtınası yapma fırsatı vermekte, açık uçlu sorularla yorum yapma fırsatı sağlamakta, hızlı bir şekilde seçim yapma imkânı sunmaktadır.



Şekil 2.7 *Mentimeter Soru Oluşturma Sayfası*

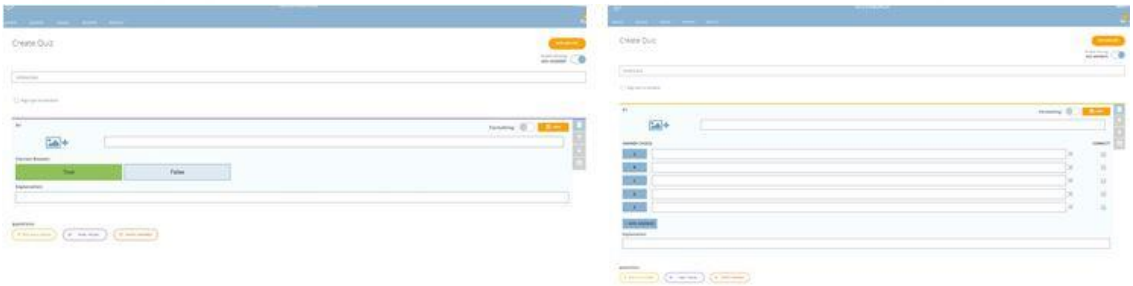
Not. "https://www.mentimeter.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

Mentimeter ile hazırlanan sunumlara sorular, anketler, testler, slaytlar, resimler, hareketli resimler (gif), kelime bulutları gibi birçok özellik eklenebilir. Sunum hazırlayacak kullanıcıların öncelikle siteye üye olması gerekir. Kullanıcılar istedikleri kadar sunum oluşturabilir fakat oluşturulan her bir sunumda, en fazla 5 soru çoktan seçmeli olabilir. Sorular kullanıcı tarafından silinmedikçe asla silinmez. Sunum hazırlama süreci bittikten sonra Mentimeter tarafından kod otomatik olarak oluşturulur ve sunum kullanılmadığında kod yenilenir. Bu kod dinleyicilerin https://www.menti.com/ adresindeki ilgili sunuma erişebilmesi için kullanılır. Dinleyicilerden cevaplar (dönütler) sunum ile eş zamanlı olarak alınır. Dönütlerde dinleyicilerin isimlerine ihtiyaç yoktur ve bu durum dinleyicilerin kendilerini özgürce ifade etmesini kolaylaştırır. Sorular dinleyiciler tarafından oylanabilir, oylama sonucu sosyal medya hesaplarından paylaşılabilir. Ücretli sürüm ile sunumlar Excel formatında indirilebilir.

2.3.2.1.6. Socrative

Socrative, ders esnasında veya sonrasında test yapmayı sağlayan web tabanlı bir yazılımdır. "Socrative Student" ve "Socrative Teacher" olmak üzere iki farklı türde herhangi bir internet tarayıcısı üzerinden kullanılabilmektedir. "Socrative Teacher" öğretmenler için, "Socrative Student" öğrenciler içindir. "Socrative Teacher" öğretmenlerin sorularını hazırlayacağı ve testi uygulayacağı bölümdür ve üyelik

gerektirir. Üye olunduktan sonra soruları hazırlayabilmek için "Manage Quizzes" ardından "Create a Quiz" sekmesine tıklamak gerekmekte ve sınav ismi verilerek test hazırlamaya başlanabilmektedir. Socrative ile 3 farklı şekilde (çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı) soru oluşturulabilir. "Add Question" kısmından ne tür bir soru eklenmek isteniyorsa o tür soru seçilerek sorular oluşturulabilir. Kullanıcılar isterse sorularına resim de ekleyebilir. Sorular hazırlanırken doğru cevabı seçmek ve kısa cevaplı sorularda kabul edilecek tüm cevapları (büyük-küçük yazım şekilleri dâhil) eklemek gerekmektedir. Sınav hazırlandıktan sonra sağ üst köşedeki "Save&Exit" sekmesi tıklanarak sınav "My Quizzes" bölümüne kaydedilir. Hazırlanan test paylaşım kodu vasıtasıyla diğer öğretmenlerle paylaşılabilir. Hazırlanan test ücretsiz olarak indirilebilir.



Şekil 2.8 *Socrative Soru Oluşturma Sayfaları*

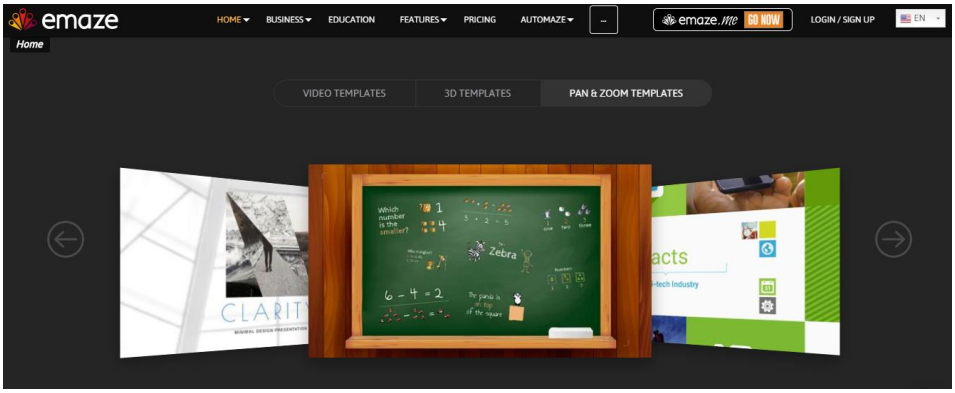
Not. "https://socrative.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

"Socrative Student" seçeneğinde ise öğrencilerin üye olmasına gerek yoktur. Akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb. ürünlerden biri ile Socrative'e erişim sağlayan öğrenciler, öğretmenin vereceği oda adını (kodu) girerek teste erişebilir. Öğrenciler adlarını da girdikten sonra öğretmenin testi başlatması gerekmektedir. Testin başlamasıyla öğrenciler istediği sorudan başlayabilir, cevaplarını değiştirebilir; soruları bireysel olarak cevaplayabilecekleri gibi grupça da cevaplayabilirler. Test bittiğinde sonuçları öğretmenlerine gönderebilmeleri için sağ üstte "Finish Quiz" seçeneğine tıklamaları gerekmektedir. Öğretmenler sınıf, öğrenci veya soru bazında anlık raporlar alabilmektedir; öğrenciler bireysel veya grupça soruları cevaplarken onların arasındaki yarışı izleyebilmektedir.

2.3.2.1.7. Emaze

Emaze videolu ve 3 boyutlu sunumlar yapmayı sağlayan web tabanlı bir yazılımdır. Web tabanlı bir yazılım olduğu için bilgisayarlarda herhangi bir kurulum gerektirmez fakat kullanıcılar açısından üyelik gerektirmektedir.

Kullanımı kolay bir sunum aracı olan Emaze ile hedef kitlesine uygun görsel bir sunum hazırlamak için https://www.emaze.com/ web sitesi üzerinden profesyonelce tasarlanmış ücretsiz hazır sunumlardan biri seçilebilir ve üzerinde değişiklik yapılabilir.



Şekil 2.9 *Emaze Giriş Sayfası*

Not. "https://www.emaze.com/" adlı web sitesinden erişilmiştir.

Oluşturulacak sunum iş, eğitim, tasarım, alışveriş gibi alanlara göre değişecektir bundan dolayı kullanıcı hazırlayacağı sunumun amacına uygun olan hazır Emaze sunumlarından birini seçmeli ve üzerinde değişiklikler yapmalıdır. Sunum seçildikten sonra Emaze bünyesinde bulunan çeşitli araçlar ve efektler ile sunumlar oluşturulabilir; yazılar, resimler, videolar ve sesler eklenebilir. Herhangi bir bilgisayar, tablet veya telefon üzerinden sunumu görüntülemek ve düzeltmek mümkündür. Oluşturulan sunumun çevrim içi olarak tüm dünya ile paylaşılabilmesi mümkündür ve otomatik çeviri özelliği vardır. Web sitesi üzerinden sunumlar oluşturmak ve web sitesi üzerinden sunumları sunmak ücretsizdir fakat sunumları bilgisayara indirmek veya Emaze logosunu kaldırmak için ücretli sürüm gerekmektedir.

2.3.2.1.8. Renderforest

Renderforest; animasyonlar oluşturmaya, profesyonel videolar yapmaya, web sitesi ve giriş sayfası düzenlemeye, slayt gösterileri hazırlamaya ve logo tasarlamaya yarayan web tabanlı bir yazılımdır. Renderforest'i kullanabilmek üyelik gerektirir. Renderforest ile videoları hem ücretli hem de ücretsiz olarak hazırlayabilmek mümkündür. Ücretsiz olarak hazırlanan videoların üzerinde Renderforest filigranı bulunmakta ve bu videolar en fazla 3 dakika olabilmektedir. Ücretsiz olarak hazırlanan videolar, 360p kalitesinde indirilebilmekte ve paylaşılabilmektedir.

2.3.2.1.9. Animoto

Animoto; kullanıcıların resimler, video klipler, müzikler ve yazılar ekleyerek videolar hazırlayabilmesini sağlayan web tabanlı bir yazılımdır. Kullanıcılar Animoto bünyesinde bulunan hazır şablon ve efektleri kullanarak veya kendi dosyalarını ekleyerek videolar hazırlayabilir. Animoto'nun hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri bulunmaktadır. Ücretsiz seçeneğinde bulunan hazır şablon ve efekt seçenekleri daha kısıtlı olmasına rağmen bir eğitim materyali hazırlayabilmek için yeterlidir.

2.3.2.1.10. Moovly

Moovly; videolar, sunumlar, animasyonlar gibi dijital içerikler oluşturmayı sağlayan, sürükle-bırak mantığı ile çalışan, web tabanlı bir yazılımdır. İlk 30 günlük ücretsiz sürümü bulunmaktadır. Ücretsiz sürümünde 8 şablon üzerinden çalışılabilir, boş bir şablonla da başlanabilir. Moovly bünyesindeki hazır resimler kullanılabileceği gibi kullanıcılar kendi fotoğraflarını, seslerini, müziklerini ve belli bir ücret karşılığında videolarını ekleyebilirler. Oluşturulan videolar sosyal medya platformlarında Moovly logosuyla paylaşılabilir.

2.3.2.1.11. Adobe Spark Video

Kullanıcıların kısa, hareketli, anlatımlı açıklayıcı videolar üretmelerini sağlayan web tabanlı ücretsiz bir yazılımdır. Video klipleri, fotoğrafları, simgeleri, seslendirmeleri, sinematik hareketleri ve profesyonel kalitede film müziklerini kolayca birleştirerek etkileyici video hikâyeleri oluşturmaya olanak sağlar. Kullanıcılar bir tasarım şablonu seçerek, fotoğrafını ve metinlerini ekleyerek video oluşturabilirler.

2.3.2.1.12. Animaker

Animaker, animasyonlu videolar oluşturmaya yarayan web tabanlı bir yazılımdır. Animaker ile animasyon oluşturabilmek için öncelikle siteye üye olmak gerekmektedir. Animaker, 30 gün boyunca ücretsiz olarak kullanabilmektedir. Animaker, bünyesinde birçok hazır şablon bulundurmakla birlikte boş şablonda da bulundurmaktadır. Şablonlar üzerine arka planlar, nesneler, hareketli karakterler, sesler vb. sahne donanımları isteğe göre eklenebilmekte ve böylece özgün animasyonlar oluşturulabilmektedir.

2.3.2.1.13. Alice

Alice, programlama öğrenimine temel oluşturan ücretsiz bir yazılımdır. Alice ile 3 boyutlu hikâyeler üretmek, animasyonlar yapmak ve oyunlar geliştirmek mümkündür. Kullanıcıların, hazır olarak verilen 3 boyutlu nesneleri (insan, araç, hayvan vb.) sanal dünyaya sürüklenip bırakması ve bu nesneleri hareket ettirebilmek için yine hazır olarak verilen programlama kodlarını birbirine bağlaması gerekmektedir. Alice, temel programlama kavramlarını öğrencilere daha kolay bir şekilde kazandırmak için geliştirilmiştir.

2.3.2.1.14. Scratch

Scratch, küçük yaştaki öğrencilerin programlamayı öğrenmelerini kolaylaştırmak için geliştirilen ücretsiz web tabanlı bir yazılımdır. Scratch'ta hazır nesneler (karakter vb.) bulunmaktadır ayrıca kullanıcılar isterlerse kendi nesnelerini Scratch'ta istedikleri şekilde oluşturabilirler. Kullanıcılar Scratch ortamında nesnelere hareketler ve sesler atayarak kendi hikâyelerini, oyunlarını ve animasyonlarını oluşturabilirler.

2.3.2.1.15. Cartoon Maker

Cartoon Maker, karikatür oluşturmaya yarayan bir yazılımdır. Karikatürler, Cartoon Maker bünyesinde hazır olarak bulunan karakterlerin, arka planların, konuşma balonlarının vb. sahne donanımlarının sürüklenip bırakılmasıyla oluşturulabilir. Oluşturulan karikatürler resim formatında bilgisayarlara kaydedilebilmektedir.

2.3.2.1.16. Plickers

Plickers, ders sonrasında öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediğini ölçmek için veya ders öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için sorular hazırlamaya yarayan web tabanlı bir yazılımdır. Ücretsiz olarak kullanabilmek için öncelikle Plickers'a üye olmak ve uygulamayı mobil telefonlara yüklemek gerekmektedir. Üye olduktan sonra sorular hazırlanır ve sınıf oluşturulur, sınıfa öğrenciler eklenir ve öğrencilere otomatik oluşturulan cevap kâğıtlarının (QR kodlarının) çıktısı verilir. Öğretmenler Plickers kullanarak soruları tahtada yansıtıp öğrencilerinden, ellerindeki kartların üzerinde yer alan şıklardan doğru olanı üste gelecek şekilde tutarak cevap kâğıtlarını havaya kaldırmalarını isterler. Daha sonra

Plickers mobil uygulaması ile sınıfı tarayarak bütün sınıfın cevaplarını sisteme kaydedip detaylı rapor alabilirler.

2.3.2.1.17. Quizizz

Quizizz, değerlendirme işlemlerini yapmaya yarayan, anketler, sınavlar, testler, bilgi yarışması oluşturmaya olanak tanıyan web tabanlı bir yazılımdır. Öğretmenler üye olup soruları oluşturduktan sonra, öğrenciler join.quizizz.com adresinden pin kodlarıyla sisteme giriş yaparak soruları cevaplayabilir. Soru cevaplama süresi 5 dakikaya kadar uzatılabilir, sorular sadece öğretmen ekranından değil öğrencilerin ekranından da okunabilir ve sınavlar detaylı bir şekilde raporlanarak dışa aktarılabilir.

2.3.2.1.18. Padlet

Padlet, yazıların, videoların, görsellerin ve birçok sanal materyallerin eklenebileceği dijital bir panodur. Birçok özelliği ücretsiz kullanılabilen Padlet web tabanlı bir yazılımdır. Kullanıcılar Padlet'e üye olduktan sonra "Padlet Oluştur" kısmına tıklayıp duvar, tuval, raf gibi seçeneklerden birini seçerek panolar oluşturabilir. Kullanıcılar oluşturdukları panoları istedikleri gibi düzenleyebilirler.

2.3.2.1.19. Thinglink

Thinglink, resim üzerine etkileşimli veriler eklemeyi sağlayan web tabanlı bir yazılımdır. Ücretsizdir fakat kullanıcılar açısından üyelik gerektirmektedir. Thinglink ile bir resmin üzerindeki herhangi bir noktaya bilgi verici bir yazı, resim, video, link, altbilgi, müzik, fotoğraf arşivi, satılık ürünler, ansiklopedi gibi birçok veri eklenebilir. Bu resmin üzerine fare ile gelindiğinde otomatik olarak eklenmiş ikonlar görünür ve o ikonların üzerine fare ile gelindiğinde eklenen verilere ulaşılır.

2.3.2.1.20. Mindmup

Mindmup, fikirleri ve planları diyagramlar şeklinde grafiğe dökmeyi sağlayan; zihin haritaları, argüman haritaları ve kavram haritaları oluşturmak için kullanılabilen web tabanlı ücretsiz bir yazılımdır. Üyelik gerektirmez, web üzerinden kullanılabileceği gibi bilgisayara program olarak indirilip kullanılabilir. Hazırlanan zihin haritaları birçok formatta dışa aktarılabileceği gibi resim olarak da dışa aktarılabilir.

2.3.2.1.21. Storybird

Storybird, resim odaklı kitap oluşturmayı sağlayan web tabanlı ücretsiz bir yazılımdır. Öğrencilerin dijital ortamda hikâyeler üretmesini sağlayarak; yazarlık, yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirebilmesine yardımcı olur. Storybird'de yayımlanmış herhangi bir kitabı okumak için, sitenin ana sayfasında çıkan "Read" seçeneğine tıklamak ve çıkan kitaplardan birini seçmek yeterlidir. Ancak kitap oluşturmak için üye olmak yani hesap açmak gerekmektedir. Öğretmenler hesap açıp, sınıf oluşturarak, sınıf koduyla öğrencilerini davet edebilmektedir. Ana sayfada "Write" seçeneği ile kullanıcıların karşısına 3 bölüm çıkmaktadır. Birinci bölümde uzun formatta bir kitap (Longform Book); ikinci bölümde çoklu sayfalı, resimli bir kitap (Picture Book); üçüncü bölümde ise tek bir resmin üzerine şiir (Poem) yazılabilmektedir. Storybird içerisinde çok sayıda şablon ve karakterler bulunmaktadır, kullanıcılar isterlerse kendi özgün şablon veya karakterini oluşturup sisteme yükleyebilir.

2.3.2.1.22. MyStorybook

MyStorybook, kullanıcıların özgün şiir, masal veya uzun soluklu kitaplar yazabilmesini sağlayan web tabanlı bir yazılımdır. MyStorybook üzerinden hikâye oluşturmak ücretsizdir fakat oluşturulan hikâyeleri indirmek ücretlidir. Üye olmadan hikâyeler oluşturulabilir fakat oluşturulan hikâyeleri kaydetmek için üye olmak gerekir. Hikâye oluşturulacak sayfaya kullanıcılar; metinler, hazır karakterler, hazır resimler ekleyebileceği gibi sayfa üzerine özgün çizimler de yapabilirler.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Aras'ın (2004) yaptığı "İlköğretimde Dinleme-Anlama Becerisinin Geliştirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, dinlemenin ne olduğu, ilköğretim Türkçe dersleri açısından dinleme, dinlemenin günlük yaşamdaki yeri, öğrenmedeki payı, dinleme türleri ve 6, 7 ve 8. sınıflarda dinleme becerisini geliştirmenin yollarından söz edilmiştir. Araştırmada, gerek eğitim-öğretime gerekse yaşa paralel olarak öğrencilerin anlama düzeylerinin belirgin bir biçimde geliştiği ve dinlediklerini daha rahat anlayabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2007) yaptığı "Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışması, Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için öne sürülen etkinliklerin uygulanmasını kapsamaktadır. İlköğretim okulları 6. sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve Kılavuzu'na göre alan yazında önerilen etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna Dinleme-İzleme, Dinleme-Boşluk Doldurma, Dinleme-Not Tutma gibi etkinlikler uygulamıştır; kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dinleme dersleri işlenmiştir. Araştırmada, öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle dinleme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin'in (2010) yaptığı "Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması" adlı yüksek lisans çalışmasında, çocuk edebiyatı açısından uygun olan metinler ile uygun olmayan metinlerin dinleme becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda deney grubundaki öğrencilere dinleme eğitimi, çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatı açısından uygun metinlerle verilirken; kontrol grubundaki öğrencilere mevcut metinlerle verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocuk edebiyatına uygun metinlerin, uygun olmayan metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha çok geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Akdemir'in (2010) yaptığı "Videonun Dinleme Becerisine Ön Örgütleyici Olarak Uygulanması" adlı yüksek lisans çalışmasının amacı, özgün videonun yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için kullanılması ve bu videoların dinleme becerisini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, ses materyallerine göre video kullanımının, dinleme becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnaç'ın (2010) yaptığı "Animasyon Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarılarına ve Akılda Tutma Düzeylerine Etkisi: 6, 7 ve 8. Sınıflar Örneği" adlı yüksek lisans çalışmasında, animasyonlarla öğretim yönteminin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ve öğrendikleri bilgileri akılda tutma düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda animasyonla öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, fen bilgisi dersinde başarısında ve öğrendikleri bilgileri akılda tutma düzeylerinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Animasyonlarla öğretim yönteminin geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aytan'ın (2011) yaptığı "Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri" adlı doktora çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirebilmek için aktif öğrenme yöntemlerinden oluşan bir dinleme eğitimi programı kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu, dinleme becerilerinin aktif öğrenme yöntemleriyle geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yöntemleriyle verilen eğitimin öğrencilerin; dinleme becerilerini geliştirdiğine, Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2012) yaptığı "Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi" adlı çalışma, alan yazında "ihmâl edilmiş beceri" şeklinde ele alınan dinlemeye, Türkçe dersi öğretim programlarında ne derece yer verildiğini tespit etmektedir. Araştırmanın sonucunda Batı'da söylendiği gibi Türkiye'de de dinleme becerisinin "ihmâl edilmiş bir beceri" olduğu ancak 1968 Öğretim Programı'yla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğü; dinlemenin öneminin farkına varılmasına karşın diğer becerilere kıyasla hâlâ ihmâl edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu'nun (2013) yaptığı "Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora çalışmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde "Bütünleştirici Dinleme Modeli" uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, cinsiyetin dinleme becerisinin gelişimi üzerinde bir etkisinin olmadığı, okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin dinleme becerileri gelişiminde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, dinleme becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğu görüşünü savundukları görülmüştür.

Bulut'un (2013) yaptığı "Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında, dördüncü sınıf öğrencilerine verilen dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini-okuduklarını anlamaları ve kelime hazine düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına, okuduğunu anlama başarısına ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığına ulaşılmıştır.

Göçen'in (2014) yaptığı "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasıyla, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme stratejilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ve öğrenme stratejileri kullanımının Powerpoint sunumlarına göre daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Çakır'ın (2015) yaptığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki dinleme becerisinin geliştirilmesinde video kullanımının faydası ve etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda dinlemede video kullanımının, ses bandına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ciğerci'nin (2015) yaptığı "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması" adlı doktora çalışmasının amacı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın sonucunda dijital hikâyelerin; öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yörük'ün (2016) yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Materyal Geliştirme ve Paylaşım Rehberi ile İlgili Görüşleri" adlı yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmenleri için, bilgisayar destekli eğitimde kullanılan materyal geliştirme programları ve dijital materyal paylaşım platformları araştırılmış, bir rehber hazırlanmıştır. Rehberde 6 farklı materyal hazırlama programında, materyal hazırlama süreçleri öğretmenlere açıklanmıştır. Çalışmada; dijital materyal kullanımının yararlı ve uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Evrekli'nin (2016) yaptığı "Animasyon Destekli Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlama, Derse Yönelik Tutum ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi" çalışmada kavram karikatürlerinin animasyon destekli olarak kullanımının etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarına katkısı olduğu ve öğrencilerin kavram karikatürleri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Akaydın'ın (2016) yaptığı "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyonla Desteklenmiş 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde 5E modeli ve animasyona dayalı öğretimin, öğrenci başarısına ve Sosyal Bilgiler dersi tutumlarına

etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda uygulanan animasyon görüş ölçeğine göre öğrenciler animasyonların; bilgi verici ve teşvik edici olduğunu, dersi anlamaya katkı sağladığını, ders işlemeyi zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Boyacı'nın (2016) yaptığı " Fen ve Teknoloji Dersinde Animasyon Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasının amacı; fen ve teknoloji dersinde animasyon uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda; animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacı yaklaşımın akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Demirkan'ın (2017) yaptığı "İlk Yardım Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımı ve Bir Uygulama Örneği: Beşinci Sınıflar" adlı yüksek lisans çalışmasında, ilk yardım derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilgisayar destekli animasyon kullanımıyla öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini göstermektedir.

Atalay'ın (2017) yaptığı "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Bilgisayar Animasyonları Yardımıyla Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, bilgisayar animasyonlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili problem kurma becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilgisayar animasyonlarının öğrencilerin problem kurma başarılarını pozitif yönde geliştirdiği; öğrencilerin animasyonlarla ders işlemeye daha istekli oldukları ortaya çıkmaktadır.

Çağlar'ın (2017) yaptığı "Oyunlaştırılmış Bir Öğrenme Ortamının Tasarlanması, Uygulanması ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, farklı oyunlaştırma bileşenlerini kullanarak oyunlaştırılmış bir çevrim içi öğrenme ortamı tasarlamak, bu ortamda yaşanan akış, duyuşsal bağlılık, motivasyon ve başarı düzeyine ilişkin betimlemelerde bulunmak ve oyunlaştırılmış çevrim içi öğrenme ortamında başarıyı açıklayan faktörleri söz konusu değişkenler bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda akışın motivasyon ve başarı üzerinde, duyuşsal bağlılığın ise motivasyon üzerinde anlamlı pozitif bir etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Dayan'ın (2017) yaptığı "İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları" adlı yüksek lisans çalışmasında, dijital öyküleme çalışmalarının İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital öyküleme çalışmalarıyla öğrencilerin daha kurallı metinler yazdıkları gözlemlenmiştir.

Kurt'un (2018) yaptığı "Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe dersinde kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda animasyon ve hikâye kullanımının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin animasyonları ve hikâyeleri sevdikleri belirlenmiştir.

Peker'in (2018) yaptığı "5. Sınıf 'Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım' Ünitesinin Klasik Eğitsel Oyunlar ve Teknoloji Destekli Eğitsel Oyunlarla Öğretiminin Değerlendirilmesi" adlı doktora çalışmasının amacı; eğitsel ve teknoloji destekli oyunlar geliştirmek, bu oyunların eğitim sürecinde öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, klasik ve teknoloji destekli oyunların hem ders içi hem de ders dışı uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği, öğrencilerin bilgi düzeyini arttırdığı, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının giderilmesi için kullanılabildiği ve öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Aşçı'nın (2019) yaptığı "Eğitsel Dijital Oyunların 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi" adlı çalışmada, eğitsel dijital oyunların Türkçe dersi 6. sınıf sözcükte yapı konusu öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse ait akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. 22 öğrenciden oluşan kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemleriyle, 21 öğrenciden oluşan deney grubunda ise eğitsel dijital oyunlarla desteklenmiş oyun temelli öğrenme yöntemiyle Türkçe dersi işlenmiştir. Araştırmada her iki yöntemin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Kulik, Kulik ve Cohen (1980) "Effectiveness of Computer-Based College Teaching: A Meta-analysis of Findings (Bilgisayar Tabanlı Üniversite Öğretiminin Etkisi: Bulguların Meta-analizi)" adlı çalışmalarında animasyonların öğretime etkilerini incelemişlerdir. 200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencileri iki gruba ayırıp; bir grupta animasyon ile öğretim yöntemi, diğer grupta ise geleneksel öğretim yöntemi kullanmışlardır. Çalışmada, animasyon ile öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha az zaman aldığı ve daha çok başarı getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Shea (2000), "A Study of Captioned Interactive Video (Altyazılı İnteraktif Video Çalışması)" adlı çalışmasında videolu öğretimin öğrencilerin derse karşı ilgileri

üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, videoların ve videolara dayalı etkinliklerin öğrencileri derse karşı güdülediği sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin derse katılımlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Iubbad (2013), "The Effectiveness of A Multimedia Bassed Learning Program on Developing Seventh Graders' Listening Comprehension Skills and Attitudes in Gaza Governorate (Multimedya Tabanlı Öğretme Programının Gazze Bölgesindeki Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Anlama Becerilerinin ve Tutumlarının Gelişmesine Etkisi)" adlı yüksek lisans çalışmasında, multimedyaya dayalı öğrenme programının 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi dinleme becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları; multimedyaya dayalı öğrenme programının dinleme becerisini geliştirdiğini ve öğrencilerin dinlemeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Khan, Ghazi, Shahzada, Shehzad ve Fatima (2013), "Motivation and Interaction Through Technology in Teaching Learning Process at Higher Education Level (Üniversitede Öğrenme Öğretme Sürecinde Teknoloji Sayesinde Motivasyon ve Etkileşim)" adlı çalışmada; öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımının, üniversite öğrencileri arasındaki etkileşime katkısı ve üniversite öğrencilerinin motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanıldığında motive olduklarını ve daha çok etkileşim kurduklarını göstermiştir.

Woottipong (2014), "Effect of Using Video Materials in The Teaching of Listening Skills for University Students (Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Becerilerinin Öğretiminde Video Materyallerinin Kullanılmasının Etkisi)" adlı çalışmasında, video materyallerinin kullanımının üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde dinleme becerilerine ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, video materyallerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğine; motivasyonunu, derse olan ilgisini artırdığına ulaşılmıştır.

Lin ve Duy (2014), "The Impacts of The Video-Based Internet Materials on International Students' Lisetening Comprehension (Video Tabanlı İnternet Materyallerinin Uluslararası Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkileri)" adlı çalışmalarında video-temelli internet materyallerinin öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları; video-temelli internet materyallerinin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve dinlemeye karşı olumlu tutumlarını geliştirdiğini göstermiştir.

Dervan (2014), “Enhancing In-class Student Engagement Using Socrative (an Online Student Response System): A Report [Socrative (Çevrimiçi Öğrenci Yanıtlama Sistemi) Kullanarak Sınıf İçi Öğrenci Katılımını Artırma: Bir Rapor]” adlı çalışmasında, geleneksel ders ortamına kıyasla Socrative’in (web tabanlı Öğrenci Yanıtlama Sisteminin), öğrencilerin katılımını ve öğrenme deneyimini geliştirmedeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Socrative’in sınıftaki öğrenci için anında bir geri bildirim kaynağı sağlayabildiğini ve öğrenci etkileşimini geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular olumlu yöndedir.

Licorih, George, Owen ve Daniel (2017), “ ‘Go Kahoot!’ Enriching Classroom Engagement, Motivation and Learning Experience with Games (‘Kahoot!’ Sınıf Katılımını, Motivasyonu ve Oyunlarla Öğrenme Deneyimini Zenginleştirmek)” adlı çalışmaları Yeni Zelanda’daki bir üniversitenin Bilgi Sistemleri Stratejisi ve Yönetimi dersinde oyun tabanlı öğrenci yanıtlama sistemi olan Kahoot’u kullanmanın sonuçları hakkındadır. Kahoot’un, ders sırasında öğrencilerin ilgisini çekmedeki etkisini incelemek; derse katılım ve gelişmiş öğrenme deneyimine katkıda bulunma derecesini öğrenmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Kahoot’un motivasyon ve öğrenme süreci üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri de araştırılmıştır. Genel bulgular, Kahoot’un motivasyon ve gelişmiş öğrenme deneyimi üzerinde bildirilen en yüksek etkiye sahip olduğunu ve sınıfta öğrencilerin öğrenim kalitesini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Khalili (2018), “The Effects and Challenges of Integrating GoAnimate Video Creator with TaskBased Language Teaching (TBLT) in Teaching English to A Grade 11 Omani Class (Umman’da 11. Sınıf İngilizce Dersinde GoAnimate Video Oluşturucu ile Görev Tabanlı Dil Öğretiminin Birleştirilmesinin Etkileri ve Zorlukları)” adlı çalışmasında 11. sınıf İngilizce dersinde, GoAnimate ile görev tabanlı dil öğretiminin birleştirilmesinin etkilerini ve zorluklarını araştırmaktadır. Araştırmanın örneklemi Umman’daki 6 öğretmen ve 34 öğrenciden oluşmaktadır. GoAnimate dersleri verildikten sonra odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda GoAnimate’in kullanımının bazı zorluklarla karşı karşıya olduğu ve bununla birlikte uygun şekilde ele alındığı takdirde bu zorlukların üstesinden gelinebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, bulgular GoAnimate’in öğrencilerin motivasyonları ve dolayısıyla öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Bourdeaud, Aesaert, Keer ve Braak (2018), “Identifying Student and Classroom Characteristics Related to Primary School Students’ Listening Skills: A Systematic

Review (İlköğretim Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine İlişkin Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Belirlenmesi: Sistematik Bir İnceleme)" adlı çalışmaları, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerindeki deneysel araştırmaların sistematik bir incelemesini sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı iki yönlüdür. İlk olarak, dinleme becerilerinin sonuç değişkenleri, Brownell'in (2006) kavramsal HURIER modeline göre etiketlenmiştir. Sonuçlar, çoğu çalışmanın dinleme becerilerini işitsel mesajı hatırlama, anlama veya yorumlama yeteneği olarak değerlendirdiğini göstermiştir. İkinci olarak, Palardy ve Rumberger'in (2008) modeline göre, ilkokul öğrencilerinin dinleme becerileri ile bazı özellikleri arasındaki ilişkilerdir. Sınıf düzeyinde, öğrencilerin dinleme becerileri ile öğretim uygulamaları (örneğin, dinleme stratejisi eğitimi) ve sınıf özellikleri (örneğin sınıf gürültüsü) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci düzeyinde, öğrencilerin dinleme becerileri ile bilişsel becerileri (örneğin çalışma hafızası) ve arka plan özellikleri (örneğin sosyoekonomik durum) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

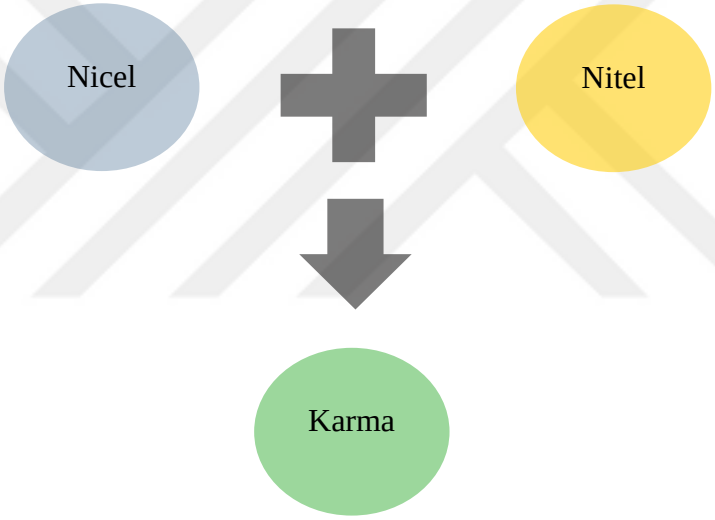
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın desenine, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.



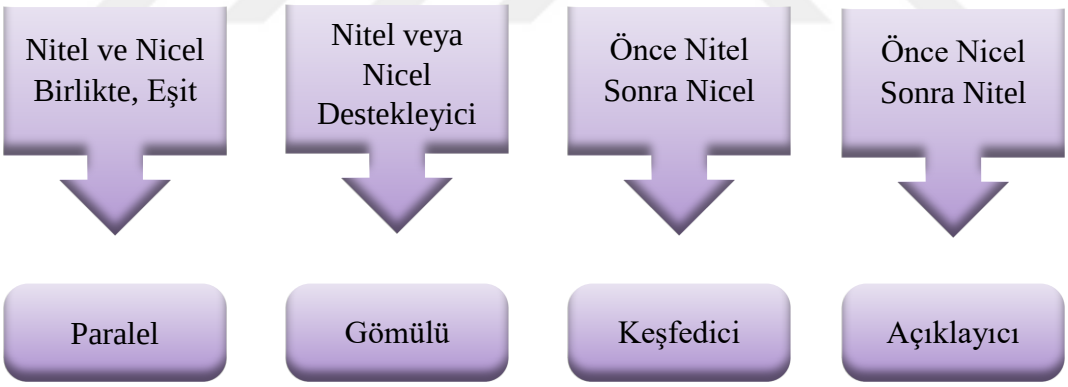
Şekil 3.1 *Karma Araştırma Yöntemi*

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi karma araştırma yönteminde nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmaktadır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması araştırmacıya, bir yöntemi kullanmaktan oluşabilecek eksiklikleri diğer yöntemle elde edilebilecek veri çeşitliliği ile tamamlama fırsatı verir. McMillan ve Schumacher'e (2006) göre karma araştırma yönteminin en önemli özelliği, araştırma sonuçlarına nicel verilerle ulaşılmasının yanı sıra nitel verilerle de bu sonuçların nasıl elde edildiğinin açıklanmasını sağlamasıdır (Akt., Katrancı, 2012, s. 77).

Karma yöntemlerde, nitel ve nicel yöntemler farklı şekillerde bir araya gelebilmektedir. Bazı araştırma desenlerinde nicel yöntemler ön planda olurken bazılarında nitel yöntemler ağırlıklı olabilmekte veya her iki yöntem eşit ağırlıkta

olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 325). Creswell ve Plano Clark (2007) bu desenleri dört grupta toplamaktadır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 326-328):

1. *Paralel (Triangulation) Desen:* Bu desenin amacı nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanıp karşılaştırarak, çeşitli veriler elde etmektir (Morse, 1991). Bu desende nitel ve nicel yöntemler eşit ağırlıktadır.
2. *Gömülü (içeyerleşik/bütünleşik) (Embedded) Desen:* Bu desende nitel veya nicel yöntemlerden biri ötekine göre daha fazla ön plandadır. Araştırmadan elde edilen verilerin desteklenmesi ve açıklanması için kullanılabilir.
3. *Keşfedici (açımlayıcı) (Explaratory) Desen:* Bu desende önce araştırmanın nitel bölümü gerçekleştirilmekte, nitel bölümden elde edilen sonuçlara göre nicel araştırma başlatılmaktadır. Bu yöntemde nitel ve nicel yöntemlerin ağırlığı araştırmada eşit düzeydedir.
4. *Açıklayıcı (Explanatory) Desen:* Bu desende nicel veriler toplandıktan sonra, nicel verilerden yola çıkarak nitel veriler toplanır. Bu yöntemde nitel ve nicel yöntemlerin ağırlığı araştırmada eşit düzeydedir. Açıklayıcı desenlerin önemli avantajlarından biri nitel ve nicel veri toplama aşamalarının birbirinden ayrı (zamanlarda) yapılmasıdır.

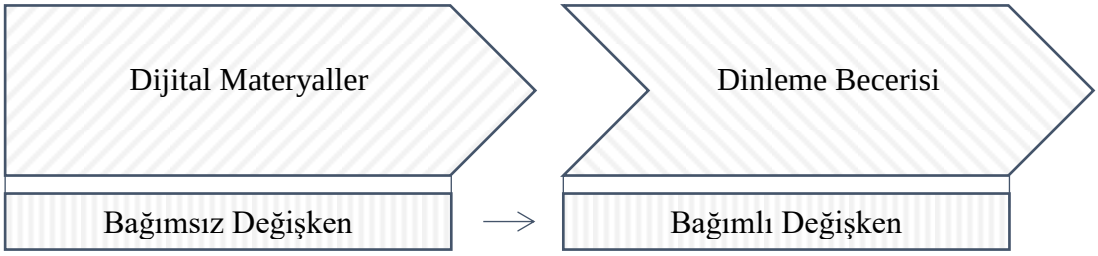


Şekil 3.2 *Karma Araştırma Desenleri*

Bu araştırmada, nicel ve nitel yöntem eşit oranda yansıtıldığı için paralel desen kullanılmıştır. Araştırma sorularıyla doğrudan ilgili ve çeşitli veriler elde etmek için paralel desen tercih edilmiştir. Paralel desene göre araştırma sürecinde; öncelikle nicel ve nitel araştırma soruları belirlenmiş, ardından nicel ve nitel veri toplama araçları geliştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler toplandıktan sonra analiz edilmiş, karşılaştırılıp ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmek, bağımsız değişkenin bağımlı değişken

üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni dijital materyaller, bağımlı değişkeni ise dinleme becerisidir.



Şekil 3.3 *Bağımsız-Bağımlı Değişken*

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında, deneysel desen türlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, yansız atamanın kullanılmadığı deney ve kontrol gruplarının belli değişkenler üzerinden eşleştirildiği bir deney yaklaşımını içeren tasarımdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 201). Eğitim ortamlarında öğrencileri tarafsız olacak biçimde gruplara ayırmanın güç olması araştırmacıları, var olan gruplardan yararlanabileceği yarı deneysel deseni kullanmaya yöneltmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2005 Akt., Bulut, 2013, s. 63). Bu araştırmada da çalışma yapılan okulda ikinci sınıfa giden öğrencilerin yeniden gruplanmasının çok zor olmasından ötürü yarı deneysel deneme modellerinden ön test - son test kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak tarafsızca atanır ve grupların her ikisine de ön testler uygulanır. Deney grubunda uygulanan etkinliklerden sonra son testler de grupların her ikisine uygulanarak aralarındaki farklılıklar karşılaştırılır.

Tablo 3.1

Deneysel Desenin Uygulama Süreci

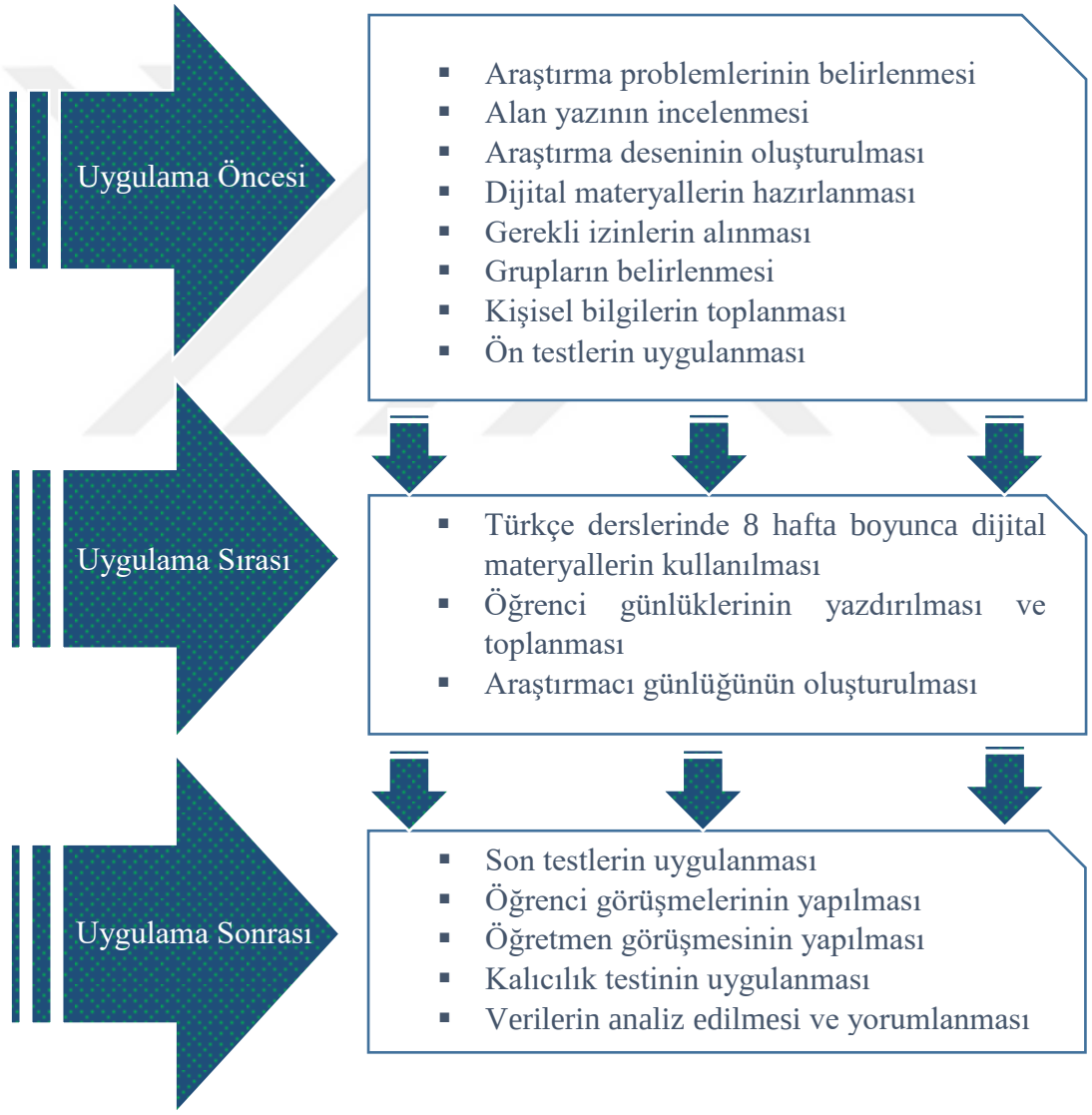
Grup	Ön test	Uygulama	Son test	Kalıcılık testi
Kontrol Grubu	x		x	x
Deney Grubu	x	x	x	x

Bu araştırmada Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmış; uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test ve

kalıcılık testi grupların her ikisine de uygulanmış ve deney grubunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel verilerden elde edilen sonuçları derinlemesine incelemek ve detaylı olarak açıklamak için öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, nicel veriler uygulama öncesi ile sonrası arasında öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymakta, nitel veriler ise öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerini detaylı olarak sunmaktadır. Araştırma sürecinin akış şeması aşağıda sunulmuştur:



Şekil 3.4 *Araştırmanın Akış Şeması*

Şekil 3.4'te görüldüğü gibi ilk başta araştırmanın alanı belirlenmiş, araştırmanın amacı doğrultusunda sorular geliştirilmiş, alan yazın incelemesi yapılmıştır. Daha sonra

araştırmanın amacına uygun araştırma yöntemi ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları kararlaştırılmıştır. Veri toplama araçları için uzman görüşlerine başvurulmuş, araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda metinlere ait animasyonlar web tabanlı yazılımlar aracılığıyla oluşturulmuş ve yine metinlere ait etkinlikler web tabanlı yazılımlarla hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulanacağı okul belirlenmiş; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nden ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinin ardından, her iki gruba dinlediğini anlama testi, ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süresince deney grubu öğrencilerinin uygulamayla ilgili görüşlerini yazdıkları öğrenci günlüklerine, süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine dinlediğini anlama testi, son test olarak uygulanmış; altı hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulandıktan sonra toplanan tüm veriler analiz edilip yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki iki adet ikinci sınıf oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okuldaki ikinci sınıfa giden öğrencilerin yeniden gruplanmasının zor olması sebebiyle sınıflardan biri deney diğeri de kontrol grubu olarak tarafsız bir şekilde rastlantısal olarak atanmıştır. Öğrenci profili ve öğrenci sayısı birbirine denk olan sınıflarda otuz beşer öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarında ön test sonuçları göz önünde bulundurularak, öğrenci sayısında ve ön test ortalamalarında denkleştirmeye gidilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın deney grubundaki öğrenci sayısı 25, kontrol grubundaki öğrenci sayısı da 25 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.2

Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	12	48
	Erkek	13	52
Ailedeki Kardeş Sayısı	1	3	12
	2	11	44
	3	8	32
	4	1	4
	5	0	0
	6	2	8
Evde televizyon var mı?	Evet	23	92
	Hayır	2	8
Evde televizyon varsa günde kaç saat televizyon izliyorsun?	0-2 saat	20	80
	3-4 saat	4	16
	5-6 saat	0	0
	7 ve daha fazla saat	1	4
Evde internet var mı?	Evet	20	80
	Hayır	5	20
Evde kitaplık var mı?	Evet	17	68
	Hayır	8	32
Müzik dinler misin?	Evet	16	64
	Hayır	9	36
Anne ve baba evde kitap vb. okuyor mu?	Evet	9	36
	Hayır	16	64
Okula başlamadan önce annen-baban veya başka birisi sana masal vb. okuyor muydu?	Evet	15	60
	Hayır	10	40
Hangi sıklıkla sinemaya gidiyorsun?	Her ay	7	28
	Daha uzun aralıklarla	10	40
	Hiç	8	32
Hangi sıklıkla tiyatroya gidiyorsun?	Her ay	1	4
	Daha uzun aralıklarla	8	32
	Hiç	16	64

Tablo 3.2'de de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin 12'si kız, 13'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası en fazla 3 kardeşe sahiptir. Öğrencilerden sadece 2'sinin evinde televizyon bulunmamaktadır. Öğrencilerin televizyon izlemeye ayırdıkları zaman "0-2 saat" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin 20'sinin evinde internet bulunmaktadır. Öğrencilerin 17'sinin evinde ise kitaplık bulunmaktadır. Öğrencilerin 16'sı müzik dinlemektedir. Öğrencilerin sadece 9'unun anne-babası evde kitap vb. okumaktadır. Öğrencilerin 15'ine okula başlamadan önce masal vb. okunmuştur. Öğrencilerin sinemaya gitme sıklığı ise "daha uzun aralıklarla" seçeneğinde yoğunlaşmış; öğrencilerden yarısından fazlası ise hiç tiyatroya gitmemiştir.

Tablo 3.3

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

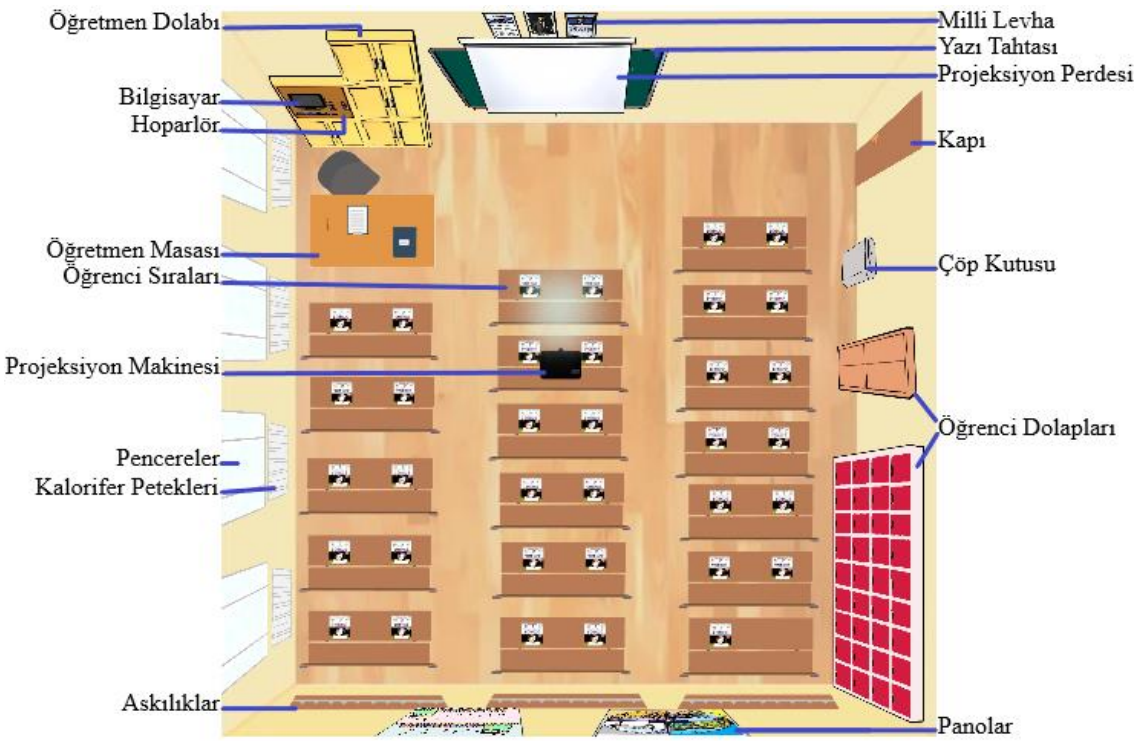
		f	%
Cinsiyet	Kız	15	60
	Erkek	10	40
Ailedeki Kardeş Sayısı	1	5	20
	2	13	52
	3	5	20
	4	2	8
	5	0	0
	6	0	0
Evde televizyon var mı?	Evet	25	100
	Hayır	0	0
Evde televizyon varsa günde kaç saat televizyon izliyorsun?	0-2 saat	15	60
	3-4 saat	6	24
	5-6 saat	3	12
	7 ve daha fazla saat	1	4
Evde internet var mı?	Evet	23	92
	Hayır	2	8
Evde kitaplık var mı?	Evet	20	80
	Hayır	5	20
Müzik dinler misin?	Evet	24	96
	Hayır	1	4

Anne ve baba evde kitap vb. okuyor mu?	Evet	17	68
	Hayır	8	32
Okula başlamadan önce annen-baban veya başka birisi sana masal vb. okuyor muydu?	Evet	18	72
	Hayır	7	28
Hangi sıklıkla sinemaya gidiyorsun?	Her ay	10	40
	Daha uzun aralıklarla	14	56
	Hiç	1	4
Hangi sıklıkla tiyatroya gidiyorsun?	Her ay	5	20
	Daha uzun aralıklarla	13	52
	Hiç	7	28

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin 15'i kız, 10'u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası en fazla 3 kardeşe sahiptir. Öğrencilerin hepsinin evinde televizyon bulunmaktadır. Öğrencilerin televizyon izlemeye ayırdıkları zaman "0-2 saat" seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin 23'ünün evinde internet bulunmaktadır. Öğrencilerin 20'sinin evinde ise kitaplık bulunmaktadır. Öğrencilerin sadece 1'i müzik dinlememektedir. Öğrencilerin 17'sinin anne-babası evde kitap vb. okumaktadır. Öğrencilerin 18'ine okula başlamadan önce masal vb. okunmuştur. Öğrencilerin sinemaya gitme sıklığı ise "daha uzun aralıklarla" seçeneğinde yoğunlaşmış; tiyatroya gitme sıklığı da "daha uzun aralıklarla" seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

3.2.2. Araştırma ortamı

Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, uygulamaların yapıldığı ortamın ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesi araştırmanın nitel boyutu için önemlidir. Uygulama yapılan okulun seçiminde; ulaşım kolaylığı, öğrencilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan orta seviyeli olması gibi sebepler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul şehir merkezinde yer alan, orta seviyeli bir okuldur. Okul iki katlı olup, deney grubu sınıfı zemin katta, kontrol grubu sınıfı ise birinci katta yer almaktadır. Okulda ayrı bir bilgisayar odası bulunmamakta fakat internet ve her sınıfta bir bilgisayar bulunmaktadır. Her iki grubun sınıf ortamı da benzer olup aşağıdaki şekildeki gibidir.



Şekil 3.5 *Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzenleri*

Şekil 3.5'te görüldüğü gibi, sınıflarda üç blok hâlinde sıralanmış on sekiz sıra bulunmakta; öğretmen masası sınıfın sol üst köşesinde, tahtanın yan tarafında yer almaktadır. Sınıfın kapısı sağ üst köşede, öğrenci dolapları sağ alt köşede, askılar ve panolar sınıfın alt tarafında, pencereler ise sol tarafta yer almaktadır. Teknoloji bakımından sınıflarda bilgisayar, hoparlör, projeksiyon makinesi ve perdesi yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada karma araştırma desenlerinden paralel desen kullanıldığı için verileri toplamak, çeşitlendirmek, desteklemek, karşılaştırmak, bütünleştirmek, genellemek ve açıklamak için farklı nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçlarının kullanılması, sonuçların geçerliğini ve güvenirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279).

Araştırmada uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki, öğrencilerle ilgili bilgi edinebilmek için kişisel bilgi formu ve öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla dinlediğini anlama testi ön test olarak kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, deney grubu öğrencilerinden her uygulama sonrasında öğrenci günlükleri toplanmış, araştırmacı da günlük tutmuştur. Uygulama sonrasında deney

grubu öğrencileriyle ve deney grubu öğretmeniyle görüşme yapılmış; dinlediğini anlama testi son test ve kalıcılık testi olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

3.3.1. Nicel ve nitel veri toplama araçları

3.3.1.1. Dinlediğini anlama testi

Araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini ölçmek için "Dinlediğini Anlama Testi" kullanılmıştır (EK-4). Dinlediğini anlama testi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen 2. sınıf dinleme kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerle test, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan 25 taslak soru, Eskişehir'de bir ilkokulda ikinci sınıfa devam eden 61 öğrenciye uygulanmış ve toplanan verilerle madde analizi yapılmıştır. Yapılan madde analizi EK-2'de sunulmuştur. Madde analizi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeks hesaplamaları yapılmıştır. Madde güçlük indeksi, her bir maddenin doğru cevaplanma oranını göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değer alır ve madde güçlük indeksinin 0,50 civarında olması istenir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011, s. 43). Madde güçlük indeksi 0'a yaklaştıkça madde zorlaşırken 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşmaktadır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007, s. 297-298). Madde güçlük indeksi 0,20 ve altında değer alan maddeler oldukça zor, 0,21-0,40 arasında değer alan maddeler zor, 0,41-0,60 arasında değer alan maddeler orta güçlükte, 0,61-0,80 arasında değer alan maddeler kolay, 0,81 ve üzerinde değer alan maddeler oldukça kolay olarak nitelendirilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2010 Akt., Şahin ve Ateş, 2018, s. 1187). Madde ayırt edicilik indeksi ise; bir testteki maddenin, ölçülmesi beklenilen özelliğe sahip olanları ve olmayanları birbirinden ayırt etme derecesidir. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer alır ve madde ayırt edicilik indeksinin olabildiğince +1'e yakın olması istenir (Atılgan vd., 2007, s. 301-302). Madde ayırt edicilik indeksi sıfır veya negatif bir değerde ise madde teste dâhil edilemez; ayırt edicilik indeksi 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, düzeltilmesine gerek yoktur; 0,30-0,40 arasında ise iyi, düzeltilmesine gerek yoktur; 0,20-0,30 arasında ise aynen kullanılabilir veya düzeltilebilir; 0,20'den daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır veya düzeltilmelidir (Turgut, 1992 Akt., Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011, s. 44).

Yapılan madde analizi sonucunda; 2, 4, 7, 17 ve 25 nolu maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0,20'den küçük çıkmış; bu doğrultuda 2, 4, 7 ve 17 nolu maddeler

düzeltilmiş ve 25 nolu madde testten çıkarılmıştır. 3 ve 12 nolu maddelerin madde güçlük indekslerinin 0,20'nin altında olması ve 22 nolu maddenin madde güçlük indeksinin 0,81'in üstünde olması sebebiyle bu maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Madde analizinden sonra test tekrar uzman görüşüne sunulmuş, 20 ve 23 nolu maddelerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş; 20 nolu madde düzeltilmiş ve 23 nolu madde testten çıkarılmıştır. Madde analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda teste son hâli verilmiş ve test 23 maddeden oluşmuştur. Testten alınabilecek en yüksek puan 49 ve en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Nitel araştırma tekniklerinden biri olan görüşme, araştırmacı ile araştırmaya katılan birey arasındaki amaçlı iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994 Akt., Türnüklü, 2000, s. 544). Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeninin bireylerden bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129).

Araştırmada uygulamaya ilişkin öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu tür görüşmelerde, araştırmacı sormak istediği soruları önceden planlamaktadır ancak araştırmacı görüşmenin gidişatına göre farklı sorularla görüşmenin akışını şekillendirebilir ve kişinin cevaplarını detaylı olarak açıklamasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Bu doğrultuda öğrenciler ile yapılan görüşmeler için "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu" (EK-7), öğretmen ile yapılan görüşme için "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" (EK-9) kullanılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken veri kaybı olmaması amacıyla, ses kaydı için öğrencilerin velilerinden ve sınıf öğretmeninden gerekli izinler alınmıştır (EK-8, EK-10). Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcıya görüşmeyle ilgili gerekli bilgileri vermiş ve görüşmeler her bir katılımcıyla bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış; hiç kimseyle paylaşılmamış ve yazıya dökülmüştür.

3.3.1.3. Öğrenci günlükleri

Öğrenci günlüğü, öğrencilerin uygulamayla ilgili duygu ve düşüncelerini, yaşadıkları deneyimleri uygulamadan hemen sonra içtenlikle yazdığı yazılardır. Öğrenci günlükleri, uygulamaları öğrenci perspektifinden görmeyi sağlar.

Araştırmada kullanılmak üzere öğrenci seviyesine uygun "Öğrenci Günlüğü" formu hazırlanmıştır (EK-6). Öğrenci günlük formları, her uygulama dersinin sonunda deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve öğrenciler günlük formunu doldurarak günlük tutmuştur. Her uygulama sonunda araştırmacı tarafından toplanan öğrenci günlükleri, veri çeşitlemesi için kullanılmıştır.

3.3.1.4. Araştırmacı günlüğü

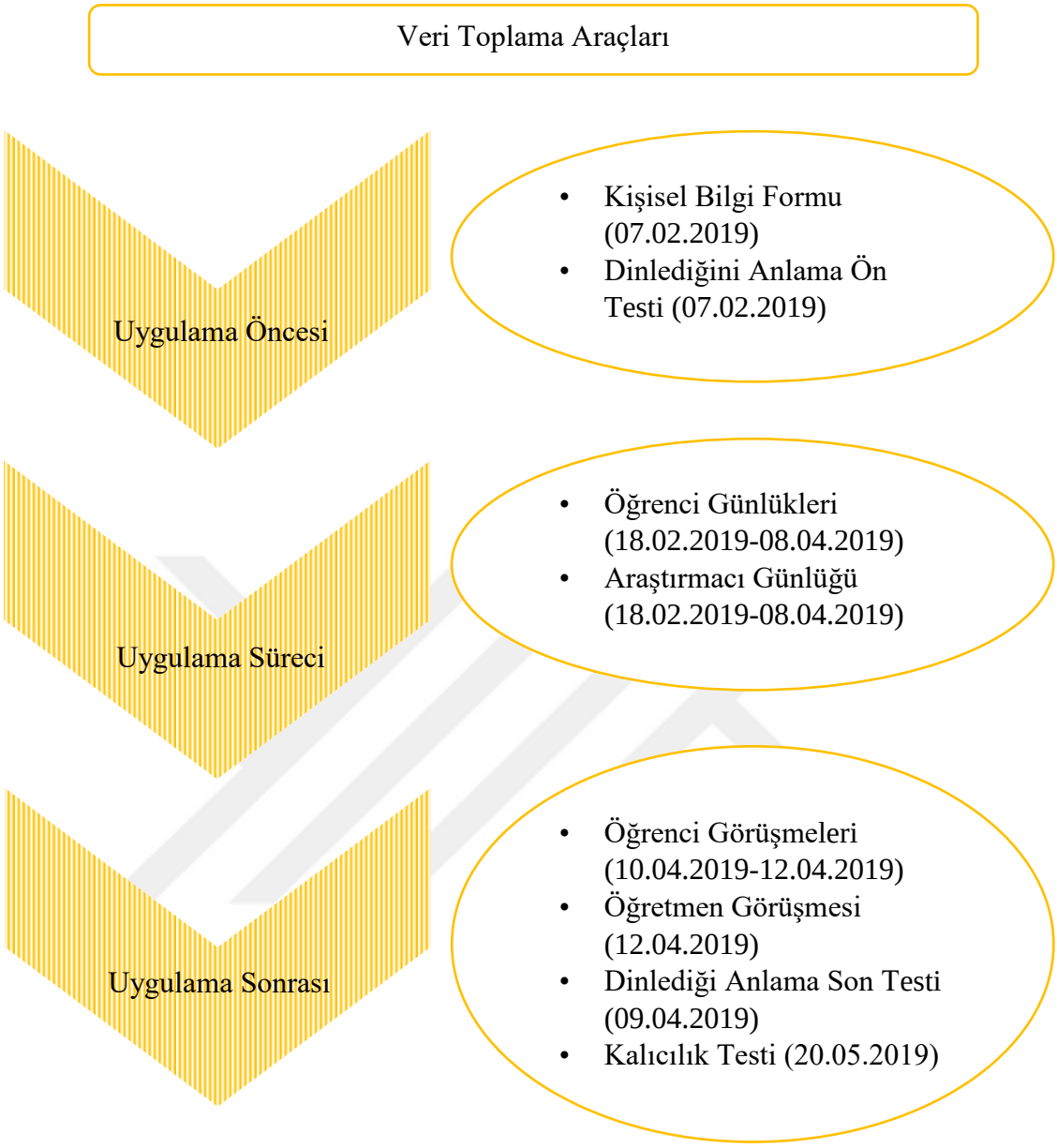
Araştırmacı günlüğü; gözlemleri, yorumları, açıklamaları, kısacası araştırma sürecini kapsayan bireysel notları içerir. Araştırmacı, sekiz haftalık uygulama sürecinde günlük tutmuştur. Araştırmacı, uygulama sürecinde kazandığı tüm olumlu-olumsuz deneyim ve gözlemlerini, düşünce ve hipotezlerini günlüğe yansıtmıştır. Araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılan günlükler, araştırma bulgularını desteklemek için kullanılmıştır.

3.3.1.5. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgiler elde edebilmek için "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmış; uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler doğrultusunda son hâlini almıştır (EK-5). Kişisel bilgi formu, araştırma konusu kapsamında kişisel sorular içermekte; öğrenciler hakkında gerekli bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu kısımda uygulama öncesinden uygulama sonuna kadar geçen sürede gerçekleştirilen işlemler anlatılmaktadır. Ayrıca araştırmadaki verilerin nerede, nasıl, ne zaman ve ne kadar sürede vb. toplandığı ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve süreçleriyle ilgili detaylı bilgiler Şekil 3.6'da sunulmuştur.



Şekil 3.6 *Veri Toplama Araçları*

3.4.1. Uygulama öncesi

Araştırma süreci araştırma alanının (konusunun) belirlenmesiyle başlar. Bu doğrultuda araştırma konusunun belirlenmesi için ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasında; "dinleme becerisi (listening skills)", "eğitimde görsel-işitsel materyal kullanımı (using audio-visual material in education)", "eğitimde video kullanımı (using video in education)", "dijital eğitim araçları (digital education tools)", "eğitim teknolojileri (educational technologies)", "dijital öğretim materyalleri (dijital teaching materials)" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Araştırma konusu, dijital materyallerin dinlediğini anlama düzeyine etkisi olarak belirlenmiştir.

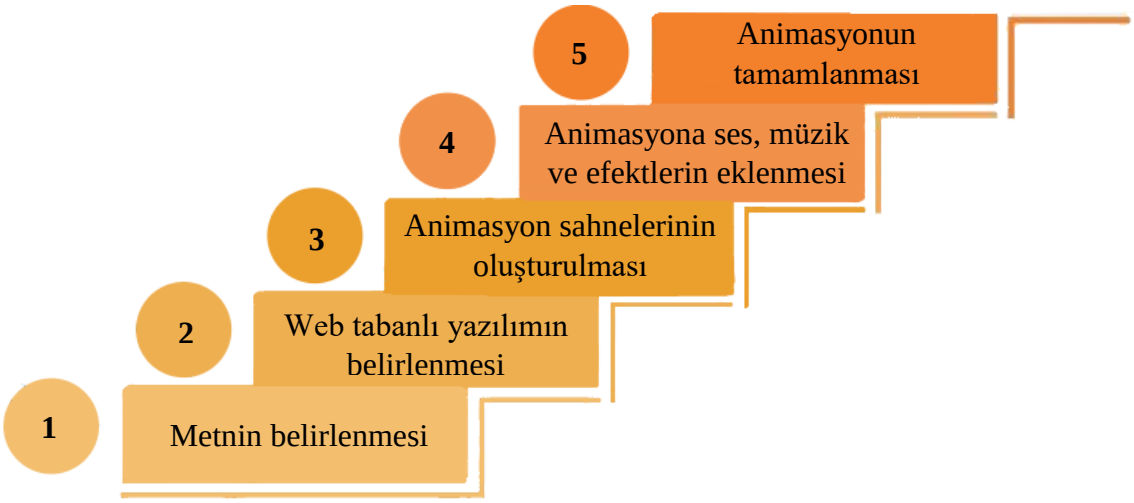
Araştırma konusu belirlendikten sonra, araştırma yapılacak sınıf düzeyine ve okula karar verilmiş; araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma yapılacak okuldaki 2. sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, sınıf öğretmenlerinin belirlediği tema takvimi planlamasına ve haftalık ders programı çizelgesine bağlı kalınabilmesi için gerekli bilgiler alınmıştır. Bu doğrultuda uygulamanın yapılacağı haftalardaki, tema ve metinler belirlenmiştir. Sekiz hafta sürecek olan uygulama için Türkçe ders kitabından seçilen sekiz metin ile ilgili detaylı bilgi Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4

Uygulama Kapsamında Seçilen Tema, Metin ve Metin Türü

İLKOKUL İKİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAN UYGULAMA KAPSAMINDA SEÇİLEN TEMA, METİN, METİN TÜRÜ		
Tema Adı	**Metin Adı**	**Metin Türü**
5. Tema Doğa ve Evren	Küçük Penguen	Öyküleyici Metin
5. Tema Doğa ve Evren	Ormanlar	Şiir - Dinleme Metni
6. Tema Vatandaşlık Bilinci	Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?	Öyküleyici Metin
6. Tema Vatandaşlık Bilinci	Trafik	Şiir
6. Tema Vatandaşlık Bilinci	Çiftçiyle Oğulları	Öyküleyici Metin
6. Tema Vatandaşlık Bilinci	Para Nedir?	Dinleme Metni
7. Tema Sağlık ve Spor	Selin ve Pelin	Öyküleyici Metin
7. Tema Sağlık ve Spor	Sporcu	Şiir

Temaların ve metinlerin belirlenmesinden sonra; metinlere yönelik dijital materyaller araştırmacı tarafından web tabanlı yazılımlarla oluşturulmaya başlanmıştır. Metinlerin web tabanlı yazılımlarla hazırlanan animasyonları ve etkinlikleri, dijital materyal olarak kabul edilmiştir. Metinlere yönelik animasyonların oluşturulma aşamaları Şekil 3.7'de sunulmuştur.

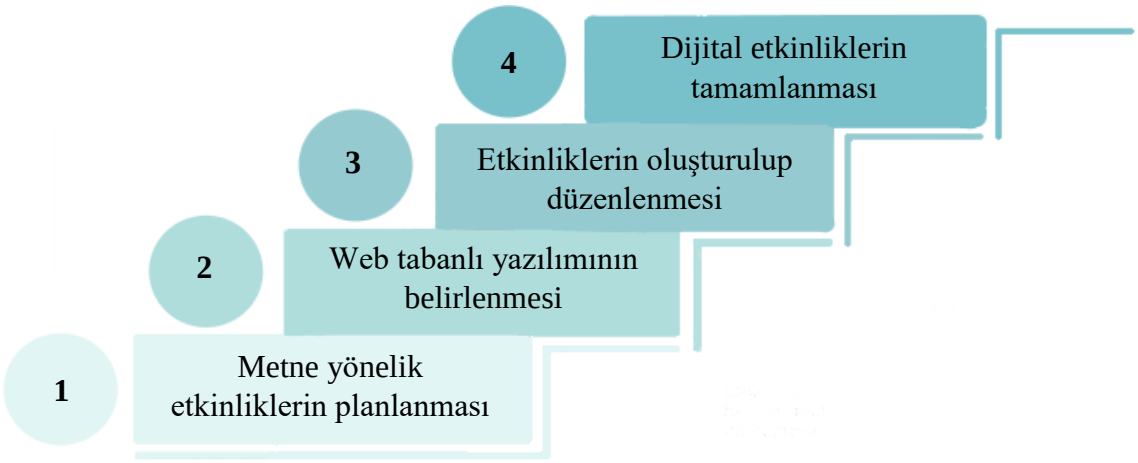


Şekil 3.7 *Metinlere Ait Animasyonların Oluşturulma Aşamaları*

Belirlenen metinlerin animasyonlarının oluşturulmasında, içeriğinde birçok sahne donanımı ve çizgi karakter barındıran web tabanlı animasyon ve video düzenleme yazılımları kullanılmıştır. Kullanılan yazılımlarda metne uygun çizgi karakter ve sahne donanımının bulunmadığı durumlarda; araştırmacı gerek "Google Görseller" den gerek kitaptaki görsellerden yararlanmış, seçilen görseller üzerinde Paint 3D, Pixlr Editor gibi fotoğraf düzenleme uygulamalarını kullanarak gerekli düzenlemeler yapmıştır. Dijital animasyonlardaki her bir sahne için ayrı ayrı; arka planlar, sahne donanımları, karakterler, karakterlere hareketler, efektler, geçişler vb. ayarlanmış; daha sonra müzik ve sesler eklenmiştir. Karakter seslendirmelerini yine araştırmacı, karaktere uygun olacak şekilde seslendirmiş, gerektiği durumlarda ses değiştirme yazılımlarından yararlanmıştır. Son düzeltmeler yapıldıktan sonra metinlere ait animasyonlar hazır hale gelmiştir. Web tabanlı animasyon yazılımlarında, animasyonları indirmenin ve paylaşmanın ücretli olduğu durumlarda; ekran video kaydedici programı olan "Bandicam" kullanılmış, "çevrim içi video kesici (online video cutter)" ile gereksiz kısımlar kesilmiş, animasyonlara son hâli verilmiştir. Metinlerin animasyon sahnelerinden örnekler Şekil 3.8'de verilmiştir.

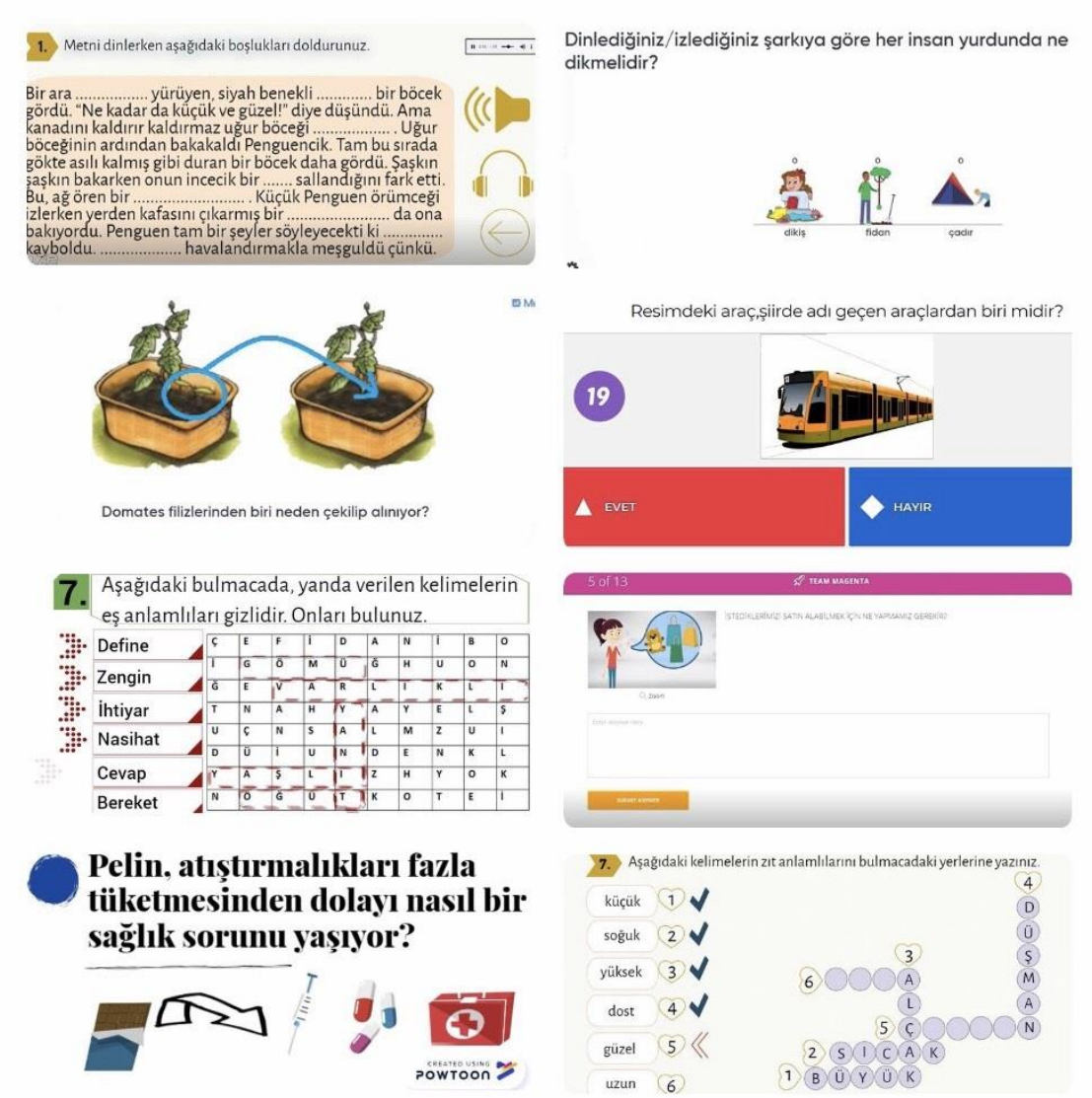
Şekil 3.8 *Animasyon Sahne Örnekleri*

Uygulama süreci için seçilen sekiz metinden yedisinin animasyonu araştırmacı tarafından oluşturulurken “Ormanlar” adlı metnin animasyonuna “Youtube” üzerinden erişilmiştir. Metinlere ait animasyonlar hazırlandıktan sonra metinlere yönelik etkinlikler için de web tabanlı yazılımlar kullanılmıştır. Metinlere ait dijital etkinliklerin oluşturulma aşamaları Şekil 3.9’da sunulmuştur.



Şekil 3.9 *Metinlere Ait Etkinliklerin Oluşturulma Aşamaları*

Metinlere ait etkinlikleri araştırmacı kendisi tasarlamış, bazı durumlarda kitaptaki etkinliklerden de yararlanmıştır. Etkinlikler tasarlandıktan sonra en uygun web tabanlı yazılım seçilmiştir. Web tabanlı yazılımlarla oluşturulan etkinliklere gerekli görseller, sesler, efektler, geçişler vb. eklenmiştir. Dijital etkinlikler, eğitsel bilgisayar oyunlarına benzer tarzda oluşturulmuştur. Her metin için oluşturulmuş olan dijital etkinliklerden örnekler Şekil 3.10'da verilmiştir.



Şekil 3.10 *Dijital Etkinlik Örnekleri*

Metinlere ait animasyonların ve metinlere ait dijital etkinliklerin oluşturulmasında kullanılan web tabanlı yazılımlar Tablo 3.5'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.5

Dijital Materyallerin Oluşturulmasında Kullanılan Web Tabanlı Yazılımlar

Metin Adı	**Dijital Animasyonların Oluşturulmasında**	**Dijital Etkinliklerin Oluşturulmasında**
Küçük Penguen	Vyond	Emaze
Ormanlar	Hazır (erişim: https://www.youtube.com/watch?v=_sq2gyM08zY)	Mentimeter
Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?	Vyond	Mentimeter
Trafik	Vyond	Kahoot
Çiftçiyle Oğulları	Powtoon	Emaze
Para Nedir?	Powtoon	Socrative
Selin ve Pelin	Tondoo - Movie Maker	Powtoon
Sporcu	Powtoon	Powtoon

Uygulama sürecinden önce, uygulama süreci için dijital materyaller hazırlanmakla birlikte ön test, son test ve kalıcılık testi için de gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testi için kullanılacak metnin seçiminde deney grubu öğretmeninin görüşleri alınmış, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda 2. sınıf Türkçe ders kitabından, 7. temadaki "Ne Yemelisiniz?" adlı dinleme metni seçilmiştir (EK-3). Seçilen metne göre "Dinlediğini Anlama Testi" öğrencilerin ilgisini çekecek formatta oluşturulmuş, uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de kişisel bilgi formu uygulanmış, ön test için "Ne Yemelisiniz?" adlı dinleme metni ses kaydından üç defa dinletilmiş ve ardından dinlediğini anlama testi uygulanmıştır.

3.4.2. Uygulama süreci

Araştırma için deney ve kontrol gruplarından ön testler ve kişisel bilgiler toplandıktan yaklaşık on gün sonra, deney grubunda sekiz hafta sürecek olan uygulamaya başlanmıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni

eşliğinde, metinlere ait animasyonlar ve dijital etkinlikler kullanılarak ders işlenirken; kontrol grubunda, programın öngördüğü etkinliklerle, kontrol grubunun sınıf öğretmeni tarafından ders işlenmiştir. Uygulama sürecinde yıllık plana bağlı kalınmış, bu doğrultuda her hafta yeni bir metne geçilmiştir. Deney grubunda metinlere yönelik animasyonlar üç defa izletildikten sonra metin hakkında öğrencilerle tartışılmış, daha sonra dijital etkinliklere geçilmiştir. Toplamda sekiz hafta süren uygulama sürecinde her hafta deney grubu öğrencilerinden öğrenci günlükleri toplanmış, araştırmacı da günlük tutmuştur. Deney grubu öğrencilerine, ek olarak animasyonların nasıl oluşturulduğu hakkında bilgiler verilmiştir.

3.4.3. Uygulama sonrası

Uygulama sürecinin sonunda deney grubunun öğrencileriyle ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf öğretmeninin ve araştırmacının belirledikleri saat ve tarihlerde araştırmanın yapıldığı ilkokulun öğretmenler odasında veya bireysel görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ses kaydına alınmış ve sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Daha sonra deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, araştırma için seçilmiş olan dinleme metni ses kaydından dinletilmiş ve dinlediğini anlama testi bu kez son test olarak uygulanmıştır. Son testler uygulandıktan altı hafta sonra, her iki gruba dinleme metni tekrar dinletilmiş ve dinlediğini anlama testi bu kez de kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili elde edilen tüm veriler analiz edilmiş ve saklanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, nicel ve nitel boyutlu karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Araştırmadaki nicel veriler, deney ve kontrol grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan “Dinlediğini Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24 programından yararlanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testlerine bakılmıştır. Katılımcı sayısı 29’dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Simirnov testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 13).

Bu araştırmada katılımcı sayısı 50 olduğu için Kolmogorov-Simirnov testi kullanılmıştır. Söz konusu test bağlamında anlamlılık düzeyinin (p) 0,05'ten küçük olması, dağılımın normal olmadığını gösterir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 156). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının normal dağılım analiz sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		
Grup	**Test**	**İstatistik**	**sd**	**p**
Deney Grubu	Ön test	0,147	25	0,168
	Son test	0,175	25	0,046
	Kalıcılık testi	0,168	25	0,067
Kontrol Grubu	Ön test	0,161	25	0,095
	Son test	0,163	25	0,087
	Kalıcılık testi	0,153	25	0,133

Tabloda 3.6'da görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre; kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puan dağılımları ile deney grubunun ön test ve kalıcılık testi puan dağılımları normal dağılım gösterirken, deney grubunun son test puan dağılımı normal dağılım göstermemektedir. Fakat normal dağılım analizi için sadece normallik testlerine bakmak yeterli değildir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki testlere ait betimsel istatistikler Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Testlerin Betimsel İstatistik Analizleri

İstatistik	**Deney Grubu**			**Kontrol Grubu**		
	Ön test	**Son test**	**Kalıcılık t.**	**Ön test**	**Son test**	**Kalıcılık t.**
Katılımcı sayısı	25	25	25	25	25	25
Ortalama	41,00	45,04	45,16	41,00	42,04	42,92
Ortanca	41,00	46,00	46,00	42,00	42,00	44,00
Mod	40,00	46,00	46,00	42,00	43,00	41,00
En düşük puan	36,00	37,00	38,00	33,00	33,00	34,00
En yüksek puan	45,00	49,00	49,00	48,00	48,00	49,00
Ranj	9,00	12,00	11,00	15,00	15,00	15,00
Varyans	6,500	10,707	9,390	15,333	15,123	15,577
Standart sapma	2,54951	3,2721	3,06431	3,91578	3,88887	3,94673
Çarpıklık	-0,295	-1,101	-0,910	-0,145	-0,472	-0,669
Basıklık	-0,663	0,762	0,575	-0,752	0,430	-0,022

Verilerin normal dağılım göstermesi için merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve mod) ait değerlerin birbirine yakın veya eşit olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığındaki değerlerden birini alması gerekmektedir. Ayrıca verilere ait histogram grafiğinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (George ve Mallery, 2010 Akt., Kayışdağ, 2018, s. 44). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki testlerin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ayrıca histogram grafikleri incelenmiş; bunun sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde; bir gruba ait ön test, son test ve kalıcılık testlerinin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılmış; deney ve kontrol gruplarına ait testlerin karşılaştırılmasında ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (Hayran ve Hayran, 2011, s. 137-171).

Araştırmadaki nitel veriler ise, deney grubundaki öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle yapılmış görüşmelerden, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, belirli temalar çerçevesinde düzenlenip yorumlanır ve bu analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu araştırmada sorular, tema olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler,

temalara göre düzenlenmiştir. Uygulama süreciyle ilgili görüşlerin etkili olarak sunulabilmesi için; öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde sekiz hafta süren uygulama sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen birinci ve ikinci alt problemlerinin çözümü doğrultusunda dinlediğini anlama testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin çözümü doğrultusunda ise, uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinden günlükler toplanmış ve araştırmacı günlük tutmuş; uygulama sonunda deney grubu öğrencileriyle ve sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları ne düzeydedir?" sorusunun cevabına ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar kendi aralarında; kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar kendi aralarında karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalarda, bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları ön test - son test, ön test - kalıcılık testi ve son test - kalıcılık testi puanları kendi aralarında karşılaştırılmış; bu karşılaştırmalara ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri, serbestlik dereceleri, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	N	**x̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Ön test - Son test	25	-4,04	1,79072	24	-11,280	0,000
Ön test - Kalıcılık testi	25	-4,16	1,59896	24	-13,008	0,000
Son test - Kalıcılık testi	25	-0,12	1,12990	24	-0,531	0,600

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere p>0,05 anlamlılık düzeyine göre; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta; ön test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta fakat son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları ön test - son test, ön test - kalıcılık testi ve son test - kalıcılık testi puanları kendi aralarında karşılaştırılmış; bu karşılaştırmalara ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri, serbestlik dereceleri, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	N	**x̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Ön test - Son test	25	-1,040	2,52455	24	-2,060	0,0504
Ön test - Kalıcılık testi	25	-1,920	3,52278	24	-2,725	0,0118
Son test - Kalıcılık testi	25	-0,880	2,20454	24	-1,996	0,0574

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere p>0,05 anlamlılık düzeyine göre; kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakta; son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakta fakat ön test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Dijital materyallerin kullanımı, programın öngördüğü etkinliklere göre öğrencilerin dinleme becerilerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte midir?" sorusunun cevabına ilişkin olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları gruplar arasında ayrı ayrı karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalarda, bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri, serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	N	x̄	SS	sd	t	p
Deney Grubu	25	41,00	2,550	41,248	0,000	1,000
Kontrol Grubu	25	41,00	3,916			

Ön test sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısında ve ortalamada denkleştirmeye gidilmiştir. Tablo 4.3'te, gruplardaki öğrenci sayıları 25, grupların ön test ortalamaları 41,00 olarak görülmektedir. Tablo 4.3'e göre grupların dinlediğini anlama düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri, serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	N	x̄	SS	sd	t	p
Deney Grubu	25	45,04	3,272	48,000	2,951	0,005
Kontrol Grubu	25	42,04	3,889			

Tablo 4.4 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarının ortalamasının 45,04 olduğu görülmekte; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarının ortalamasının ise 42,04 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden aldıkları kalıcılık testi puanlarına ilişkin ortalama değerleri, standart sapma değerleri, serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

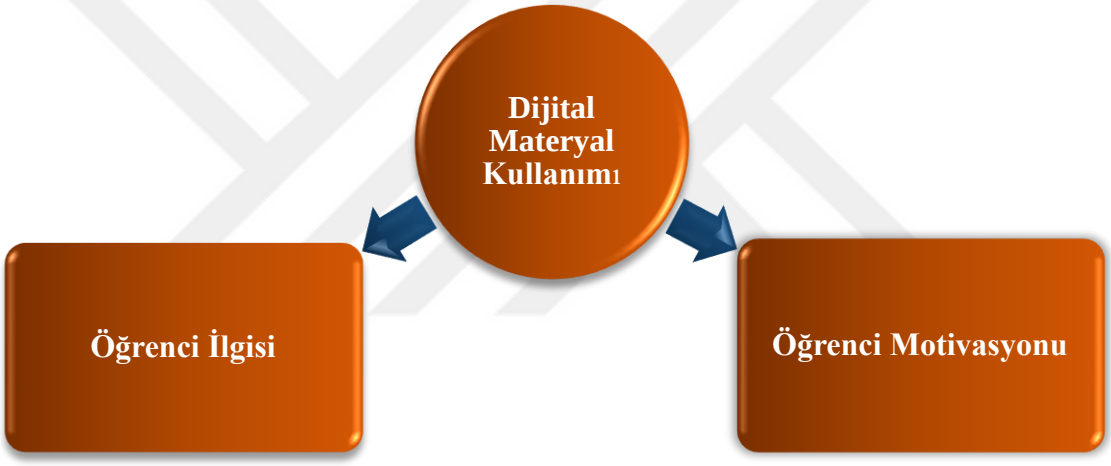
Tablo 4.5

Kalıcılık Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	N	x̄	SS	sd	t	p
Deney Grubu	25	45,16	3,064	48,000	2,241	0,030
Kontrol Grubu	25	42,92	3,947			

Tablo 4.5 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının ortalamasının 45,16 olduğu görülmekte; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının ortalamasının ise 42,92 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Dinleme eğitiminde dijital materyallerin kullanımı öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?" sorusunun cevabı betimsel analiz ile açıklanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle ve öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda; dijital materyal kullanımının öğrenci ilgisine ve öğrenci motivasyonuna etkisi olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.



Şekil 4.1. *Üçüncü Alt Problem Kapsamında Belirlenen Betimsel Analiz Temaları*

Türkçe dersinde dinleme eğitiminde dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin ilgilerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak günlüklerde ve görüşmelerde şu ifadelere rastlanmıştır:

Ö13: *Böyle ilgimi çekti.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö23: *O videolarla Türkçe dersini daha çok sevdim, daha çok eğlendim.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Ö8: *Çok güzel. İlgimi çekiyor.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö4: *Videolar çok güzel, resmen bayılıyorum. Yani yine keyifli ve çok iyi!* (Öğrenci günlüğü) 25.03.2019

Ö5: *Video çok güzeldi. Bu ders en sevdiğim videoydu. 100 üzerinden 100.* (Öğrenci günlüğü) 18.03.2019

Ö22: *Videoyu beğendim. Videoyu çok beğendim. Derste hiç sıkılmadım. Ders çok güzeldi. Video çok güzeldi. Türkçe dersi çok güzeldi.* (Öğrenci günlüğü) 11.03.2019

Ö7: *Türkçe dersinde videoyu sevdim, soruları sevdim, etkinlikleri sevdim, derste yaptığımız her şeyi sevdim.* (Öğrenci günlüğü) 18.02.2019

Ö14: *Bugün ders çok güzel geçti. Bence video çok güzeldi. Bulmacadaki ses efektleri çok güzeldi.* (Öğrenci günlüğü) 25.03.2019

Ö12: *Bu sorular harikaydı ve çok güzeldi. Videolardan çok keyif aldım. Ben çok çok eğlendim*. (Öğrenci günlüğü) 11.03.2019

Ö18: *Çok güzel, çok harika sorular falan… Videolar da çok harika yani…* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 11.04.2019

Ö8: *Türkçe dersi çok güzeldi. Videolar izledik, sorular cevapladık. Çok güzeldi. Ben çok hoşlandım. Sonunda bir bulmaca yaptık o da çok güzeldi. Ve son olarak dersten çok hoşlandım.* (Öğrenci günlüğü) 18.02.2019

Ö6: V*ideolar güzeldi. Sorular güzeldi. Her şey çok mükemmeldi!* (Öğrenci günlüğü) 08.04.2019

Ö4*: …güzelliği etkiledi beni, çok güzel anlatıyorlar, çok güzel şey yapıyorlar o yüzden.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö1: *Beni değişik, yani sanki hiç görmemişim gibi etkiledi. Aslında gördüm öyle bir ders ama hiç görmüyormuşum, sanki ilk defa öğreniyormuşum gibi etkiliyor beni. Zaten o videoları da çok beğeniyorum. Beğendiğim için de… Türkçe dersini hem de nasıl sevmemi sağladı. Çok güzel.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö8*: Baya dikkatimi çekti… Beğendim. Bir de sorular nasıl diye onları merak ettim baya.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö6: *Dikkatimi derse vermemi sağladı. Merak ettim.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö2: *(Türkçe dersini) Eskiden birazcık seviyordum ama onların sayesinde daha çok sevmeye başladım.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö17: V*ideoları çok sevdim ve çok eğlendim ve çok sevindim. Sizi de çok sevdim.* (Öğrenci günlüğü) 08.04.2019

Ö12: *Dikkatimi derse vermemi sağladı en çok. Çünkü şey, böyle, insan merak ediyor izlemediği bir videoyu izlediği için.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 11.04.2019

S.Ö.: *Seviyorlar, çok ilgileniyorlar, heyecanla bekliyorlar, merak ediyorlar. Bu yaştaki çocukların görseller ve renkler… Bir de tabii ki günümüz teknoloji çağı artık, bu çocuklar teknoloji çocuğu; çok daha ilgiyle, sevgiyle, merakla takip ediyorlar.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

A.: *...öğrenciler metne ait animasyonu ilgiyle ve çok dikkatli bir şekilde izliyordu…* (Araştırmacı günlüğü) 18.02.2019

A.: *Bugünkü dersimizde öğrenciler dersten önce yaşadıkları şeyler üzerine tartışmaya devam ediyordu. Uyarılara rağmen derse dikkatlerini veremiyorlardı. Metne ait animasyon açılınca birden dikkatlerini derse verdiler...* (Araştırmacı günlüğü) 25.03.2019

Yukarıdaki ifadelerde, dinleme eğitiminde dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin, metinlerin animasyon videolarını ve metinlere yönelik hazırlanan dijital etkinlikleri çok sevdikleri ve böylece derste eğlenerek öğrendikleri de belirtilmiştir.

Şekil 4.2 *Öğrencilerin Metin Animasyonlarını İlgiyle İzlemesi*

Türkçe dersinde dinleme eğitiminde dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak ise günlüklerde ve görüşmelerde şu ifadelere rastlanmıştır:

Ö25: *Dinleme isteğimi arttırdı...* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Ö20: *Bugün videoyu izlemek için sabırsızlanıyordum. Sorulara cevap vermek için de sabırsızlandım.* (Öğrenci günlüğü) 18.02.2019

Ö19: *Bugün sorulara cevap vermek istedim. Arkadaşlarım yüzünden öğretmen beni göremeyecek diye korktum ve heyecanlandım. Cevap verdiğim için teşekkür ederim.* (Öğrenci günlüğü) 08.04.2019

Ö12: *Testlerden çok keyif aldım. Ve testleri isteyerek yaptım…* (Öğrenci günlüğü) 02.04.2019

Ö13: *Bugün çok eğlendim, hasta olsam bile derste çok eğlendim. Müzikler çok güzeldi. Türkçe dersi en çok sevdiğim ders.* (Öğrenci günlüğü) 25.03.2019

Ö4: *Videolar, filmler çok güzel. Artık en sevdiğim ders bu neredeyse. Bütün ders bunu işlesek hiç sıkılmam.* (Öğrenci günlüğü) 04.03.2019

Ö24: *...hem izledim hem de sesini duydum ve anlamaya başladım. Soruları düzgün cevaplamaya çalıştım ve cevaplamaya başladım.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Ö2: *Çok güzeldi, mükemmel bir videoydu… Hiç ama hiç sıkılmadım…* (Öğrenci günlüğü) 11.03.2019

Ö11: *Bugünkü Türkçe dersimiz inanılmaz geçti. En çok da video güzeldi…* (Öğrenci günlüğü) 02.04.2019

Ö15: *...video izledik ve sorular cevapladık ve Türkçe dersiydi. Çok güzel bir gündü. Beni çok mutlu etti.* (Öğrenci günlüğü) 02.04.2019

Ö21: *... Bu dersi yaparken çok eğleniyorum…* (Öğrenci günlüğü) 11.03.2019

Ö17: *Anlamamı kolaylaştırdı. Çünkü birazcık daha öğrenmek istiyordum, öğrendim. Daha kolay öğrendim, dediklerinden öğrendim.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 11.04.2019

S.Ö.: *…çocuk izliyor, izlediği konular hakkında yorum yapıyor, onlarla ilgili soruları cevaplıyor, onlarla ilgili etkinlikleri kendi de yapıyor; bu da onun hoşuna gidiyor…* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

A.: *...sınıftaki normal öğrenciler, 2 kaynaştırma öğrencisi, 2 yabancı uyruklu (Türkçe bilen) öğrenci ve hiç Türkçe bilmeyen (bu zamana kadar derse hiç katılmamış) öğrenci de dâhil; tüm sınıf dijital etkinliklerdeki sorulara cevap vermek için çok istekliydi…* (Araştırmacı günlüğü) 11.03.2019

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere; dijital materyaller kullanıldığında öğrencilerin; derse isteyerek katıldıkları, dersten sıkılmadıkları, derste eğlendikleri ve dolayısıyla da motivasyonlarının yüksek olduğu; günlük ve görüşmelerde belirtilmiştir.

Şekil 4.3 *Öğrencilerin Metinlere Yönelik Dijital Etkinliklere Katılması*

Dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak incelenen görüşmelerde ve günlüklerde en sık rastlanan ifadeler kelime bulutu şeklinde, Şekil 4.4'te sunulmuştur.

Şekil 4.4 *Üçüncü Alt Problemin Cevabına Yönelik Kelime Bulutu*

Şekil 4.4'de görüldüğü gibi üçüncü alt probleme ilişkin olarak öğrenciler en çok; "ilgimi çekti", "dikkatimi çekti", "merak ettim", "hiç sıkılmadım", "videolarla Türkçe dersini daha çok sevdim" gibi ifadeleri kullanmışlardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusunun cevabı betimsel analiz ile açıklanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle ve öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri; olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Şekil 4.5 *Dördüncü Alt Problem Kapsamında Belirlenen Betimsel Analiz Temaları*

Öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki olumlu görüşleri; öğrenci günlüklerine, öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Ö16: *Ben bu programı çok beğendim. Yapbozu çok sevdim. Soruları çok sevdim. Bu program tam benim hayal ettiğim gibiydi. Bu program tam bana göreydi. Ben bu dersi çok sevdim.* (Öğrenci günlüğü) 25.02.2019

Ö4: *…yani beş yıldız bile vermedim yüz yıldız verdim. Bence en güzel ders.* (Öğrenci günlüğü) 11.03.2019

Ö5: *Video çok çok güzel. Her şeyi tıpa tıp dünyanın aynısını yapmışlar. Bence benim seçimim, yüzde yüz. Bence çok eğlenceli vesaire, her şey güzeldi.* (Öğrenci günlüğü) 18.02.2019

Ö11: *Diğer derslerin de böyle olmasını isterdim. Çünkü böyle daha iyi anlardık ve daha güzel olurdu.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 11.04.2019

Ö13: *...Çünkü videosunu izleyince daha anlamlı oluyor.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 11.04.2019

Ö12: *Videoyu çok beğendim. Çok çok güzeldi. Keşke her ders böyle videolu olsaydı.* (Öğrenci günlüğü) 18.03.2019

Ö18: *Ben bu soruları çok sevdim, en çok sevdiğim yapbozdu. Tam bana göre bir şey. Hepsini çok sevdim.* (Öğrenci günlüğü) 04.03.2019

Ö25: *Hep öyle olmasını, sizin işlediğiniz gibi, isterdim. Bir de çok eğlenirdim onu dinlerken.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Ö14: *Video çok güzeldi. Bence diğer derslerde böyle olsaydı çok güzel olurdu. Video gibi yaptığımız diğer şeyler de çok güzeldi.* (Öğrenci günlüğü) 18.03.2019

Ö4: *Bu konu çok güzel, her zaman bunu istiyorum. Keşke bütün ders yapsak bile sıkılmam.* (Öğrenci günlüğü) 02.04.2019

Ö21: *...tam bana göre bir şey. Hepsini çok sevdim.* (Öğrenci günlüğü) 04.03.2019

Ö3: *Daha güzel videolu olduğu için. Her şeyi görüyorsun ama kitaptaki şeyi sadece bir tane fotoğrafla görüyorsun.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

Ö10: *...bence diğer dersler de böyle olsaydı çok güzel olurdu.* (Öğrenci günlüğü) 18.03.2019

Ö25: *Çünkü eğlenceli oluyor. Eğlenceli olduğu için bir de bizi sevindiriyor.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

S.Ö.: *İlkokul çocuğunda bu materyaller olmazsa olmaz çünkü soyut düşünme yeteneği bunlarda çok gelişmemiş henüz. Dinlediği metni hayalinde canlandırabilmesi için, günlük hayatla ilişkilendirebilmesi için bu materyaller çok önemli. Destek sağlıyor çocuğun hem hayal dünyasına hem günlük hayatta yaşadıklarıyla ilişkilendirmesine katkı sağlıyor.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi; dijital materyal kullanımı ile ilgili olarak öğretmen ve öğrenciler olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de dijital materyal kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Şekil 4.6 *Öğrencilerin Metin Animasyonlarını İzlemesi*

Öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki olumsuz görüşleri ise; öğrenci günlüklerine, öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

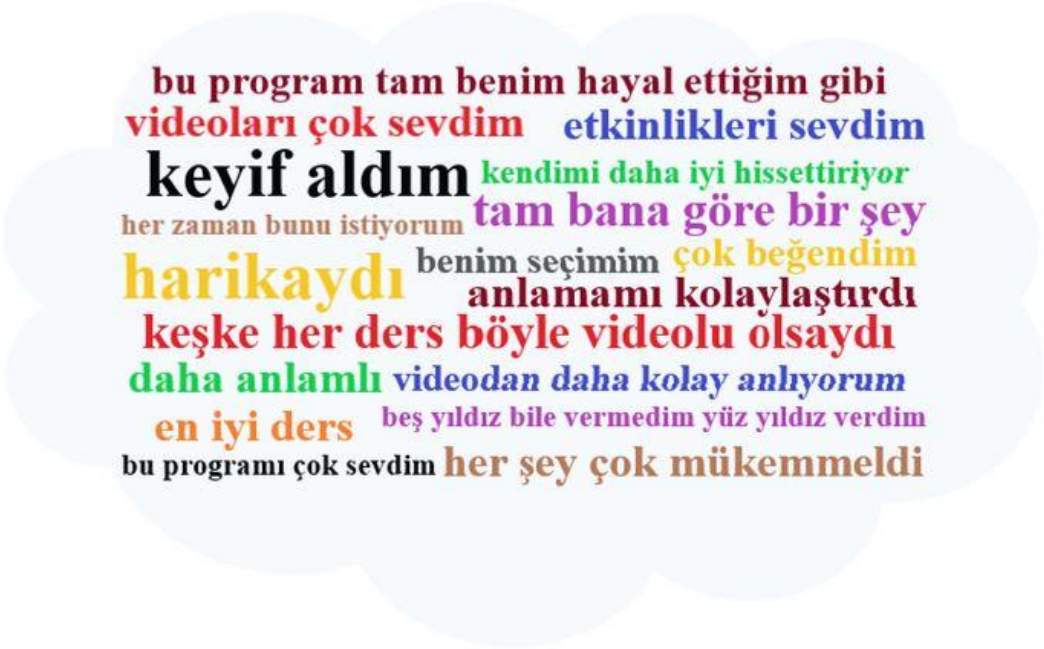
Ö9: *Türkçe derslerimiz çok güzel geçiyor ama her ders video olsun istemezdim…* (Öğrenci günlüğü) 18.03.2019

Ö10: *...çünkü ona çok bakarsak gözlerimiz bozulabilir.* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 10.04.2019

S.Ö.: *...olumsuz bir tek tarafı var, belki çok geniş düşünebilen çocukları sınırlıyoruz bu yönden…* (Yarı yapılandırılmış görüşme) 12.04.2019

Dijital materyal kullanımı hakkında öğretmen ve öğrencilerin olumsuz görüşleri, olumlu görülerine göre oldukça azdır. Olumsuz görüş bildiren sadece iki öğrenci bulunmaktadır; bu öğrenciler dijital materyalleri sevdiklerini ancak dijital materyallerin sürekli kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni de dijital materyallerin kullanılması gerektiğini ancak dijital materyallerin, öğrencilerin hayal gücünü sınırlandırabileceğini belirtmiştir.

Dijital materyal kullanımı hakkında öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerini belirlemek için incelenen günlüklerde ve görüşmelerde en sık rastlanan ifadeler kelime bulutu şeklinde, Şekil 4.7'de sunulmuştur.



Şekil 4.7 *Dördüncü Alt Problemin Cevabına Yönelik Kelime Bulutu*

Şekil 4.7'de görüldüğü gibi dördüncü alt probleme ilişkin olarak öğrenciler en çok; "keyif aldım", "harikaydı", "keşke her ders böyle videolu olsaydı", "her şey çok mükemmeldi", "tam bana göre bir şey", "bu programı çok sevdim" gibi ifadeleri kullanmışlardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, ulaşılan sonuçların alan yazındaki çalışmalara dayalı olarak tartışılmasına ve uygulama ile araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları ne düzeydedir?" sorusunun cevabına ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar kendi aralarında; kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar kendi aralarında karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalarda, bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Deney grubuna ait bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ile dijital materyal kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, deney grubunda yapılan uygulamaların kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait bulgular incelendiğinde ise, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla programın öngördüğü etkinlikler ile işlenen derslerin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Dijital materyallerin kullanımı, programın öngördüğü etkinliklere göre öğrencilerin dinleme becerilerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte midir?" sorusunun cevabına ilişkin olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları gruplar arasında ayrı ayrı karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalarda, bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları karşılaştırılmış ve ön test puanlarında denkleştirmeye gidilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen uygulamaların sonunda,

deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmış; deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu bulgu ile dijital materyallerin kullanımının, programın öngördüğü etkinliklere göre öğrencilerin dinleme becerilerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları da karşılaştırılmış, deney ve kontrol grupları arasında yine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu bulgu, dijital materyal kullanımının öğrencilerin dinleme becerilerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Dinleme eğitiminde dijital materyallerin kullanımı öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?" ve dördüncü alt problemi; "Öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklindeydi. Bu problemlerin çözümüne ilişkin olarak; deney grubu öğrencileriyle ve öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, deney grubu öğrencilerinin ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerden yararlanılmıştır.

Veriler incelendiğinde dinleme eğitiminde dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, dijital materyalleri etkileyici buldukları ve dijital materyaller sayesinde Türkçe dersinde dinlemeye karşı olan ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Dijital materyaller kullanıldığında öğrencilerin; dersten sıkılmadıkları**,** derse katılmak için çok istekli oldukları, derste eğlendikleri ve dolayısıyla da ders boyunca motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dijital materyallerin kullanımından keyif aldıklarını; sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de dijital materyal kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ise, ilkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olmasından dolayı çağın gereğine uygun olan dijital materyalleri kullanmanın öğrenciler için yararlı olacağını belirtmiştir. Dijital materyal kullanımı hakkında öğretmen ve öğrencilerin olumsuz görüşleri, olumlu görülerine göre oldukça azdır. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin dijital materyalleri sevdikleri ancak dijital materyallerin sürekli kullanılmasını istemedikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni ise dijital materyalleri kullanmanın olumsuz tek bir yönü olduğunu belirtmiş, bu yönü de öğrencilerin hayal gücünü sınırlandırabilecek olmasına bağlamıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmada, Türkçe dersinde dinleme eğitiminde dijital materyal kullanımının, programın öngördüğü etkinliklere göre öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu, öğrencilerin dinlemeye karşı ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği; deney grubu öğrencileri ve öğretmeninin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Shea (2000) yaptığı araştırmada, videoya dayalı öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumu üzerindeki etkisini incelemiş, videolara dayalı öğretimin öğrencileri derse karşı motive ettiği sonucuna ulaşmış, öğrencilerin akademik başarılarında ve derse katılımlarında artış olduğunu gözlemlemiştir. Özdener ve Eşfer (2009) tarafından yapılan çalışmada ELVES yöntemine dayalı video izleyen öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ve diğer öğrencilere kıyasla bu öğrencilerin dinleme becerilerinde daha fazla gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Akdemir (2010) yaptığı çalışmasında dinleme becerisinin geliştirilmesinde videonun ses materyallerine göre daha etkili bir kullanımı olduğunu belirtmiştir. Lin ve Duy (2014) yaptıkları çalışmada, video temelli internet materyallerinin, öğrencilerin İngilizce dersinde dinlediğini anlama becerilerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göçen (2014) yaptığı çalışmasında, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme stratejilerine etkisini incelemiş; dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve öğrenme stratejileri kullanımının Powerpoint sunumlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2015) yaptığı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dinleme becerisinin geliştirilmesinde video kullanımının yararı ve etkisi üzerinde durmuş; video kullanılarak yapılan dinlemelerin, video kullanılmayarak sadece sesten oluşan dinlemelere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ciğerci (2015) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulmasının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği, öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Yeşiltaş ve Turan (2015) yaptıkları çalışmada bilgisayar yazılımlarının, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Kurt (2018) yaptığı çalışmasında Türkçe dersinde kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemiş; animasyon ve hikâye kullanımının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin animasyonları ve hikâyeleri sevdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Güngörmüş (2007) yaptığı çalışmasında web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların, öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu yönde etki ettiğini saptamıştır. Kazu ve Yavuzalp (2008) yaptıkları çalışmada öğretim yazılımlarının öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Telli (2009) yaptığı çalışmasında üç boyutlu sanal materyallerin ders başarısına olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Emrahoğlu ve Bülbül (2010) yaptıkları çalışmada animasyonların ve simülasyonların, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Akalan (2012) yaptığı çalışmasında bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımına göre öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını saptamıştır. Gülen ve Demirkuş (2014) yaptıkları çalışmada görsel materyallerin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Vural Özkip (2009) yaptığı çalışmada bilgisayar destekli öğretimin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci iç ve dış motivasyonunu arttırmada daha etkili olduğunu saptamıştır. Ateş, Altunay ve Altun (2013) yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin bilgisayara ve derse yönelik tutum puanlarını anlamlı ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Gürsoy (2017) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin video derslerine olan ilgilerinin yüksek olduğunu ve video kullanımının öğrenci motivasyonuna olumlu katkıları olduğunu saptamıştır. Demirkan (2017) yaptığı çalışmasında çocukların bilgisayar destekli sistemler ile öğrenirken eğlendiklerini belirtmiştir.

Kablan, Topan ve Erkan (2013) yaptıkları çalışmalarında, öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ilgi ve isteği arttırdığını, aktif öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Vatansever Bayraktar (2015) yaptığı çalışmasında sınıf ortamında araç-gereç ve materyal kullanılmasının öğrenme-öğretme sürecini etkili ve verimli hale getireceğini belirtmiştir. Sırakaya (2015) yaptığı çalışmasında artırılmış gerçeklik öğrenme materyalinin; soyut konuları somutlaştırdığını, konuların anlaşılmasına yardımcı olduğunu, akademik başarıyı arttırdığını ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Veyis (2016) yaptığı çalışmasında çoklu ortam materyallerinin, akademik başarıya ve derse yönelik tutuma karşı olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da dijital materyallerin; öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini arttırdığı, ilgi ve dikkatlerini çektiği, dinlemeye karşı motivasyonlarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarına dayanılarak geliştirilen öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonucunda uygulamaya yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmada, kullanılan dijital materyallerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dijital materyaller, dinleme çalışmaları için kullanılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital materyallerin kullanımı öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu yaklaşımlar geliştirmesine; dinlemeye karşı ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına sebep olmuştur. Bu doğrultuda dijital materyaller, Türkçe derslerinde kullanılabilir.
- Araştırma sürecinde Türkçe dersindeki metinlere ait animasyonları öğrenciler ilgi çekici bulmuş ve zevkle izlemiştir. Bu nedenle Türkçe derslerinde animasyonlar kullanılabilir.
- Araştırma sürecinde Türkçe dersindeki metinlere ait dijital etkinliklere öğrenciler isteyerek katılmıştır. Bu nedenle Türkçe derslerinde dijital etkinlikler hazırlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma sonucunda araştırmacılara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

- Dijital materyallerin dinleme becerisi dışındaki diğer dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Başka dijital materyaller hazırlanarak, hazırlanan dijital materyallerin dinleme becerisi üzerine etkisi incelenebilir.
- Araştırmada kullanılmamış olan diğer web tabanlı yazımların dinleme becerisine etkisi incelenebilir.
- Dijital materyallerin Matematik, Yabancı Dil, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler gibi derslerde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Dijital materyallerin diğer sınıf düzeylerinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin kendilerinin oluşturabilecekleri dijital materyallere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital materyal kullanımına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen veya öğrencilerin web tabanlı yazılım kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Web tabanlı yazılımların diğer becerilere ve diğer derslere etkisi incelenebilir.
- Animasyon ve eğitici video kullanımının öğrenci motivasyonuna ve başarısına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ahmadi, S. M. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10.

Akalan, M. E. (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akaydın, B. B. (2016). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde animasyonla desteklenmiş 5E Modeli'nin öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arı, A., Eren, E., Çam, Ş. S., Akifova, G. G. ve Tahirova, G. S. (2014). Ortaokul beşinci sınıf derslerine yönelik e-değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 179-203.

Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.

Aşçı, A. U. (2019). Eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 932-941. Doi: 10.17719/jisr.2019.3108

Atal, D. ve Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.

Atalay, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Ateş, A., Altunay, U. ve Altun, E. (2013). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin lise hazırlık öğrencilerinin İngilizce'ye ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 97-112.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.

Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydoğan, A. (2019). *Simülasyon destekli işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi: DNA ve genetik kod ünitesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bahar, M. (2014). Üniversite öğrencileri için e-değerlendirme tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 38-53. Doi: 10.19160/e-ijer.13954

Bakar, A., Tüzün, H. ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.

Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704. Doi: 10.15345/iojes.2017.03.009

Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 60-68.

Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K. ve Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.

Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834.

Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

Bilen, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde sinema filmlerinden yararlanma. İ. Yazar (Ed), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 167-170), İzmir.

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bourdeaud, Aesaert, Keer, & Braak (2018). Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 86-99. Doi: 10.1016/j.edurev.2018.09.005

Boyacı, M. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde animasyon uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New York: White Plains. NY. Pearson Education.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Burrows, L. K., Guthrie, D., Peterson, D., & Rakow-Larson L. (1999). *İmproving listening skills in children*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University an IRI/Skylight. ERIC.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: A Pegem Akademi.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17, 317-329.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.

Chengxing, L. (2005). Factors affecting listening comprehension and strategies for listening class. *CELEA Journal (Bimonthly)*, 28(3), 113-115.

Ciğerci, (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayın.

Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (2017). *İletişim donanımları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çağlar, Ş. (2017). *Oyunlaştırılmış bir öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çakır, İ. (2018). Is listening instruction neglected intentionally or incidentally in foreign language teaching contexts?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 154-172.

Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Çiftçi, İ. (2006). *Bir öğretim materyali olarak bilgisayar destekli matematik yazılımlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Altun, E. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirkan, S. (2017). *İlk yardım konusunun öğretiminde bilgisayar destekli animasyon kullanımı ve bir uygulama örneği: Beşinci sınıflar* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Dervan, P. (2014). Enhancing ın-class student engagement using socrative (an online student response system): A Report. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(3), 18001- 18013.

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

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 185-204.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 263-274.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ediger, M. (2002). *Listening and the language arts*. ERIC.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emrahoğlu, N. ve Bülbül, O (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 409-422.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14123

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (2002). *Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

Evrekli, E. (2016). *Animasyon destekli kavram karikatürlerinin kavramsal anlama, derse yönelik tutum ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

FATİH Projesi (2012). *Eğitimde FATİH projesi hakkında*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html adresinden erişilmiştir.

Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.

Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988. Doi:10.4304/jltr.2.5.977-988

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Göçen Kabaran, G. (2019). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. https://prezi.com/eccagwz4m-by/dijital-materyal-tasarimina-yonelik-bir-hizmet-ici-egitim-programinin-gelistirilmesi-ve-etkililiginin-degerlendirilmesi/ adresinden erişilmiştir.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.

Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). *Teaching Speaking & Listening in the Primary School*. Londan: David Fulton Publishers Ltd.

Gülen, S. ve Demirkuş, N. (2014). "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesinde görsel materyallerin öğrenci başarısına etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Jaurnal Of Education Faculty)*, 11(1), 1-19.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürsoy, S. (2017). *The effects of the use of video on language skills improvement and student motivation* (Master's thesis). Ufuk University, Ankara.

Halat, E. (2007). Matematik öğretiminde Webquest'in kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 264-283.

Hayran, M. ve Hayran, M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. Ankara: Omega Araştırma.

Hengirmen, M. (1994). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

Hlatshwayo, S., & Mthethwa, P. (2016). Examining the use of best practices and challenges in teaching listening comprehension in Swaziland. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(4), 29-42. Doi: 10.5861/ijrsll.2016.1588

Ilgaz, S. (1997). *Çizgi film*. İzmir: Leyla Yayıncılık.

Iubbad, S. H. (2013). *The effectiveness of a multimedia bassed learning program on developing seventh graders' listening comprehension skills and attitudes in Gaza governorate* (Unpublished master thesis). The Islamic University, Gaza.

İnaç, E. A. (2010). *Animasyon kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve akılda tutma düzeylerine etkisi: 6, 7 ve 8.*

sınıflar örneği (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

İşcan, A. ve Aydın, G. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi*, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (K. Aziz ve A. Şahin, Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the clossroom. *Childhood Education*, 72, 1, 13-18. Doi: 10.1080/00094056.1995.10522637

Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, 1, 58. Doi: 10.1111/j.1460-2466.1951.tb00103.x

Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. Doi: 10.12738/estp.2013.3.1692

Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). Dinleme. *Eğitime Bakış*, 2, 55-56.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karaalioğlu, S. K. (1981). *Ortaokullar için Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karadeniz, A. ve Akpınar, E. (2015). Web tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 217-231. Doi: 10.15390/EB.2015.2702

Karagöz, B., İşcan, A., Baskin, S., & Irşi, A. (2017). Investigation of Turkish teacher candidates listening skills. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 750-756. Doi: 10.13189/ujer.2017.050507

Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Kayışdağ, E. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kazu, İ. Y. ve Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 110-126.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Keleş, E. (2013). *Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Khalili, S. A. (2018). The effects and challenges of integrating GoAnimate video creator with taskbased language teaching (TBLT) in teaching English to a grade 11 Omani class. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 1(1), 56-73.

Khan, A., Ghazi, S. R., Shahzada, G., Shehzad, S., & Fatima, Z. T. (2013). Motivation and interaction through technology in teaching learning process at higher education level. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 66-74.

Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.

Konak, M. (2019). *Fen ve teknoloji dersinde simülasyonla öğretimin laboratuvar etkinliklerinde hipotez kurma becerisinin kazandırılması üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kulik J. A., Kulik C. C., & Cohen P. A. (1980). Effectiveness of computer-based college teaching: A meta-analysis of findings. *Review of Educational Research*, 50, 525-544. Doi: 10.3102/00346543050004525

Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Licorih, S. A., George, J. L., Owen, H. E., & Daniel, B. (2017). "Go Kahoot!" enriching classroom engagement, motivation and learning experience with games. *In Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*, (ICCE 2017), 755-764.

Lin, L. F., & Duy, L. D. (2014). The impacts of the video-based internet materials on international students' lisetening comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(8), 106-115.

Mayer, E. R. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB (2018). *Türkçe öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736Türkçe%20Öğretim%20Programı%202018.pdf adresinden erişilmiştir.

Mert, L. E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. Doi: 10.16916/aded.47575

Moonen, J. (1999). The design and prototyping of digital learning material: Some new perspectives. *Design approaches and tools in education and training*, 8, 95-111. Doi: 10.1007/978-94-011-4255-7_8

Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 69-85. Boston: Heinle & Heinle.

Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.

Ozan, Ö. (2015). e-Öğrenme için eğitsel video geliştirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 59-80.

Ozman, E. ve Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ışığında dinleme becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir örnek. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 140-142), Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Özbay, M. (2006). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi açısından Türkçe eğitim programları, Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri: II Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.

Özdemir, E. (2008). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdener, N., & Eşfer, S. (2009). A comparative study on the use of information technologies in the development of students' ability to comprehend what they listen to and watch. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 275-291.

Peker, E. A. (2018). *5. sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Pilav, S. (2016). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının okurluk profili üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 208-226. Doi: 10.21764/efd.34377

Polat, E. ve Varol, A. (2012, Şubat). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının akademik başarıya etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği.* XIV. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Uşak.

Robertson, A. K. (2008). *Etkili dinleme* (S. Yarmalı, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. Doi: 10.1080/00405840802153916

Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saussure, F. D. (1976). *Genel dil bilim dersleri* (B. Vardar, Çev.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sejdiu, S. (2017). Are listening skills best enhanced through the use of multimedia technology. *Digital Education Review*, 32, 60-72. Doi: 10.1344/der.2017.32.60-72

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66. Doi: 10.1501/Egifak_0000000244

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shea, P. (2000). A study of captioned interactive video. *Journal of Educational Computing Research*, 22, 243-263. Doi: 10.2190/3NEY-BNT0-FB28-VBWY

Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C., & Russell, J, D. (2015). *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Şahin, F. ve Ateş, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik bilimsel okuryazarlık ölçeği adaptasyon çalışması. *GEFAD / GUJGEF*, 38(3), 1173-1205.

Şendağ, S. ve Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkililiği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 137-149.

Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.

TDK. *Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php? adresinden erişilmiştir.

Telli, E. (2009). *Üç boyutlu sanal materyallerin öğretmen adaylarının bilgisayar dersindeki başarılarına ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım).* Ankara: Pegem Akademi.

Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.

Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.

Tidyman, W. F., & Butterfield, M. (1959). *Teaching the language arts*. USA: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.

TÜBİTAK (2016). *Bilim ve toplum projeleri destekleme programı proje çağrısı*. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/4005_cagri_metni_2016.pdf adresinden erişilmiştir.

Tuncer, H. (2008). *Anlama teknikleri (okuma-dinleme)*. Ankara: Orhun Kitapevi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 6(24), 543-559.

Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Umagan, S. (2007). *Dinleme, ilköğretimde Türkçe öğretimi* (A. Kırkkılıç ve H. Akyol, Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100. Doi: 10.7827/TurkishStudies.7788

Veyis, F. (2016). *Millî edebiyat dönemi Türk Edebiyatı'nın etkileşimli çoklu ortam materyalleriyle öğretiminin Türk edebiyatı dersine yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Vural Özkip, E. (2009). *Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

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

Woottipong, K. (2014). Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200-2012. Doi: 10.5296/ijl.v6i4.5870

Yakışan, M., Yel, M. ve Mutlu, M. (2009). Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129-139.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.

Yaman, E. (2016). *Susma sanatı*. Ankara: Akçağ A.Ş.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long

experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352. Doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşiltaş, E. ve Turan, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 1-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Özmen, B. (2012). Video paylaşım sitelerinin eğitsel amaçlı kullanımı. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)-Education Sciences*, 7(1), 288-295.

Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Yörük, M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme ve paylaşım rehberi ile ilgili görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Yüzer, V. ve Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeden faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.

Zengin, B. S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27. Doi: 10.1016/j.im.2005.01.004

EKLER

EK Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK-1	Araştırma İzni	113
EK-2	Dinlediğini Anlama Testinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	114
EK-3	Dinleme Metni	115
EK-4	Dinlediğini Anlama Testi	116
EK-5	Kişisel Bilgi Formu	121
EK-6	Öğrenci Günlüğü	122
EK-7	Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	123
EK-8	Veli İzin Formu	124
EK-9	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	125
EK-10	Öğretmen İzin Formu	126

EK-1

Araştırma İzni

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Burcu GEZER
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Kılıçarslan İlkokulu
Araştırmanın Konusu	Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Dinleme Metni, Dinlediğini Anlama Testi, Öğrenci Günlüğü, Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Formları
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

18/01/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay DOĞANER
Öğretmen

EK-2

Dinlediğini Anlama Testinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Maddeler	Madde Güçlüğü (pj)	Madde Ayırt Ediciliği (rjx)
1. Madde	0,47	0,25
2. Madde	0,85	0,18
3. Madde	0,19	0,31
4. Madde	0,80	0,18
5. Madde	0,80	0,50
6. Madde	0,63	0,43
7. Madde	0,60	0,12
8. Madde	0,49	0,43
9. Madde	0,78	0,31
10. Madde	0,59	0,43
11. Madde	0,81	0,25
12. Madde	0,01	0,18
13. Madde	0,44	0,75
14. Madde	0,73	0,31
15. Madde	0,75	0,56
16. Madde	0,50	0,50
17. Madde	0,98	0,06
18. Madde	0,57	0,25
19. Madde	0,63	0,62
20. Madde	0,44	0,68
21. Madde	0,83	0,50
22. Madde	0,91	0,31
23. Madde	0,80	0,37
24. Madde	0,68	0,37
25. Madde	0,04	0,06
Ortalama	**0,61**	**0,35**

EK-3

Dinleme Metni

Ne Yemelisiniz?

Vücudunuzun sağlıklı kalması için değişik yiyecekler yemeniz gerekir. Bazı yiyecekler büyümenize yardımcı olur. Yara ve kesiklerin iyileşmesini de hızlandırır. İşte bazıları: peynir, süt, balık, yumurta…

Vücudumuzun vitamin ve minerallere ihtiyacı vardır. Bu yiyecekler bizi sağlıklı tutar. Meyve ve sebzelerde bol bol vitamin ve mineral vardır. Bazı yiyecekler enerji kaynağıdır.

Çürümüş yiyecekleri yememelisiniz. Yiyecekler beklediklerinde çürür. Yiyeceklerdeki mikroplara da dikkat etmelisiniz. Mikroplar minicik yaratıklardır. O kadar küçüklerdir ki çıplak gözle onları göremezsiniz. Bazı mikroplar bizi hasta eder. Mikroplar aşırı sıcakta ölür. Bundan dolayı da tavuğu, eti ve balığı pişirip yemek gerekir. Mikroplardan kurtulmak için meyve ve sebzeleri pişirmeye gerek yoktur. Yemeden önce yıkamak yeterlidir.

Alastair Smith ve Judy Tatchell Çev.: Yasemin Tanbi
Kısaltılmıştır.

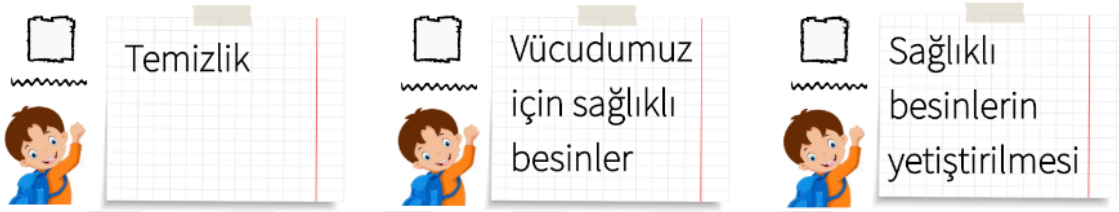
EK-4

Dinlediğini Anlama Testi

1 Aşağıdaki başlıklardan hangisi dinlediğiniz metnin başlığıdır? İşaretleyiniz.

- ☐ Besinlerimiz
- ☐ Sağlıklı Yaşam
- ☐ Ne Yemelisiniz?

2 Dinlediğiniz metnin konusu olan ifadeyi işaretleyiniz.



3 Aşağıdaki kavramlardan bazıları dinlediğiniz metinde geçmektedir. Dinlediğiniz metinde geçmeyen kavramı işaretleyiniz.

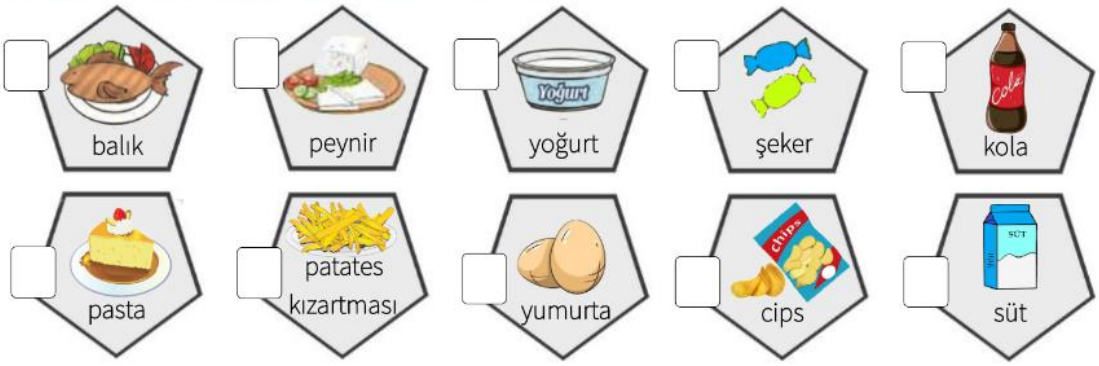
4 Dinlediğiniz metnin başlığı değiştirilseydi, aşağıdaki başlıklardan hangisi dinlediğiniz metne en uygun başlık olurdu? İşaretleyiniz.

5 Dinlediğiniz metne göre mikroplardan korunmak için pişirmek zorunda olduğumuz besinleri işaretleyiniz.

6 Besinlerdeki mikroplardan kurtulmak için aşağıdakilerden hangisini yapmamalıyız?

- Meyve ve sebzeleri iyice yıkamalıyız.
- Çürümüş yiyecekleri pişirip yemeliyiz.
- Tavuğu, eti ve balığı pişirip yemeliyiz.

7 Dinlediğiniz metne göre büyümemize yardımcı olan besinleri işaretleyiniz.



8 Dinlediğiniz metne göre doğru olan ifadelerde "Doğru" kutusunu, yanlış olan ifadelerde "Yanlış" kutusunu işaretleyiniz.

Doğru	Yanlış	
☐	☐	Vücudumuzun sağlıklı kalması için farklı yiyecekleri yememiz gerekir.
☐	☐	Mikroplardan kurtulmak için sebze ve meyveleri pişirmemiz gerekir.
☐	☐	Meyve ve sebzelerde bol bol vitamin ve mineral vardır.
☐	☐	Çürümüş yiyecekleri yıkayıp yiyebiliriz.
☐	☐	Mikropları çıplak gözle görebiliriz.

9 Vücudumuzun vitamin ve mineral ihtiyaçlarını karşılayan besinleri işaretleyiniz.

10 Dinlediğiniz metinde aşağıdaki sorulardan hangisine cevap verilmiştir?

11 "Çürümüş yiyecekleri _____. Yiyecekler beklediklerinde _____." cümlesinde boş bırakılan yerlere dinlediğiniz metne göre sırasıyla aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- ( ) yıkamalıyız + güzelleşir
- ( ) yememelisiniz + çürür
- ( ) pişirmeliyiz + olgunlaşır

12 Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi, besinlerin vücudumuza faydalarındandır?

- ( ) Yiyeceklerin bize hiçbir yararı yoktur. ★
- ( ) Yiyecekler bizi hasta eder. ★
- ( ) Bazı yiyecekler büyümemize yardımcı olur. ★

13 Aşağıdaki çocuklardan hangisinin yaptığı doğrudur? Doğru olan davranışı işaretleyiniz.

( )
ailesinin yaptığı her yemeği yemeyen çocuk

( )
abur cubur yiyen çocuk

( )
meyve yiyen çocuk

14 Aşağıda bazı besin gruplarının reklamları yapılmaktadır. Hangi reklamlardaki besinleri almamız doğrudur?

( )
süt, peynir, balık, et

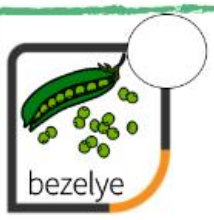
( )

gazlı içecekler, kola, cips

( )
sebze ve meyveler

15 Vücudumuza enerji veren sağlıklı besinleri işaretleyiniz.

( )
portakal

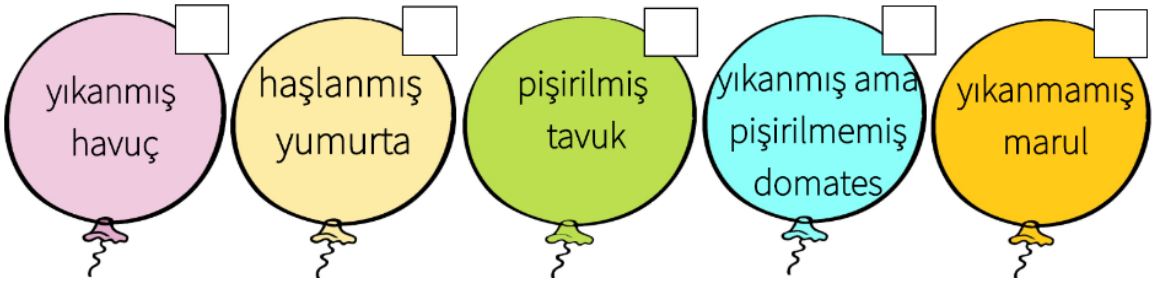
( ) 
bezelye

( )
üzüm

( )
ceviz

( )
bal

16 Mikroplardan kurtulmamış yiyeceğin olduğu balon patlatılacaktır. Buna göre aşağıdaki balonlardan hangisi patlatılır?



17

Anne ben büyümek istiyorum.

Büyümek istiyorsan sağlıklı beslenmelisin.
Örneğin şunları yemelisin: ..... .

Yukarıda noktalı yere aşağıdaki seçeneklerden hangisi gelmelidir?

- ◯ Patates kızartması, reçel, çikolata, çay
- ◯ Peynir, yumurta, balık, süt
- ◯ Bisküvi, pasta, patlamış mısır, kola

18 Mikrobun gideceği yerin çizgisini tamamlayınız.

19 Aşağıdaki doğru olan davranışı işaretleyiniz.

- ☐ Yusuf her kahvaltıda tost yiyor, başka bir şey yemiyor.
- ☐ Burçak et yemeklerini yemiyor.
- ☐ Serdar annesinin yaptığı tüm yemekleri yiyor.

20 Aşağıda verilen kelime gruplarını anlamlı olacak şekilde eşleştiriniz.

Vücudunuzun sağlıklı kalması için	iyileşmesini hızlandırır.
Bazı yiyecekler yara ve kesiklerin	ihtiyacı vardır.
Vücudumuzun vitamin ve minerallere	değişik yiyecekler yemelisiniz.

21

Niloya, topladığımız elmaları yiyelim.

Önce yıkayalım, sonra yeriz Mete.

Yukarıda Mete ile Niloya'nın konuşmaları verilmiştir. Dinlediğiniz metne göre Niloya elmaları neden yıkamak istiyor?

- ☐ Elmalar güzel görünsün diye
- ☐ Mikroplardan kurtulmak için
- ☐ Elmaları ıslak yemeyi sevdiği için

22

Meyve ve _____ bol bol vitamin ve _____ vardır.

Dinlediğiniz metne göre yukarıdaki boş bırakılan yerlere sırasıyla aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- ◯ pastalarda + lezzet
- ◯ sebzelerde + mineral
- ◯ çikolatada + şeker

23 Barış hasta olmuştur. Doktoru sağlıklı beslenirse daha çabuk iyileşeceğini söylemiştir. Ama Barış sağlıklı beslenmek için ne yemesi gerektiğini bilmiyor. Aşağıda verilen sağlıklı besinleri işaretleyerek ona yardımcı olur musun?

EK-5

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci,
Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan verimli sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan sorulara, size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak cevap vermeniz gerekmektedir.
Not: Size en uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğa (X) işaretini koyunuz.

- Adı ve Soyadı: _____
- Cinsiyeti: Kız ☐ Erkek ☐
- Kardeş Sayısı (sen de dâhil): ___
- Evde televizyon var mı? Evet ☐ Hayır ☐
- Evde televizyon varsa günde kaç saat televizyon izliyorsun?
  0-2 saat: ☐ 3-4 saat: ☐ 5-6 saat: ☐ 7 ve daha fazla saat: ☐
- Evde internet var mı? Evet ☐ Hayır ☐
- Evde kitaplık var mı? Evet ☐ Hayır ☐
- Müzik dinler misin? Evet ☐ Hayır ☐
- Anne ve baba evde kitap vb. okuyor mu? Evet ☐ Hayır ☐
- Okula başlamadan önce annen-baban veya başka birisi sana masal vb. okuyor muydu? Evet ☐ Hayır ☐
- Hangi sıklıkla sinemaya gidiyorsun?
  Her ay: ☐ Daha uzun aralıklarla: ☐ Hiç: ☐
- Hangi sıklıkla tiyatroya gidiyorsun?
  Her ay: ☐ Daha uzun aralıklarla: ☐ Hiç: ☐

EK-6

Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili öğrenciler,

Bugün birlikte işlediğimiz Türkçe dersiyle ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerinizi aşağıya yazarak anlatır mısınız?

Unutmayınız ki; sizlerin bu görüşleri araştırmanın sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesine yardımcı olacaktır.

Adı ve Soyadı:

.....

.....

.....

.....

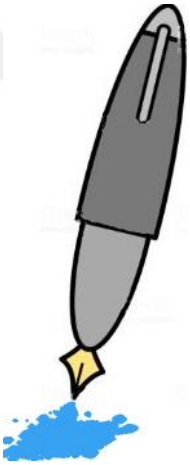
.....

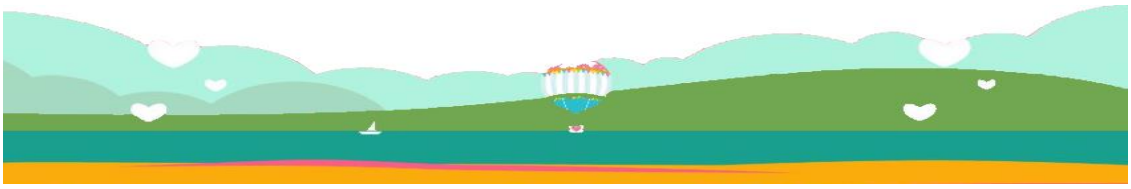
.....

.....

.....

.....





EK-7

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Konusu: Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi

Tarih: ..../..../…...

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma çerçevesinde sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Unutmayınız ki; sizlerin bu görüşleri araştırmanın sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesine yardımcı olabilecektir.

• Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

• Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.

• Görüşmemizin yaklaşık olarak 10-15 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme Soruları

1. Türkçe dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Türkçe dersinin işlenişi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sizce Türkçe dersi nasıl işlenmeli?
4. Türkçe dersindeki dinleme metinleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Dijital materyallerle hazırlanmış (animasyonlu ve dijital etkinlikli) dinleme metinleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Klasik yöntemle ve dijital materyallerle (animasyonla) dinleme arasında tercih yapma durumunda kalsanız hangisini tercih ederdiniz? Neden?
7. Ders kitabındaki etkinlikleri mi, dijital etkinlikleri mi yapmayı tercih edersiniz? Neden?
8. Dijital materyallerle hazırlanmış dinleme metinleri, metin dinleme isteğinizi nasıl etkiledi?
9. Dijital materyallerle hazırlanmış dinleme metinleri, metinleri anlamanızı nasıl etkiledi?
10. Dinleme sırasında dijital materyaller dikkatinizi dağıttı mı, yoksa dinlediğiniz metinlere dikkatinizi vermenizi mi sağladı? Açıklayınız.
11. Dijital materyallerin diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz? Neden?

EK-8

Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Öncelikle bana ayırdığınız zaman ve yapacağım araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırma için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmıştır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda devam ettiğim yüksek lisans programı gereğince "Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi" adlı tez çalışmamda, çocuğunuzun görüşleri bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Araştırmada veri kaybının olmaması için çocuğunuzla yapacağım görüşmeleri ses kaydına almayı planlıyorum. Ses kayıtlarının tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun ismi çalışmada kullanılmayacak, yerine takma isimler kullanılacaktır. Bu formu okuduğunuz için çok teşekkür ederim.

Görüşmede ses kaydının yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Öğrenci:

Veli:

Araştırmacı:

EK-9

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Konusu: Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi

Tarih: ..../..../…...

Sevgili öğretmenim,

Bu araştırma çerçevesinde sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Unutmayınız ki; sizin bu görüşleriniz araştırmanın sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesine yardımcı olacaktır.

• Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

• Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.

• Görüşmemizin yaklaşık olarak 10-15 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme Soruları

1. Türkçe dersinde dinleme becerisi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
   a) Sizce dinleme becerisi önemli bir beceri midir? Neden?
2. Türkçe derslerinde kullandığımız dijital materyallere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Size göre metinlere yönelik hazırlanmış dijital materyallerin yani animasyonların ve dijital etkinliklerin, olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
4. Dijital materyal olarak hazırlanmış animasyon ve etkinlikler öğrencilerin;
   a) Türkçe dersine karşı tutumlarını nasıl etkiledi?
   b) Dinleme becerilerinin gelişimini (dinleme başarısını) nasıl etkiledi?
   c) Dinlemeye yönelik tutumlarında nasıl etkiledi?
5. Bundan sonraki süreçte Türkçe derslerinizde dijital materyal kullanmaya yönelik görüşleriniz nelerdir? (Kullanır mısınız, neden?)
6. Dijital materyalleri, dinleme dışındaki diğer dil beceri alanlarında (konuşma-okuma-yazma) kullanır mıydınız, nasıl kullanırdınız?
7. Dijital materyalleri, Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde de kullanır mıydınız, neden?
8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-10

Öğretmen İzin Formu

Sayın Öğretmenim;

Öncelikle bana ayırdığınız zaman ve yapacağım araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda devam ettiğim yüksek lisans programı gereğince "Dijital Materyallerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisi" adlı tez çalışmamda, görüşleriniz bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Araştırmada veri kaybının olmaması için sizinle yapacağım görüşmeyi ses kaydına almam daha uygun olacaktır. Ses kayıtlarının tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu formu okuduğunuz için çok teşekkür ederim.

Görüşmede ses kaydının yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet ☐

Hayır ☐

Öğretmen:

Araştırmacı:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI	: Burcu GEZER
Doğum Yeri	: Hatay
Doğum Tarihi	: 25/04/1995

Eğitim Durumu

Lise	Özbuğday Lisesi	2013
Lisans	Mustafa Kemal Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2020

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.
İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	**Kurum**	**Çalışma Tarihleri**
Sınıf öğretmeni	MEB	2019-2019

Akademik Çalışmalar

Anılan, H. ve **Gezer, B.** (2019, Ekim). *İlk okuma-yazma öğretiminde örüntü becerisinin etkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla.

İletişim

E-posta adresi: burcugezer95@gmail.com