



## **TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE DERSLERDE KARŞILAŞILAN BAŞLICA DİNLEME ENGELLERİ**

### **MAIN LISTENING BARRIERS ACCORDING TO TURKISH LANGUAGE STUDENT TEACHERS**

**Yrd.Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU**

D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
[bayrama@dicle.edu.tr](mailto:bayrama@dicle.edu.tr)

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin derslerde karşılaştıkları başlıca dinleme engellerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymaktır. Veri toplama aracı olarak anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini üç eğitim fakültesine bağlı Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 195 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri frekans, yüzde ve ki kare testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin; anlatım süresinin uzun olmasını, dersin hedefleri hakkında yeterince bilgilendirilmemelerini, konuya ilgi duymamayı, dinleme esnasında kişisel sorunların zihinlerini meşgul etmesini, derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak ortamın yaratılmamasını, anlatılanların pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluşmasını başlıca dinleme engelleri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmada ayrıca, bazı dinleme engellerinden kızların erkekler göre daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre başlıca şu önerilerde bulunulmuştur: Öğretim elemanları dinleme konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Öğrenciler; dersin başında hedeflerden haberdar edilmeli, dinleme öncesi konuyla ilgili görüşme, kaynak tarama vb yollarla ön bilgiler edinmelerinin sağlanmalıdır. Anlamadıkları noktalar ile ilgili soru sormaları için cesaretlendirecek ortamlar yaratılmalı ve dinleme bakımından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak anlatımın sürdürülmelidir.

**Anahtar sözcükler:** İletişim, dinleme, dinleme eğitimi, dinleme engelleri

#### **Abstract**

The aim of this study was to determine listening barriers encountered in the lectures by the students studying at the Turkish language teaching department and make suggestions to improve their listening skills. A questionnaire was used to collect data. Sampling consisted of 195 Turkish language student teachers from three separate educational faculties. The analysis of data was carried out by using frequency and percentage techniques and Chi-square test. It was understood from students' answers that the factors such as students' having inadequate knowledge on the aims, lack of interest, being preoccupied with personal problems, listening lecturers without participating and believing in no practical usage of lessons affected students' listening process adversely. Another important data obtained in the study showed that females were less affected from some of the listening barriers than males. Based on the above results, the following suggestions were made: Lecturers should take in-service training, students should be informed of the aims at the beginning of the lesson by lecturers, students should do some research on the topic of the lesson prior to lessons, lecturers should encourage students to ask questions and should take students' individual differences into consideration regarding listening.

**Key words:** Communication, listening, listening training, listening barriers

## 1. GİRİŞ

Türkçe sözlükte ve eğitim ile ilgili kaynaklarda dinlemenin farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Türkçe sözlükte dinlemeden, işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak olarak söz edilmektedir (TDK, 2005). Ergin (2008), dinlemenin, görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki olduğunu belirtirken; Sever (2004), bu kavramı; işitilenlerden bir anlam yaratma, anlaşılana gerektiğinde kullanılmak üzere saklama; Özbay (2005) ise, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlama olarak tanımlamaktadır. Dinlemenin ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi, ses, kulak ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olduğuna işaret eden Güneş (2007a), bu süreçte, işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının söylediklerini bütünleştirme ve anlam oluşturma gibi bir dizi işlemin gerçekleştiğini belirtmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dinleme kişinin etkin katılımını gerektiren bir süreçtir. Bu becerinin bir birini tamamlayan üç önemli aşamadan oluştuğu kabul edilmektedir. Bunlar; dikkat, anlama ve değerlendirme aşamalarıdır. Dikkat, dinleyicinin anlatılanlar üzerine yoğunlaşmasını; anlama, aldığı bilgileri zihinsel işleme tâbi tutarak, düzenlemesini; değerlendirme ise, dinlediklerini kendi düşünce ve inançları açısından yargılamasını içerir (Akyol, 2006).

İnsanın kendisine iletilenleri anlamada yararlandığı becerilerden biri olan dinlemenin günlük yaşamda da önemli bir yeri vardır. İletişim sürecinde dört temel dil becerisinin ne ölçüde kullanıldığına ilişkin araştırmalara göre, insanlar iletişim için harcadıkları sürenin yaklaşık % 45'ini dinlemeyle geçirmektedir (Szukala, 2001). Bu oran diğer dil becerilerinden yararlanma süresinin neredeyse tamamına yakındır. Dinleme, yalnızca iletişimde kapsadığı süre bakımından değil, insanın günlük yaşamına olan katkısı açısından da önemli bir beceri alanıdır. Bilgi almanın, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biri olan dinleme; arkadaşlık, iş ilişkileri, toplumsal kaynaşmanın da önemli belirleyicilerinden biridir (Göğüş, 1978). Bu becerinin insanlar için ne kadar önemli olduğunu gösteren bir başka kanıt da, bildiklerimizin önemli bir bölümünü dinleme yoluyla kazanmamızdır (Hunsaker, 1990 akt: Akyol, 2006).

Başkalarının ilettiği sözlü mesajları anlayabilmek için, kişinin belli düzeyde dinleme beceri ve alışkanlığı edinmiş olması gerekir (Kavcar ve diğerleri, 1995). Ancak temel düzeyde kalan bir dinleme becerisi kişinin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmaz. Dolayısıyla; kişi; toplumsal ilişkilerdeki çeşitlilik ve karmaşıklık nedeniyle, bu beceriyi yaşam boyu geliştirmek zorundadır. Bireyi dinleme becerisi bakımından geliştirme Türkçe derslerinin önemli amaçlarından biridir. Türkçe derslerinin bu işlevini yerine getirebilmesi ise, büyük ölçüde Türkçe öğretmenlerine, onların hizmet öncesi eğitimleri sırasında iyi bir dinleme eğitimi alarak yetişmiş olmasına, bağlıdır.

Dilbilim ve dil öğretimi konusundaki bazı araştırmalarda, dinleme öğretimi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuştur. 1960'lı yıllarda dil öğrenme ve öğretmede dinlenenlerin anlaşılması önemsenmemiş, dinleme dil öğrenmede rolü olmayan pasif bir etkinlik olarak görülmüştür. Uygun öğrenme çevresi oluşturarak dinlemenin geliştirilebileceği düşüncesine dayanan bu görüş, öğrenmeyi

uyaran-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenmenin mekanik bir süreçle gerçekleştiğini savunan davranışçı yaklaşıma aittir (Martinez-Flor ve Uso-Juan, 2006). Bu yaklaşımda öğrenme için sunulan uyaranların etkililiğine bağlı olarak dinleme eyleminin gerçekleşeceği kabul edilmekte ve dinleme becerisinin gelişmesi için uygun uyaranların yer aldığı çevre ayarlaması üzerinde durulmaktadır.

1960'ların sonlarına doğru dinleme, mekanik bir alışkanlık oluşturma süreci olmaktan çok dinamik ve zihinsel bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Martinez-Flor ve Uso-Juan, 2006). Amerikalı dilbilimci Chomsky'nin üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramı ile açıkladığı bu görüşe göre, dil edinme insanın doğuştan getirdiği yaratıcılığı ile dil birliklerini üretmesi ve sonunda cümleleri ortaya çıkarmasına dayanır (Cemiloğlu, 2004). Bu yaklaşıma göre dil ediniminde bireyin düşündüklerini sözel ifadelere dönüştürmesi ve dinlediklerini anlaması, kavraması gibi iki temel dilsel özelliği kazanması söz konusu olmaktadır.

Dil öğretimindeki etkileşimsel yaklaşımları şekillendiren çeşitli araştırmalar 1970'lerin sonunda dil öğrenmede dinlemenin rolünün daha da önemli olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. Dinleme konusundaki bu değişiklikler dil öğrenme sürecine bağlamsal, sosyal ve etkileşimsel bir bakış açısı ile yaklaşarak oluşturulmuştur. Bu görüşü savunanlarca dinleme sırasında sadece bir sözcük ya da sözcük öbeği yerine konuşmanın tüm parçalarına odaklanılması gerektiği iddia edilmiş; dolayısıyla, dinleyicinin rolü de sadece anlam ve içerik için dinlenen biçimsel yapılar dikkat etmekten farklılaşmıştır (Rost, 2001; akt: Martinez-Flor ve Uso-Juan, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, öğrenme sürecinde bilgilerin zihinde yapılandırılması ve öğrencinin başkalarıyla kendi anlama süreçlerine göre iletişim kurması önem kazanmıştır. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında dikkatin belirleyici olduğu, bunun için ise, öğrencinin dinleme amacını, yöntemini belirleyerek dinleme sürecini denetim altına alması ve dikkatini yoğunlaştırması gerektiğine işaret edilmiştir (MEB, 2005; Güneş, 2007b).

### **Problem**

Gelecekte Türkçe öğretmeni olarak görev alacak öğretmen adaylarının Türkçenin öğretimi konusunda deneyim kazanmaları kadar Türkçeyi özenle ve güvenle kullanacak şekilde yetiştirilmeleri de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü öğrencilerin anadilli becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenleri onlara model olarak önemli bir eğitsel işlevi yerine getirirler.

Türkiye'de ilköğretim okullarından üniversiteye kadar eğitimin değişik basamaklarında uygulanan Türkçe öğretiminin yeterince etkili olmadığı konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Akalin, 2002; Kavcar, 2002). Okullarımızdaki Türkçe öğretiminde genel olarak bir yetersizlik durumu söz konusudur. Türkçe öğretimiyle geliştirilmeye çalışılan dört temel beceri içinde en çok ihmal edilen dinleme olduğu, öğretimde bu beceriyi geliştirecek etkinliklere pek fazla yer verilmediği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni, toplumda ve eğitimciler arasında yaygın olan, "Dinleme becerisinin bireyde kendiliğinden var olduğu, dolayısıyla bunu geliştirmek için herhangi bir eğitime gerek olmadığı" yönündeki düşüncedir. Bu düşünce kısmen doğrudur. Gerçekten de insanlar

dinlediklerini anlamayı sağlayacak bazı özelliklerle ve belli bir kapasite ile doğar. Ancak, onların bu özelliklerini geliştirmek ve var olan kapasitelerini etkili biçimde kullanabilir duruma getirmek etkili bir dinleme eğitimi ile mümkündür (Özbay, 2005). Dolayısıyla, ailede kuralsız bir şekilde verilen bu eğitimin, okulda bir düzen içine sokulması ve dinleme becerisinin öğrencinin öğretmeni anlamaya başladığı bir seviyeden itibaren, sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerekir (Yalçın, 2006). Bu gelişme ise, öğretmen faktörüne; özellikle de Türkçe öğretmenlerine bağlıdır. Türkçe öğretmenlerinin kalitesi, okutacakları büyük öğrenci kitlesinin kalitesinin de en önemli belirleyicisidir (Saraç, 2005). Çünkü Türkçe eğitimindeki öğelerin etkili olabilmesi için okul binaları, donatım, program, araç-gereç önemli olmakla birlikte, bunları kullanıp programı uygulayacak olan öğretmenin bilgi ve becerisi hepsinden daha önemlidir (Kavcar, 2002). Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının hem meslek bilgisi hem de anadili becerileri bakımından iyi bir şekilde yetişmelerini sağlamak gerekir.

Alandaki kaynakların taranması sonucu Türkçe öğretmen adaylarının dinleme konusundaki engellerini ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği programlarında yer alan “Anlama Teknikleri Dinleme” adlı dersin etkililiği hakkında yapılmış başka bir araştırma da bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma söz konusu dersinin etkililiği hakkında da bir fikir verebilecektir.

Ayrıca, Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisi bakımından iyi ve zayıf yönlerinin tanınması, bu becerilerinin geliştirilmesi için uygulaması gereken etkinliklerin belirlenmesini de kolaylaştıracaktır.

Bu araştırmanın Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisi ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi noktasından hareketle iki problemi bulunmaktadır: Bunlar; “çalışma evrenini oluşturan üç eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrenciler hangi dinleme engellerinden ve ne ölçüde etkilenmektedir?” “Dinleme engellerinden etkilenme bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında fark var mıdır?” soruları ile ifade edilebilir.

### **Amaç**

Anadili derslerinin temel amacı bireye anlama ve anlatma yeterliliği kazandırmaktır. Anlamayı oluşturan beceri alanlarından birisi dinlemedir. Birey dinleme ile ilgili bazı özelliklere sahip olarak doğar ancak, bu özellikler onun yaşama hazırlanması için yeterli değildir. Tıpkı diğer anadili becerilerini geliştirme konusunda olduğu gibi dinleme konusunda da bir eğitime ihtiyacı vardır. Bu eğitim, daha çok Türkçe dersleri aracılığı ile gerçekleştirilir (Sever ve diğerleri, 2006). Türkçe derslerin amacına ulaşması ise, nitelikli Türkçe öğretmenlerine ve onların; diğer anadili becerilerinin yanı sıra, dinleme beceri ve alışkanlığı edinmiş olmasına bağlıdır.

Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerilerini geliştirmek için öncelikle dinleme konusundaki ihtiyaçlarının ve engellerinin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Böylece, bu konuda

uygulanacak programın tasarımı da kolaylaşır. Araştırma bu yönüyle Türkçe öğretmen adaylarının dinleme konusunda kazanmaları gereken özellikleri belirlemeye de hizmet etmiş olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programlarında okuyan öğrencilerin derslerdeki dinleme engellerini ve bunlardan etkilenme bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek ve araştırmanın bulgularından hareketle, dinleme eğitim ile ilgili öneriler ortaya koymaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma; Dicle, Gaziantep ve Gazi Üniversitesi'ne bağlı üç eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin, görüşlerinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve kişisel bilgilerin dışında, iki seçenekli (durum bildiren) 18 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken; önce Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında okuyan bir grup öğrenci ile görüşme yapılmış ve derslerde dinlemelerini etkileyen psikolojik faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, anket sorularının oluşturulmasında Türkçe ve dil öğretimi konusundaki kaynaklardan da yararlanılmıştır. Anket, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında okuyan otuz öğrenciye uygulanarak, yeterince anlaşılmayan sorular belirlenmiş ve bu sorular yeniden yazılarak ankete son hali verilmiştir. Kapsam geçerliği ile ilgili uzman kanısı, ölçeğin dinleme engellerini ölçebilecek nitelikte olduğu yönündedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evreninde 2008–2009 öğretim yılı güz döneminde Dicle, Gazi ve Gaziantep Üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programında okuyan 1394 öğrenci; örnekleminde ise, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen; Dicle Üniversite Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 58, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 65 ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 72 olmak üzere, toplam 195 öğrenci bulunmaktadır. Bu oran çalışma evrenindeki öğrencilerin yaklaşık % 14'ünü oluşturmaktadır. Bu çalışmada yapılan yorumlar çalışma evrenindeki fakülteler ile sınırlı tutulmuştur.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır. Veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında dinleme engelleri bakımından fark olup olmadığını belirlemek için Ki kare testi kullanılmıştır. Bu testte anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır. Serbestlik derecesi 1'dir.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda aşağıdaki frekans tablosu elde edilmiştir. Şimdi, öğrencilerin derslerde karşılaştıkları başlıca dinleme engellerini frekans ve yüzde olarak inceleyelim.

**Tablo 1: Türkçe Öğretmenliği Programı Öğrencilerine Göre Başlıca Dinleme Engelleri**

Dinleme Durumları	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf ortamını sıkıcı bulurum	74	<b>38,1</b>	120	<b>61,9</b>	194	<i>100,0</i>
Derse katılmadan sessizce oturup, öğretim elamanını dinlemekten sıkılırım.	122	<b>63,5</b>	70	<b>36,5</b>	192	<i>100,0</i>
Dersin hedefleri konusunda bilgim olmazsa, yeterince dikkatli dinleyemem.	156	<b>80,0</b>	39	<b>20,0</b>	195	<i>100,0</i>
Dersin ilk on beş dakikasından sonra anlatılanları anlamakta zorlanırım.	64	<b>33,2</b>	129	<b>66,8</b>	193	<i>100,0</i>
Bazı öğretim elemanlarının ders anlatırken kullandıkları terim ve kavramların anlamını bilmediğim için konuları yeterince anlamadığımı düşünüyorum.	88	<b>45,1</b>	107	<b>54,9</b>	195	<i>100,0</i>
Öğretim elemanlarının ifade ve tavırlarını genellikle beğenmem (örneğin, anlatım hızı, ifade tarzı, göz teması kurmaması, öksürmesi)	82	<b>42,5</b>	111	<b>57,5</b>	193	<i>100,0</i>
Öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğu gelecekte kullanmayacağım bilgilerden oluşuyor.	87	<b>45,3</b>	105	<b>54,7</b>	192	<i>100,0</i>
İlgi duymadığım konularla ilgili anlatılanları dikkatle dinleyemem.	150	<b>76,9</b>	45	<b>23,1</b>	195	<i>100,0</i>
Konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih ederim	34	<b>17,6</b>	159	<b>82,4</b>	193	<i>100,0</i>
Derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalışırım	58	<b>29,9</b>	136	<b>70,1</b>	194	<i>100,0</i>
Aldığım notların kısa cümleler yerine, tam olmasına dikkat ederim	77	<b>40,1</b>	115	<b>59,9</b>	192	<i>100,0</i>
Genellikle ders konularını zor bulurum	42	<b>21,6</b>	152	<b>78,4</b>	194	<i>100,0</i>
Ders dinlerken kişisel sorunlarım kafamı kurcalar	130	<b>67,0</b>	64	<b>33,0</b>	194	<i>100,0</i>
Tahtaya yazılan ya da tepegözle sunulan bilgileri kâğıt israfına yol açmamak için not almam	23	<b>11,9</b>	171	<b>88,1</b>	194	<i>100,0</i>
Öğretim elemanının anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeyler dikkatimi çeker (ör. Geç kalmış öğrenci, konu dışı konuşma)	78	<b>40,2</b>	116	<b>59,8</b>	194	<i>100,0</i>
Bazı derslerde ders süresinin çoğunu hayal kurarak geçiririm	63	<b>32,8</b>	129	<b>67,2</b>	192	<i>100,0</i>
Derslerde anlamadığım noktaları sormaktan hoşlanmam	84	<b>43,1</b>	111	<b>56,9</b>	195	<i>100,0</i>
Derslerde anlatma süresinin uzun olması sıkılmama neden olur	183	<b>93,8</b>	12	<b>6,2</b>	195	<i>100,0</i>

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenliği programı öğrencilerinin sınıf ortamında dinlemelerini etkileyen bazı engeller bulunduğu ve bunların ağırlıklı olarak şu noktalarda toplandığı görülmektedir:

- Öğretim elemanlarının anlatma süresinin uzun olması.
- Dersin hedefleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmama.
- Derste ele alınan konulara öğrencilerin ilgi duymaması ya da onları konuya ilgi duyar duruma getirememesi.

- Öğrencilerin dinleme esnasında kişisel sorunları ile ilgilenmesi.
- Öğrencilerin derse katılmadan sessizce oturup, öğretim elamanını dinliyor olması.
- Öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluştuğu düşüncesi.
- Bazı öğretim elemanlarının ders anlatırken kullandıkları terim ve kavramların anlamının öğrenciler tarafından bilinmemesi.
- Derslerde anlaşılmayan noktaları sormaktan hoşlanmama.
- Öğretim elemanlarının beden dilini etkili bir biçimde kullanamaması
- Anlatılan her şeyi not almaya çalışma.

Şimdi yukarıda belirtilen engellerin Türkçe öğretmenliği programındaki öğrencilerin dinlemesini nasıl etkileyebileceğini kısaca inceleyelim.

### **Öğretim Elemanlarının Anlatma Süresinin Uzun Olması**

Anketi yanıtlayan öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı (%93,8), anlatma süresinin uzun olmasının, sıkılmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Anlatma süresi, dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireyler için bir dinleme engelidir. Bu sürenin uzun olmasının dikkat ve anlama üzerine olumsuz etkileri olduğunu gösteren başka araştırmalar ile araştırmamızın bulguları büyük bir benzerlik göstermektedir. Özbay (2005)'a göre, ortalama olarak yetişkin dinleyicilerin %75'i konuşmanın ilk on beş dakikasında yeterli dinleme yapabilirken, sadece %50'si sonraki on beş dakika boyunca dikkatini koruyabilmekte; ancak %25'i kırk beş dakikalık bir konuşma boyunca dikkat sağlayabilmeyi başarmaktadır. Ellis (2002)'in de belirttiği gibi, pek çoğumuz ilk 15 – 20 dakikada dikkatimizi korurken, bundan sonrasında anlamakta zorlanırız. Bunun en önemli nedenlerinden biri, anlamamanın karmaşık bir dizi işlem sonucu gerçekleşmesidir. Öncelikle, kulağa gelen ses sinir uçlarına ulaşır, daha sonra bu sesler beyinde ayrıştırılır. Ayrıştırılan ses, beynin “ses tanıma” bölümünde kodlanarak, anlamlandırma bölümünde değerlendirilerek anlam oluşturulur. Bu ise, zihinsel bir çabayı gerektirir. Bitip tükenmek bilmeyen sözcük ve cümle akışı karşısında öğrenci zihnini farklı düşüncelere uyarlamakta zorlanır; fikir ve görüşlerle aynı anda, aynı düzeyde ilgilenmesi söz konusu olmaz (Vaile; akt: Bilin, 2002). Dolayısıyla dinlemeye dayalı bir etkinlikte süre uzadıkça dinleyenin dikkatini konu üzerine toplamada zorlandığı ve anlatılanlarla değil de başka şeylerle ilgilenmeye başladığı görülür. Anketi yanıtlayan öğrencilerin %40,2'sinin öğretim elemanlarının anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeylerin dikkat çekici olduğunu; %33,2'sinin dersin ilk 15 dakikasından sonra anlatılanları anlamakta zorlandığını belirtmesi bu görüşü destekleyen bulgular olarak dikkat çekmektedir.

Dinleme eylemi; fiziksel, zihinsel ve psikolojik bir dizi etkene bağlı olarak gerçekleşir. Dinleyen, konuşanın simgesel davranışını hem görür hem de işitir. Konuşmanın içerdiği mesajı gözleri ve kulaklarıyla alır. Dolayısıyla, dinleme eyleminde dinleyen aslında, hem dinleyici hem de gözlemci olmaktadır (Ergin, 2008).



Bu süreçte önemli bir yeri olan işitme, dinlemenin fiziksel yönünü oluşturur. Anlam oluşturmak; her şeyden önce, bireyde işitme ile ilgili bir sorun olmamasına bağlıdır. Ancak dinleme için yalnızca sesleri duymak yeterli olmaz. Ayrıca; dikkati konu ve konuşmacıya yöneltme, sesleri ve görsel sembolleri bellekte tanımlama ve bunları anlamlandırma gibi bir dizi işlemin gerçekleştirilmiş olması da gerekir (Özbay, 2005; Ergin, 2008). Bu nedenle dinleme, dinleyicinin çeşitli açılardan konuya yoğunlaşmasını gerektirir. Umgan ( 2007), bu eylemin, konuşmacıyı edilgin bir şekilde izlemeyle değil, iletiyi alma ve yorumlama şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Ancak bunu başarmanın çeşitli güçlükleri vardır. Örneğin, kişi konuşurken dakikada yaklaşık olarak 90 ila 200 sözcük kullanırken aynı anda dinleyen zihninden geçen sözcük sayısı 600-750 arasındadır. Dolayısıyla birisini dinlerken, aynı zamanda, anlatılanlarla ilgili olsun ya da olmasın pek çok şey zihni meşgul eder. Bu da dikkat dağılmasının en önemli nedenidir. İyi bir dinleyici, bu boşluğu konuşmacının söyledikleri arasında bağ kurarak ve bunları kendi bilgileriyle karşılaştırarak doldurur. (Özbay, 2005; Green, 2006; Ergin, 2008). Dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireylerde ise dikkatin sık sık dağıldığı görülür.

### **Dersin Hedefleri Hakkında Yeterince Bilgi Sahibi Olmama**

Öğrenciler günlük hayatlarında pek çok iletişim durumu içine girer. Bunlardan bazılarında kendilerine iletilenleri dikkatli bir şekilde dinlerken, bazılarında anlamaya daha az çaba harcadıkları görülür. İletişimde harcanan çabanın düzeyini belirleyen en önemli etken katılanların amacıdır. Bu nedenle konuşma ve dinlemeye dayalı bir süreçte kaynağın bir amacı olduğu gibi, alıcının da belli bir amacı olması gerekir (Ergin, 2008). Dinleyen niçin dinlemesi gerektiği ile ilgili bir düşünceye sahip olmaması, bir başka deyişle dinleme amacının farkında olmadan dinlemeye çalışması, konuya ilgisiz kalmasına neden olur. İlgisizlik ise anlamasını güçleştirir. Bu bakımdan öğrencilerin dinleme ile ilgili davranışları ile amaçları arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerin büyük bir kısmının (%80), dersin hedefleri konusunda bilgileri olmazsa, anlatılanları dikkatli bir şekilde dinleyemeyecekleri yönündeki yanıtları, amaç eksikliğinin dinleme için bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Eğitim ile ilgili pek çok kaynakta yer alan ve amaç olmadan dikkati anlatılanlar üzerine toplamanın zor olduğunu belirten yargılar da bu düşünceyi desteklemektedir. Özbay (2005), dikkatin herhangi bir şeyle daha etkin bir biçimde uğraşabilmek için çevre ile diğer hal ve hareketlerden çekilmeyi gerektirdiğini vurgulamakta; aslında yorucu olan bu eylemin ilgi duyulan konuların öğrenilmesi sırasında kişiyi hiç yormadığını belirtirken, etkinliklerin belli bir amaca yönelik olarak yapılmasının önemine dikkat çekmektedir. Yurdakul (2005) ise, dinleme etkinliğinde konuya ilgi duymanın kişinin dinleme amacına bağlı olduğunu; amacın öğrenme için yalnızca bir uyarıcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin nasıl bir anlam oluşturduğuna karar vermenin öncelikli faktörlerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Konuşmacının mesajına dikkat yoğunlaştırma dinleyicinin amacına göre değişmektedir. Eğer mesaj dinleyici için önemli ve sunulmuş şekli etkileyici ise dikkat yoğunlaştırma daha fazla olmaktadır (Akyol, 2006).



Amacın önemi Gagne'nin "Öğretim Durumları" adını verdiği modelde de dile getirilmiştir. Gagne, öğrencileri hedeflerden haberdar etmenin, öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir (Senemoğlu, 1998). Eğer, öğrenciler niçin dinlemeleri gerektiğini bilirse, anlamak için daha çok gayret gösterirler. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının öğretime başlamadan önce şu iki temel soruyu yanıtlanması gerekir: Eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencinin ne bilmesi ya da ne yapabilmesi beklenmektedir? Bu sonuca ulaşabilmek için öğrenci neleri bilmek ve yapabilmek zorundadır?

Öte yandan, bu süreçte, dinleyen niçin dinlemesi gerektiğini bilmesi kadar, konuşmacının amacının farkında olması da önemlidir (Akyol, 2006). Dinleme için önemli olan bu ilke, sınıftaki iletişim süreci için de geçerlidir. Böylece, öğrenci anlatılanları eleştirel olarak dinleyebilir. Dinlediklerini olduğu gibi, hiçbir değişikliğe uğratmadan almak yerine; öğretim elemanının söylediklerini kendi bildikleri ile karşılaştırarak; sunulan bilgilerin doğruluğu, tutarlılığı konusunda kararlar vererek ve konuşmaya bir anlam katarak dinlemiş olur.

### **Derste Ele Alınan Konulara İlgi Duymama**

Tablo 1 incelendiğinde, anketi yanıtlayan öğrencilerin büyük bir kısmının (% 76,9), ilgi duymadıkları konularla ilgili anlatılanları dikkatle dinleyemedikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilgi duymama; sorma, araştırma, çözümlenme ve bireşim gibi bir dizi zihinsel işlemi yavaşlatır ya da tümüyle engeller. Dolayısıyla zihinsel olarak konuya yeterince odaklanmayan öğrencinin anlam oluşturması güçleşir. Bu bakımdan ilgi eksikliği dinleme için önemli bir engel oluşturur.

Sınıftaki iletişimin etkili olması için öğrencilerin genel uyarılmışlık hallerinin belli bir düzeye ulaşmış olması gerekir. Genel uyarılmışlık halinin düşük olduğu durumlarda öğrenci öğretim elemanının anlattıklarının pek çoğunu anlamayacaktır (Çırak, 2007). Bunun en önemli nedeni ise, konuya ilgi duymamadır. İlgi; konuya yönelmeyi, bir tercihi belirtir. Birçok alanda olduğu gibi derste anlatılanların dinlenmesi de, öğrencinin o konuyu önemli saymasına ve ona bir anlam yüklemesine bağlıdır. Bir şeye ilgi duyma aynı zamanda içsel güdülenmenin de önemli kaynaklarından birisidir. Öğrencilerin buldukları yaşın özelliklerine, diğer insanlarla kurdukları duygusal ve toplumsal ilişkilerin niteliğine uygun olan konular onlar için ilgi çekici olabilir. Kısaca, etkin bir dinleme, büyük ölçüde derste anlatılanlarla öğrencilerin yaşamlarının ilişkilendirilebilmesine ve onlarda anlatılan konu ile ilgili dinleme ihtiyacı oluşturulmasına bağlıdır. Dolayısıyla, "Öğrencilerin kendilerine anlatılanları sonuna kadar dinleyebilmeleri için, konuya ilgi duymaları gerekmektedir. Anlatılan konuya ilgi duyan öğrenci, dinlemeye ruhen ve bedenen hazır hale gelmiş demektir" (Özbay, 2005). Ancak, onları konuya ilgi duyar hale getirmenin de bazı güçlükleri vardır.

Öğrencinin yaşının ve içinde bulunduğu çağın gereksinimlerini karşılamayan konular genellikle ilgi uyandırmaz. Ayrıca "basit" ve "sıradan" bulunduğu ya da anlamakta zorlandığı bir konu da, anlatılanları ilgi ile dinlemesini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim sürecindeki ilişkiyi öğretim elemanının dünyası kadar, öğrencinin dünyası da belirlemektedir. Öğrencinin duygu ve düşüncelerinin yeterince dikkate alınmaması, ona "konu

öğrenemeyeceğim kadar zor” ya da ”ben bunları nasıl olsa biliyorum” gibi olumsuz duygular yaşatabilir. Böyle bir ortamda ise etkili bir dinlemeden söz edilemez. Eğer öğretim elemanı öğrencilerin bildiği ya da onlara öğrenemeyecekleri kadar güç gelen konular üzerinde duruyor ve ilgi de uyandıramıyorsa; öğrencilerin dinlememesini doğal karşılamak ve Françoise Dalto'nun “Okulda sıkılmak bir zekâ belirtisidir.” sözüne hak vermek gerekir (Ergin ve Birol, 2005).

Derste anlatılanları dinleyerek öğrenme eğitsel başarı için bir gereklilik olmasına karşın, ankete verilen yanıtlar; Türkçe öğretmen adaylarının ilgi duymadığı konuları dikkatli bir şekilde dinlenmediğini, dolayısıyla ilgi eksikliğinin dinlemeleri ve öğrenmeleri için bir engel haline geldiğini göstermektedir.

Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmayan, anlamsız ve önemsiz olarak kabul edilen konuların yer aldığı etkinlikler; dinleme becerisini geliştirmeyeceği gibi; onlarda dinlemeye karşı direnç gösterme, dinleme sırasında başka şeylerle ilgilenme, anlatılanlara yeterince dikkat etmeme gibi bazı davranışların ortaya çıkmasına da neden olabilir.

### **Dinleme Esnasında Kişisel Sorunlarla İlgilenme**

Dinleme becerisinin etkili bir şekilde kullanılması öncelikle kişinin kendisini tanımasına, dinleme ile ilgili potansiyelini doğru ve etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Çünkü iletişim kişinin kendi içinde başlar; görülen, duyulan, hissedilen, koklanan ya da tadılan herhangi bir şeyden ilk olarak etkilenen kişinin kendisi olmaktadır (Cihangir, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin, kendilerine iletilen bilgilerin gelecekte işe yaramayacağı yönündeki algısı, dinlememe ya da anlama için gerekli dikkat ve çabayı göstermeme gibi olumsuz davranışlara yol açar.

Öte yandan kişinin dinleme sırasında kişisel sorunlarına odaklanıp, dinlemeye yeterince kendisini verememesi anlamasını engeller. Bu engelin eğitim fakültesi Türkçe bölümü öğrencileri arasında da yaygın olduğu, ankete verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sayıca önemli bir bölümü (% 67), dersi dinlerken kişisel sorunların kafalarını meşgul ettiğini belirtmektedir. Bu sonuca göre, onların derslerde anlatılan konular üzerine gerektiği kadar yoğunlaşmadıkları, dolayısıyla; ön bilgileriyle anlatılanları karşılaştırmada, anladıklarını seçip düzenlenmede ve değerlendirmede zorlandıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin yaklaşık üçte birinin, bazı derslerde sürenin çoğunu hayal kurarak geçirdiğini belirtmesi, kişisel sorunların önemli bir dinleme engeli oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin dinlemelerine engel oluşturan bu durumun etkilerini azaltma yollarından biri, öğretim elemanlarının dinleme ile ilgili olumlu davranışlar sergilemesidir. Etkili eğitimciler sadece sınıfta ne olduğu ile ilgili değil aynı zamanda öğrencilerin genel yaşantılarıyla da ilgilendiklerini göstermek için odaklı ve uygun dinlemeyi tercih ederek model oluştururlar. Bu eğitimciler güven, nezaket, alçak gönüllülük, dürüstlük ve ilgiyi ortaya çıkaracak iki yönlü iletişimde bulunmaya ve öğrencilerin ne söylediğini anlamaya dikkat ederler (Stronge, 2007). Böylece öğretim elemanları ile

öğrenciler arasında oluşan olumlu ilişkiler; öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlayarak, kişisel sorunların dinleme üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilir

### **Derse Katılmadan Sessizce Oturup Öğretim Elamanını Dinleme**

Anketi yanıtlayan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (% 63,5) derse katılmadan sessizce oturup, öğretim elamanını dinlemekten sıkıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sınıfta anlatma yöntemini kullanarak ve öğrencileri bu sürece katmadan ders anlatmaları Türkiye'deki eğitim kurumlarında sık rastlanan bir durumdur. Özbay (2005)'in da belirttiği gibi, pasif durumda olan öğrenci, öğretmeni ya da başka bir arkadaşı konuşurken, zaman ilerledikçe onları dinlememeye, başka şeylerle ilgilenmeye başlar. Bunun bir nedeni öğrencinin iletişim sürecine katılmaması, başka bir nedeni de uygun dinleme stratejisi kullanamamasıdır. Oysa dinlediklerini anlaması, hem iletişim sürecine katılmasına hem de dinleme için amaca uygun stratejiler seçebilmesine ve bunları kullanabilmesine bağlıdır (Akyol, 2006).

Sınıftaki dinleme etkinliklerinde strateji kullanmanın öncelikli koşulu ise, öğrencilerin bu sürece etkin katılmasıdır. Anketi yanıtlayanların % 40,2'sinin öğretim elemanının anlattıklarından çok geç kalmış öğrenci, konu dışı konuşma gibi dersin akışını bozan şeylerden hoşlandığını belirtmesi, öğrencilerin sınıftaki iletişim sürecine yeterli ölçüde katılmasını sağlayacak duyuşsal ortamın yaratılmadığını göstermektedir.

Güneş (2007b)'in de belirttiği gibi, iletişim; kaynağın mesajı alıcıya göndermesi, alıcının da kendisine iletilen mesajı yorumlayarak bundan bir anlam çıkarması ve kaynağa dönüt vermesiyle gerçekleşmektedir. Bu sürecin etkili olması “eşzamanlılık” ve “dinamizm” adı verilen iki öğenin bulunmasına bağlıdır. Eşzamanlılık, kaynağın hem kaynak hem alıcı olması; alıcının da hem alıcı hem de kaynak olmasıdır. Dinamizm ise, tarafların sürece etkin katılımıdır. Tarafların sürece etkin katılımıyla ve birbirlerini de katılmaya zorlamasıyla süreç dinamizm kazanır. Katılma, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleri ile etkileşime ve öğrenme çabası içine girmesi anlamına gelir. Böyle bir çaba içine giren öğrenci, ister istemez dinlemeden daha çok yararlanmak ihtiyacı duyar ve bu becerisini geliştirme olanağı bulur (Ergin, 2008). Oysa, anketi yanıtlayan öğrencilerin büyük bir bölümü sürece katılmadıklarını belirtmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarınca Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmeye uygun olabilecek ortamların, asgari ölçülerde de olsa, yaratılmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sınıfta edilgin bir şekilde öğretim elemanını dinleme; anlamak için zihinsel bir çaba gerektirmediği için anlamayı sağlamadığı gibi, bir dinleme engeline de dönüşebilir. Çünkü iletişimde edilgin olma, dinlemeye istek duymama ve direnç gösterme gibi davranışlar, zamanla dinlemeyi olumsuz yönde etkileyen bir alışkanlığa dönüşerek bu becerinin gelişmesini engelleyici bir hâl alabilir. Aslında bu durum iletişimin doğasına da aykırıdır. İletişimin doğasında kaynak ile alıcının sürekli yer değiştirmesi söz konusudur. Dolayısıyla öğretim elemanı öğrenci arasındaki iletişimde de zaman

zaman rollerin değişmesi gerekir. Sınıftaki iletişimin etkililiği; öğretim elemanının mesajlarını alıcı durumunda olan öğrenciye aktarmasına, öğrencinin de kendisine iletilen mesajlarla ilgili olarak ona geribildirimde bulunmasına ve bazen de bu süreçte kaynak rolünü üstlenmesine bağlıdır. Ancak böylece aralarında bilgi, tutum ve düşünce paylaşımı gerçekleşmiş olur. Demirel (2006); alıcının kaynak tarafından çok iyi tanınması, mesajın alıcı için anlamlı olması ve dönüt sağlanması ile bu sürecin verimli olabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularının da gösterdiği gibi, öğrencilerin katılmadıkları, yalnızca öğretim elemanının etkin olduğu, böyle bir sürecin öğrencilerin sıkılmasına yol açarak bir dinleme engeli oluşturmasını da doğal karşılamak gerekir.

### **Anlatılanların Gelecekte Kullanılmayacak Bilgilerden Oluştugunu Düşünme**

Bilindięi gibi okullarımızdaki öğretim öğretilme süreci büyük ölçüde öğrencilerin dinlemesine dayanır. Öğrenci derslerin büyük bir bölümünü ya öğretmenini ya da diğer arkadaşlarını dinleyerek geçirir. Dinleme sırasında, duyulan sesleri ayırt etme, geçmiş bilgilerle karşılaştırma ve bunları anlamlandırma gibi bir dizi işlem gerçekleşir. Bu işlemler sırasında sinir sistemi kendini korumak için dikkati bir nokta üzerinde ve aynı yoğunlukta tutmaz, “ilginç“ bulduğu, başka bir deyişle, o anda içinde bulunduğu fizyolojik ve psikolojik gereksinimler çerçevesinde anlamlı olan noktalara odaklanır (Aras, 2008). Öğrenciye göre anlamlı olan, ancak dersin amaçları ile çoğu zaman çelişen bu noktalar dinlemeyi engelleyen faktörler haline gelir.

Bu faktörleri tümüyle ortadan kaldırmanın olanağı yoktur. Bazı etkinliklerde bulunularak bunların dinleme üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir. Güneş (2007b)'in de belirttiği gibi, öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili rollerinden birisi, öğrencileri düşündürmedir. Bunu sağlamak için o sorduğu sorularla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeli, bunları başka düşüncelerle karşılaştırmaları için ortam hazırlamalı, böylece onların yeni sonuçlara ulaşmasını sağlamalıdır. Eğer sınıftaki iletişim; bilgiyi her defasında yeniden yapılandırmaya dayanan bir süreç haline getirilebilirse; öğrencilerin anlatılanları geçmişte edindikleri ile ilişkilendirmesi, bunları gelecekte nerede ve nasıl kullanacaklarının bilincinde olarak dinlemesi de söz konusu olur.

Tablo 1 incelendiğinde; anketi yanıtlayan öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının (%45,3), öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğunun gelecekte kullanmayacakları bilgilerden oluştuğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, öğrencilerin şöyle düşündükleri söylenebilir: “Eğer anlatılanlar gelecekte bir işe yaramayacaksa, bunları anlamaya çalışmama, dolayısıyla dinlememe de gerek yoktur.” Öğrencilerin bu şekilde düşünmesi, daha dersin başında, onlarda dinlemeye yönelik psikolojik bir engel olduğunu göstermektedir

Ausubel tarafından geliştirilen “Anlamlı Öğrenme” yaklaşımında da, öğrenme için bilginin birey tarafından anlamlandırılması gerektiği belirtilmektedir. Ausubel'e göre; anlamlandırmanın ilk koşulu, öğrencilerin konuyu anlamlı bulması ve bu yolla edineceklerinin gelecekte bir işe yarayacağını düşünmesidir. Dolayısıyla, Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının, anlatılanların gelecekte kullanmayacak bilgilerden oluştuğunu düşünmesi, dinlemeyi

amaçsız ve anlamsız bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durumun; hem programın içerik boyutundan hem de öğretim elemanlarının onları yeterince bilgilendirmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

### **Öğretim Elemanının Kullandığı Terim ve Kavramların Anlamını Yeterince Bilmeme**

Sözel iletişimde kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından anlaşılması, kaynak ile alıcının ortak kavram ve terimlere sahip olmasına bağlıdır. İletişim kafamızdaki fikir ve anlamı karşımızdakinin anlayabileceğini düşündüğümüz sembollere dönüştürmemize; bir başka deyişle düşündüklerimizi kodlamamıza, karşımızdakinin ise bu kodu çözmesine bağlı olarak gerçekleşir (Ergin, 2008). Alıcının mesajdaki kodu doğru bir şekilde çözerek anlam oluşturabilmesi, kaynak ile arasında ortak yaşantı alanının olmasına bağlıdır. Ortak yaşantı alanı oluşturmanın ilk koşulu ise, kaynak ve alıcı arasında terim ve kavramların aynı ya da benzer biçimde tanımlanmasıdır.

Konuya ve anlatım sırasında kullanılan sözcüklere yabancı olma; iyi dinleyicinin konuşmayı anlamakta zorlanmasına, zayıf dinleyicinin ise dinlediklerini hiç anlamamasına yol açar (Özbay, 2005). Karşımızdakinin kullandığı anlamı bilinmeyen sözler ya da belirgin olmayan anlatım tarzı anlamayı güçleştirir (Yalçın, 2006). Eğer, konuşmacı anlatım sırasında ek açıklamalar yaparak ya da örnekler vererek dinleyenin anlamasını sağlayamazsa (Akyol, 2006), karşısındakini etkileme, değiştirme ve yönlendirmesi mümkün olmaz. Diğer yandan, konuşmacının kullandığı sözcüklerin anlamlarının yeterince bilinmemesi, dinleyenin anlatılanları özümseme yerine sözcüklere takılıp kalmasına ve asıl konudan uzaklaşmasına yol açarak, bir dinleme engeli oluşturur (Hartley, 1999). Bu kural sınıfta öğretim elemanı ile öğrenci arasında gerçekleşen iletişim için de geçerlidir. Öğretim elemanın gönderdiği mesajda öğrencilerin anlamını bilmediği terim ve kavramlar çoğaldıkça anlam oluşturmaları da zorlaşır. Nitekim anketi yanıtlayan öğrencilerin yarıya yakın bir bölümü (%45,1) derste kullanılan terim ve kavramların anlamlarını bilmedikleri için konuları yeterince anlamadıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu, araştırmanın gerçekleştirildiği Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki bazı öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişimde ortak kavram ve terimlerin kullanılmamasından kaynaklanan bir iletişim engeli olduğunu göstermektedir.

### **Anlaşılmayan Noktaları Sormaktan Hoşlanmama**

Dinleme sırasında dikkatin konu ve konuşmacıya yoğunlaştırılmasına rağmen anlaşılmayan noktalar varsa mutlaka sorulmalıdır. Sorular burada kullanılan yardımcı stratejidir. Sorular zihinsel karmaşıklığın giderilmesi ve anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulması açısından gereklidir (Akyol, 2006). Öğrencilerin dinlerken öğretim elemanına soru sorması; aynı zamanda ek bilgiler edinmelerini de sağlar. Ancak pek çok öğrenci, anlamadıkları noktalar ile ilgili olarak, öğretim elemanına soru sormaktan hoşlanmaz. Bu eylemsizlik durumu tam ve doğru anlamayı güçleştirerek, bir dinleme engeli oluşturur. Oysa kişilerarası iletişimin etkililiği “dinamizm”e bağlıdır. Dinamizm ile kastedilen, tarafların sürece etkin katılımıdır (Ergin ve Birol, 2005). Öğrencilerin anlamadıkları

noktalar ile ilgili sorular sorması, katılımı önemli ölçüde artırır. Ankete verilen yanıtlara göre; bu katılımın yeterince sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının (% 43) anlamadıkları noktaları sormaktan hoşlanmaması; bu durumun öğrenciler arasında yaygın ve önemli bir dinleme engeli olduğunu göstermektedir.

Özbay (2005)'a göre, sürekli olarak anlatma yöntemini kullanan öğretmenler, genellikle öğrencilerden kendisini sessizce dinlemelerini ister. Bu süreçte onlarda ne olup bittiğine dikkat edilmez. Öğrencilerin sürece yeterli ölçüde katılmaması, etkili bir şekilde dinlemelerini engeller. Oysa onlara anlatılanlarla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı verildiği durumlarda, eksik ya da yanlış anladıkları noktaların belirlenmesi ve bunların düzeltilmesi kolaylaşır. Bu şekilde davranmak öğrenciyi olduğu kadar, öğretim elemanını da güdüleyerek; iletişimin gücünü ve etkisini artırır.

Öğrenciler arasında yaygın olan soru sormama eğiliminin, öğretim elemanından olduğu kadar, öğrenciden kaynaklanan nedenleri de vardır. Bunların başında da öğrencinin konu hakkında soru sormayı gerektirecek bir bilgi birikimine sahip olmaması gelir. Soru sormadan dinleme konuşmadaki çelişki ve tutarsızlıkları yakalamayı güçleştireceği gibi, anlatılanların kavranması yerine ezberlenmesine yol açar. Bu şekilde edilen bilgi ise, kısa sürede unutulur.

### **Öğretim Elemanlarının Beden Dilini Etkili Bir Biçimde Kullanamaması**

Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin sayıca önemli bir kısmı (%42,5) öğretim elemanlarının anlatım hızı, ifade tarzı, göz teması kurmaması, öksürmesi gibi ifade ve tavırlarını genellikle beğenmediğini belirtmektedir. Bu sonuç, çok yaygın olmasa da, araştırmamızın gerçekleştirildiği Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğretim elemanlarının beden dilini etkili olarak kullanmamasından kaynaklanan bir dinleme engeli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sözel iletişimde kurduğumuz cümleler kadar bunları nasıl ifade ettiğimiz de önemlidir. “Ses değişikliği, vurgu, duraklama ve beden dili gibi konuşmacının sergilediği üslup genellikle mesajın amaçlanan anlamının dinleyenlere ulaşmasını sağlar.” (Özbay, 2005). Bu bakımdan dinlemede beden dili çoğu zaman sözcüklerin ötesine geçer. Aynı cümlelerle ifade ettiğimiz bir düşünce, beden dilimizdeki farklılıklara bağlı olarak dinleyici tarafından değişik şekillerde anlaşılabilir. Dinleyici bu anlamı sözcüklerin yanı sıra ses tonumuz ve beden dilimizi de izleyerek oluşturur. Örneğin, birisine “iyi günler” diye seslenmemiz genellikle karşımızdaki kişi tarafından bir selamlama ve iyi dilek işareti olarak algılanır. Ama bu her zaman için geçerli bir durum değildir. Eğer karşımızdakine elimizle kapıyı göstererek “iyi günler” diye seslenirsek, karşımızdaki kişi söylediklerimizden kendisinin orada bulunmasını istemediğimiz gibi bir anlam çıkaracaktır. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, aynı sözcükleri kullandığımız halde, beden dilimizi nasıl kullandığımıza bağlı olarak anlam değişmektedir.

Bu konuda yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğrenciler, öğretmenlerin sinirli ve asık yüzle derse girdiklerinde konuşma cesareti bulamadıklarını belirtmişlerdir (Şahin, 1997; akt: Ergin, 2008). Bu araştırma sonucundan da anlaşılacağı gibi, dinleyen konuşmacının söylediklerinden anlam çıkarmaya çalışırken onun sözel olmayan davranışlarına da dikkat etmekte, sözlü mesajlar ile



konuşmacının beden dili ile aktardıklarını birlikte değerlendirerek anlam oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının sözel mesajlarıyla beden dillerini eşgüdüm içinde kullanamaması öğrencilerin dinlemesini engeller.

### **Anlatılan Her Şeyi Not Almaya Çalışma**

Dinleme sırasında not alma iki amaçla yapılır. Birincisi, dinlenenleri daha sonra tekrar gözden geçirme ve bunların doğruluğunu denetleyerek anlam oluşturmaktır. İkincisi ise, anlaşılmayan noktaları belirleyip, yeri geldiğinde bunlarla ilgili konuşmacıya soru sormaktır. Eğer dinleme sırasında gerekli notlar alınmazsa, hem dinlenenlerin denetlenmesi hem de konuşmacıya konunun anlaşılmasını sağlayacak ek sorular sorma olanağı ortadan kalkar. Bu nedenle dinleme ile not tutma arasında bir denge oluşturmak gerekir.

Öğrencilerin derste anlatılan konunun önemli noktaları ile ilgili notlar alması, konunun hatırlanması, dinlenenlerin tekrar gözden geçirilmesi, gerektiğinde konuşmacıya soru sorulabilmesi için gereklidir. Buna karşılık öğretim elemanının söylediği her şeyi not almaya çalışmak hem güçtür hem de dinlenenlerin anlaşılmasını zorlaştırır. Çünkü söylenen her şeyi not almak, konuyu bir bütün olarak algılamak yerine sözcüklere odaklanmaya neden olur. Bu ise, parçalı düşünmeye yol açarak, konunun bir bütün olarak kavranmasını engeller. Bu nedenle, etkili bir dinleme için notlar konuşmacının ağzından çıktığı gibi değil, anlaşıldığı gibi alınmalıdır.

Anketi yanıtlayan öğrencilerin bir kısmının (%29,9) derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalıştıkları yönündeki yanıtları; öğrenciler arasında, not alma ile ilgili, yaygın olmasa bile, bir dinleme engeli olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği programında okuyan kız ve erkek öğrenciler arasında dinleme engellerinden etkilenme bakımından bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlara uygulanan ki kare testi sonuçları tablo 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, dinleme için engeller oluşturan durumların çoğunda kız ve erkek öğrencilerin benzer davranışlar gösterdiği, bir başka deyişle aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf ortamını sıkıcı bulma, öğretim elemanlarının ifade ve tavırlarını beğenmeme, öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluştuğunu düşünme, derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalışma ve ders dinlerken kişisel sorunlarla ilgilenme bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, kızların erkeklere oranla dinlemeye daha yatkın olduğu; dolayısıyla dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Öğrenme biçimleri ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu konudaki en dikkat çekici araştırmalar Rita Dunn tarafından yapılmıştır. Dunn, 18 değişik ülkede yaptığı araştırma bulgularına dayanarak; erkeklerin dokunsal ve kinestetik, kızların ise daha çok işitsel olarak öğrendiğini belirtmektedir ([www.bidaha.net/haber\\_oku.asp?haber=2548](http://www.bidaha.net/haber_oku.asp?haber=2548) -



45k-). O, kızların erkeklere göre daha işitsel, daha uzlaşmacı, otoriteye uyumlu ve sınıfta pasif şekilde oturarak dinlemeye daha eğilimli olduklarını; buna karşılık erkeklerin, genellikle üç boyutlu nesnelere bakarak ve bunlara dokunarak öğrenmeye yatkın olduklarını belirtmektedir (Dunn, 2000). Dolayısıyla, dinleme etkinliklerinin düzenlenmesi ve bu becerinin geliştirilmesinde cinsiyet, mutlaka dikkate alınması gereken bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 2: Kız ve Erkek Öğrencilerin Dinleme Engelleri Anketine Verdikleri Yanıtlara Uygulanan Ki-kare Testi Sonuçları**

	Dinleme Durumları	Ki-kare	Df	P
1	Sınıf ortamını sıkıcı bulurum	6,095	1	0,018*
2	Derse katılmadan sessizce oturup, öğretim elemanını dinlemekten sıkılırım.	0,003	1	1,000
3	Dersin hedefleri konusunda bilgim olmazsa, yeterince dikkatli dinleyemem.	2,063	1	0,208
4	Dersin ilk on beş dakikasından sonra anlatılanları anlamakta zorlanırım.	2,859	1	0,095
5	Bazı öğretim elemanlarının ders anlatırken kullandıkları terim ve kavramların anlamını bilmediğim için konuları yeterince anlamadığımı düşünüyorum.	3,647	1	0,062
6	Öğretim elemanlarının ifade ve tavırlarını genellikle beğenmem (örneğin, anlatım hızı, ifade tarzı, göz teması kurmaması, öksürmesi)	3,961	1	0,047*
7	Öğretim elemanlarının anlattıklarının pek çoğu gelecekte kullanmayacağım bilgilerden oluşuyor.	4,539	1	0,042*
8	İlgi duymadığım konularla ilgili anlatılanları dikkatle dinleyemem.	1,213	1	0,308
9	Konuları derste dinlemek yerine kitaptan okumayı tercih ederim	1,944	1	0,188
10	Derslerde anlatılan her şeyi not almaya çalışırım	10,074	1	0,002*
11	Aldığım notların kısa cümleler yerine, tam olmasına dikkat ederim	2,456	1	0,140
12	Genellikle ders konularını zor bulurum	0,009	1	1,000
13	Ders dinlerken kişisel sorunlarım kafamı kurcalar	5,009	1	0,032*
14	Tahtaya yazılan ya da tepegözle sunulan bilgileri kâğıt israfına yol açmamak için not almam	0,478	1	0,514
15	Öğretim elemanının anlattıklarından çok, dersin akışını bozan şeyler dikkatimi çeker (ör. Geç kalmış öğrenci, konu dışı konuşma)	2,318	1	0,144
16	Bazı derslerde ders süresinin çoğunu hayal kurarak geçiririm	0,001	1	1,000
17	Derslerde anlamadığım noktaları sormaktan hoşlanmam	2,801	1	0,111
18	Derslerde anlatma süresinin uzun olması sıkılmama neden olur	0,763	1	0,552

\*P<0,05

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak üç üniversiteye bağlı, Gazi, Gaziantep ve Ziya Gökalp eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin dinleme konusunda bazı engelleri bulunduğu görülmektedir. Bunların bir kısmı kendilerinden, bir kısmı da öğretim elemanlarından kaynaklanmaktadır. Kendilerinden kaynaklananlar: dersin hedeflerinin farkında olmama, konu üzerine dikkatini toplayamama, konuya ilgi duymama, dinleme sırasında kişisel sorunlara odaklanma, anlatılan her şeyi not almaya çalışma, ders süresini hayal kurarak geçirme, konunun kavranması için gerekli olan ön bilgilere sahip olmama ve güdülenme eksikliği gibi başlıklar altında toplanabilir. Öğretim elemanlarından kaynaklananlar ise; anlatımı uzun süre ve tekdüze olarak sürdürme, öğrencileri hedeflerden haberdar etmeme, konuşmalarında öğrencilerin bilmediği terim ve kavramlara fazlaca yer verme, ifade ve tavırları ile öğrencilerde dinleme konusunda isteksizlik yaratma ve onların

konuya odaklanmalarını sağlayacak gerekli yönlendirmeyi gerçekleştirememesi gibi noktalarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Bu sonuçtan da anlaşılabilceği gibi konuşma ve dinleme birbirini tamamlayan iki beceri alanıdır. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine anlatılan konuyu dikkatli bir şekilde dinlemeleri, dinleme beceri ve alışkanlığı kazanmış olmalarının yanı sıra, öğretim elemanlarının konuyu nasıl anlattıklarına da bağlı bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen önemli bir bulgu da, Türkçe öğretmenliği programında okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bazı dinleme engellerinden daha çok etkilendiği; başka bir deyişle kızların erkeklere göre dinlemeye daha yatkın olduğu yönündedir. Bu durum iletişimde kızların işitsel, erkeklerin kinestetik yönlerinin daha baskın olmasına bağlanabilir.

Araştırmamızın Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin çeşitli dinleme engelleri ile karşılaştığına ilişkin bulguları; dinleme eğitiminin yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, anadili öğretmeni olarak, gelecekte öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirme sorumluluğu üstlenecek Türkçe öğretmen adaylarının dinleme beceri ve alışkanlıklarını geliştirebilecek işlevsel bir dinleme programının uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için aşağıdaki önerilerin yapılması yararlı görülmektedir:

Öğretim elemanları uzun süre ve tek düze bir anlatımdan kaçınmalıdır. Bu sürenin ne kadar olacağına grubun dinleme becerisi bakımından durumu, konuya ilgisi, katılımı gibi etkenler göz önünde tutularak karar verilmelidir. Bununla birlikte, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde toplayabildikleri ölçüde anlatma süresi de artırılmalıdır.

Her derste öğrencilere anlatılan konunun hedefleri hakkında bilgi verilmeli ve onların kendi öğrenme hedeflerini oluşturmasına yardım edilmelidir.

Öğretim elemanları dinleme sırasında, öğrencilerin zihinlerinin konuşmadan daha hızlı çalıştığını, dolayısıyla, konuşmacının sözcüklerini anlamlandırmadan arta kalan zamanda zihinlerinde boşluklar oluştuğunu, bunun da dikkat dağılmasının önemli nedenlerinden biri olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Dolayısıyla, dikkatlerinin dağılmasını engellemek için; dinleme sırasında oluşan zihinsel boşluklar, beden dilinden ve konuyla ilgili çeşitli görsel-ışitsel materyallerden yararlanılarak doldurulmalıdır.

Tek düze bir anlatım yerine öğrencilerin de derse katılmasını sağlayacak bir anlatım yeğlenmelidir. Öğrenciler anlamadıkları noktalar ile ilgili soru sormaları ve bu sürece katılmaları için cesaretlendirilmelidir.

Öğretim elemanı anlatım sırasında öğrencilerin konuya çözümleyici bir bakış açısıyla yaklaşması için çaba harcamalıdır. Yani derslerde onların soru sormasına, tartışmasına, mesajın değişik bileşenlerini birbirine bağlamasına ve edindiklerini yeniden yapılandırmasına yönelik etkinliklere ağırlık vermelidir.

Bilgi sahibi olmadan dinlemenin yaratacağı sıkılma ve dikkat dağılması gibi sorunları ortadan kaldırmak için, ders öncesinde, öğrencilerin konuyu merak etmesini, öğrenme isteği duymasını, konuyu araştırmasını ve böylece ön bilgiler edinerek sınıfa gelmesini sağlayacak hazırlık çalışmalarına yer verilmelidir.

Dinleme becerisini geliştirmek için bütün derslerden yararlanılmalı ve derslerde doğal bir iletişim ortamı oluşturmaya özen gösterilmelidir.

Öğrencilere dinleme sırasında nasıl not alacaklarına ilişkin beceri ve alışkanlıklar kazandırılmalıdır.

Dinleme becerisi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar sınıftaki iletişim sürecinde dikkate alınmalıdır. Bu etkinlikler kız öğrencilerin dinlemesini kolaylaştıracak işitsel ortamlar ile erkek öğrencilerin dinlemesini kolaylaştıracak iki ve üç boyutlu görsel materyallerin yer alacağı ortamlar oluşturularak desteklenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Akalın, Ş. H. (2002). Türkçenin Sorunları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 22-25, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aras, Ö. (2008) "Dinlemek", [www.dusuncegezgini.com/dinlemek.htm](http://www.dusuncegezgini.com/dinlemek.htm) - 18k - , Erişim tarihi: 27 Aralık 2008.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, 4. Baskı, Alfa Akademi Basım Yayım ve Dağıtım, Bursa..
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara..
- Çırak, Y. Ve diğerleri (2007). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*, Eğitim Psikolojisi, Edit: Alim Kaya, PegemA yayıncılık, Ankara..
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Geliştirilmiş 10. Baskı, PegemA yayıncılık, Ankara..
- Dunn, R. (2000). *Capitalizing on College Students' Styles: Theory, Practice, and Learning Research, Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CT, USA: Bergin & Garvey, Westport, Connecticut, London.
- Ellis, R. (2002). *Communication Skills – Stepladders to Success for the Professional*, GBR: Intellect Boks, Bristol.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara..
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde Etkili İletişim*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara..
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara..
- Green, A. (2006) *Effective Communication Skills for Public Relations*. GBR: Kogan Page, Limited, London.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara..
- Güneş, F. (2007b). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara..
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal Communication*. (Second Edition), Routledge, London & New York .

- Kaptan, S. (1998) *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara..
- Kavcar, C. Sever, S, ve Oğuzkan F. (1995). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Engin Yayınevi, Ankara..
- Kavcar, C. (2002). Türkçenin Güncel Sorunları, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 27, 13-17, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Marti,nez-Flor, A. & Uso-Juan (2006). Towards acquiring communicative competence through listening, *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, Edit: Uso Juan, Esther, Walter de Gruyter & Co. KG publishers, Berlin..
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara..
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş. Ankara..
- Saraç, C. (2005). Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, Anı Yayıncılık, 21, 211 – 222, Ankara.
- Senemoglu, N.(1997) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara..
- Sever, S. Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları Ltd. İstanbul.
- Stronge, James H. (2007) *Qualities of Effective Teachers (2nd Edition)*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA .
- Szukala, B. (2001). *21st Century Communication (Dossier 14)*. Broadstairs, Kent, UK: Scitech Educational, <http://site.ebrary.com/lib/dicle/Doc?id=10040408> Erişim tarihi: 10.Aralık 2008.
- TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara..
- Umgan, S. ve diğerleri (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Edit: A. Kırkkılıç ve H. Akyol, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş. Ankara..
- Yıldız, C. Okur, A. Arı, G. Yılmaz. Y. ( 2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara..
- Yurdakul, B. ve diğerleri (2005). *Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler*, Edit: Ö. Demirel, Pegem A Yayıncılık, Ankara..