



## The Effect of Constructivist Blended Learning Environment on Listening and Speaking Skills\*

Aliye Erdem<sup>1</sup>, Mukaddes Erdem<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** This study was carried out to identify the effects of constructivist blended learning environment (CBLE) on the listening and speaking skill competencies. Focusing on the listening and listening comprehension dimensions of listening skills and speaking and oral expression dimensions of speaking skills, the experimental research design with pre-posttest control group was applied. The study was designed in the face-to-face and online modes complementing each other. Self-assessment and teacher evaluation forms with criteria provided were completed during the activities. The collected data reveal that listening and speaking activities in the CBLE were effective in improving the listening, listening comprehension, speaking and oral expression skills of the fourth grade primary school students.

**Keywords:** Constructivist learning environment, blended learning environment, listening, listening comprehension, speaking, oral expression.

### SUMMARY

**Purpose:** This study was carried out to identify the effects of constructivist blended learning environment (CBLE) on the listening and speaking skill competencies.

**Methods:** Focusing on the listening and listening comprehension dimensions of listening skills and speaking and oral expression dimensions of speaking skills, the experimental research design with pre-posttest control group was applied. The study group of the study was the fourth-grade students. Listening and speaking activities were integrated into the courses of constructivist learning environment experimental group, while there was no intervention to the learning-teaching processes of the control group. This study was designed in the face-to-face and online modes complementing each other. The implementation lasted 8 weeks, 3-4 hours each week. Pre and post-test composed of hands-on activities with groups of three to four were conducted by the researcher. Self-assessment and teacher evaluation forms with criteria provided were completed during the activities. Moreover, the responses to all pre and post-test implementations in the control and experimental group as well as the speech emerged were kept in the written form and thereby observation records were composed. Observation records were rated by the researcher and an objective judge according to the performance evaluation criteria. Hence, the gathered data were presented in three forms: self-assessment and teacher evaluation based on observation and observation records-based evaluation.

**Results:** The collected data reveal that listening and speaking activities in the CBLE were effective in improving the listening, listening comprehension, speaking and oral expression skills of the fourth grade primary school students.

**Discussion and Conclusions:** It was observed that activities applied in the CBLE improved affective skills more and successful students in the Turkish language course developed these skills more. Moreover, there was a significant difference between the access scores of experimental and control group in favor of the experimental group.

\* This study is prepared from the doctoral dissertation realized by the first author under the surveillance of second author, actualized at Hacettepe University Graduate School of Social Sciences.

<sup>1</sup> **Yrd. Doç. Dr.** Ankara University Faculty of Educational Sciences, aliyeerdem@ankara.edu.tr

<sup>2</sup> **Prof. Dr.** Hacettepe University Faculty of Education, erdemmm@hacettepe.edu.tr

# Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi\*

Aliye Erdem<sup>3</sup>, Mukaddes Erdem<sup>4</sup>

---

**ÖZ:** Bu araştırma, yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Dinleme becerisinin, dinleme ve dinlediğini anlama boyutlarında; konuşma becerisinin ise konuşma ve sözlü anlatım boyutlarında ele alındığı araştırmada, deneysel yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulamalar yüz yüze ve çevrim içi etkinlikler birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenmiş ve değerlendirmeler ölçütlerin yer aldığı gözlem formları kullanılarak öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, yapılandırmacı karma öğrenme ortamının dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı öğrenme ortamı, karma öğrenme ortamı, dinleme, dinlediğini anlama, konuşma, sözlü anlatım.

---

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitimdeki değişim ve yenilik çabalarının odağında eğitimin niteliğini artırma isteği yer alır. Eğitimin niteliğini artırmak için ise öğretim programlarında değişiklikler yapılmakta ve farklı yaklaşımlara başvurulmaktadır. Son yıllarda öğretim programlarında yükselen bir değere sahip olan yapılandırmacı yaklaşım da bunlardan biridir.

Bilginin bireyden tamamen bağımsız bir şekilde bulunamayacağını savunan yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, birey tarafından ön bilgileri ve anlamaları üzerine yapılandırılmaktadır. Bir başka deyişle yapılandırmacılık, bireylerin sonradan ortaya çıkan davranış ve düşüncelerinin daha önceden yapılandırılmış düşüncelerine ve ön bilgilerine dayandığını (Tsai, 2002), bireylerin dünyaya ilişkin algılamalarını ve bilgilerini aktif olarak yapılandırıldığını ve bu yapılandırılma sürecinin hayat boyunca devam ettiğini savunmaktadır (Rezaei ve Katz, 2002; Edmonds, 1999; Matson ve Parsons, 2006).

Bireyin zihninin sürekli olarak çevresinde gerçekleşen olaylara ve karşılaştığı durumlara anlam vermeye çalıştığı yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinin tamamında öğrenci merkezde yer almakta ve aktif bir rol oynamaktadır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999). Kroesbergen ve Van Luit, (2005)'e göre, öğrenciler aktif öğrenenler olabilmek için öğrenme sürecine aktif katılmalıdırlar. Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğrencinin görevi, var olan bilgilerini sorgulayarak bilgilerindeki eksiklikleri gidermek için araştırmalar yapmak, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri yardımıyla sosyal ortamlar içerisinde öğrenme sürecine aktif katılmaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncelerinden biri de, öğrencilerin kendi düşüncelerini, öğretmen desteği ve yol göstermesi yardımıyla geliştirebileceğidir (Warwick ve Stephenson, 2002). Öğrenenin özerkliği ve öz farkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalar da bunu destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrenenlerin öğrenme ortamlarında daha etkin olmaları ve kendi aralarında tartışmalara girmeleri için özendirici etkinlikler düzenlenmelidir (Arkün ve Aşkar, 2010). Etkinliklerin uygulandığı yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci çok boyutlu değerlendirilir. Yalnız ürüne değil; performansa, gelişimine, öğrenme-öğretme sürecinde yaptıklarına, çevresiyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine bakarak değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993).

Görülmektedir ki, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının öğrenciyi harekete geçiren, düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya ve oluşturduğu bilgiyi kullanmaya, problem çözmeye, işbirliği yapmaya ve sorumluluk üstlenmeye yönlendiren etkinlikleri içermesi gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenin anlamı

---

\* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilen doktora tezinden oluşturulmuştur.

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, aliyeerdem@ankara.edu.tr

<sup>4</sup> Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erdemmm@hacettepe.edu.tr

yapılandırması temel alındığından (Tezci ve Gürol, 2003), öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Böyle bir bakış açısına göre, öğrenme-öğretme sürecinin niteliği ile öğrencilerin derslere olan dikkatini artırma, daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olma, etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlama, öğrenimi bireyselleştirme, yaratıcılığı ve başarıyı artırarak dersleri ilginç hale getirme gibi özellikler göz önüne alındığında, öğrenme öğretme sürecinin günümüz teknolojisindeki gelişmelerden uzak kalamayacağı açıktır.

Hayatımızın her alanını etkileyen bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bu teknolojilerin yaygınlaşması, öğrenme-öğretme ortamlarını da etkilemekte, bu ortamlarda farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Öyle ki öğrenme ortamları yalnızca sınıfla sınırlı kalmamaktadır. Yani, sınıftaki yüz yüze öğrenme ortamları, bilgi ve iletişim teknolojisinin sunduğu olanaklarla oluşturulan çevrim içi öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilerek, diğer bir ifadeyle karma öğrenme ortamlarında uygulanabilmektedir.

Uluslararası alanyazında “blended”, “hybrid” ya da “mixed”; Türkçe alanyazında ise “harmanlanmış” ya da “karma” öğrenme olarak adlandırılan bu öğrenme ortamı; yüz yüze öğrenme ile elektronik ya da uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrim içi teknolojiler ile destekleme şeklinde tanımlanmaktadır (Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh, 2002; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003).

Farklı paylaşım yöntemleri ve öğrenme stillerini birleştiren bir öğrenme yaklaşımı olarak da tanımlanan karma öğrenme, öğrencilerin etkili ve verimli şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Wu, Tennyson ve Hsia, 2010). Karma öğrenme ortamında öğrenenler düzenli olarak ya da belirli aralıklarla sınıf içinde yüz yüze sürdürülen derslere devam ederken, sınıf dışına çıktıklarında da web tabanlı öğretimle sunulan öğrenme materyalleri ile desteklenirler (Dabbagh ve Banan-Ritland, 2005:23).

Karma öğrenme ortamında öğreticiler konu ile ilgili belgeleri yükler. Bunlar sadece metin olabileceği gibi ses, video, animasyon vb. de olabilir ve öğrencilerin farklı duyularına hitap edebilir. Böylece bilgi birçok kanaldan öğrenciye ulaşmış olur. Bunun yanında öğrenciler bu ortamlarda istediği materyalden yararlanabildiği gibi, konu ile ilgili ödev, rapor gibi dosyaları da ortama yükleyebilir. Öğrenciler ortamda bulunan e-posta, çevrim içi sohbet alanları, forumlar gibi araçlar sayesinde eş zamanlı/eş zamansız olarak öğretmenleriyle ya da arkadaşlarıyla iletişim kurarlar. Öğrenme, sadece sınıf ortamında kalmayıp, zaman ve mekândan bağımsız olarak sınıf dışında da devam eder. Kısaca karma öğrenmede, belirlenen beceriler kişiye kazandırılırken bireysel öğrenme yolları ve öğrenme teknolojileri kullanılarak yüksek başarının elde edilmesine odaklanılır (Ünsal, 2007; Wu, Tennyson ve Hsia, 2010).

Gerek yüz yüze öğrenme ortamlarında gerekse de çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemli bir yeri vardır. Konuya bu bağlamdan bakınca eğitimin başlı başına bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir Vygotsky’ye göre okulöncesi yıllarda çocuklar dili bir düşünme aracı olarak kullanmaya başlamakta ancak öğrenme gittikçe dil yoluyla oluşmaktadır. Sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Vygotsky’ye göre grupta bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmaktadır. Bu bağlamda bilişin kendisi sosyal bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Akt. Yurdakul, 2007:44).

Bir iletişim etkinliği olarak değerlendirilen eğitimin verimli şekilde gerçekleşmesi iletişimin niteliğine bağlıdır. Gelişen teknolojinin getirdiği iletişim çeşitliliğine bağlı olarak bireyin yaşama uyum sağlayabilmesi için sahip olması beklenen bilgi ve beceriler arasında iletişim ve dil becerilerinin ayrı bir önemi vardır.

Dil öğretiminde genel olarak bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve onları toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunmak temel alınmaktadır (Erdem, Erdem, Pala, 2013:365). Yani dilin ve dil eğitiminin temel amacı sosyalleşme ve iletişimdir. Sözlü iletişim ise günümüzde en çok kullanılan iletişim biçimi olarak görülmekte ve günlük hayattaki ilişkilerin çoğu, sözlü iletişime dayanmaktadır. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere iki temel beceriyi gerektirir.

Sever (2004:9) dinlemeyi, “işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da anlamak amacıyla dikkat harcamak” biçiminde tanımlarken Güleriyüz (2006:29) dinlemeyi, bireyin sesleri, sözleri, konuşmaları

işitme ve görme organlarıyla algılaması; zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması etkinliği olarak tanımlamıştır. Yangın (2002:45) dinlemenin yapısal olarak bir süreçten geçtiğini vurgulamış ve dinlemeyi, seslerin anlaşılmasına çalışıldığı ve çaba gerektiren bilinçli bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Tanımlarda genel olarak dinlemenin iki yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi dinlemenin yapısal ya da fizyolojik (dinlemenin gerçekleşmesi, duyma ve işitmeden farklı olması) yönü; ikincisi ise dinlemenin işlevsel (anlama, yorumlama ve iletişim) yönüdür. Bu doğrultuda işlevsel bir tanım yapmak gerekirse; dinleme, iletişim süreci içinde işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirme olarak belirtilebilir.

Diğer becerilerin aksine dinleme becerisi doğrudan gözlenemeyen içsel bir süreçtir. Dinleme süreci, bireyin sesler ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onları işitmesiyle başlar. Uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanların seçilmesiyle sürer. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Ardından bu bilgi ve düşünceler, kişinin zihinsel yapısı ve önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmesine göre anlamlandırmasıyla son bulur.

Dinleme eğitiminde gerçekleştirilen etkinlikler anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Öğrencinin zihninde anlamlı hâle gelmeyen bilgi, hiçbir zaman işe yaramayacak, uygulamaya dönüşmeyecektir. Böyle bir durumda iletişim ve öğrenme de amacına ulaşamaz. Çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşılmadığında, o iletişim, iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999: 27). Bu nedenle dinleme eğitiminde, bu beceriyle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır. Anlama etkinlikleri, bir bakıma öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur.

İletişim sürecinde dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder. Bu durumda sözlü iletişim sürecinin diğer bileşeni olarak konuşma becerisi karşımıza çıkar.

“Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir” (Güneş, 2007:95). Bu tanımda konuşmanın zihinsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Demirel’e göre (1999:40) konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Bir duygu veya düşüncenin, bir konunun, bir dilek veya isteğin dil aracılığıyla söz ile ifade edilmesi sözlü anlatımdır. Konuşma öğretiminin temelini bakıldığında bilgi (knowledge) ve beceri (skill) kavramlarıyla karşılaşılır. Bilgi ve beceri arasındaki fark, konuşma öğretiminin en önemli noktasıdır. Beceri (skill) denildiğinde, bu kavram, bilinçli bir öğrenme sürecini gerektiren ve bir kez öğrenildikten sonra sürekli yinelenen iş yapabilme gücü olarak anlaşılır. İster bilinçli isterse kendiliğinden olsun, bütün beceriler bir öğrenme sürecini gerektirir (Çebi, 1996:46). Bu anlamda insanın doğuştan getirdiği bir yetenek olan konuşmanın doğru ve düzgün bir beceri halini alması, iyi bir konuşma eğitimi ile kazandırılabilir.

Günümüzde bireyler arasında dinleme ve sözlü anlatımda yetersizliklerin olması, yanlış ifade etme veya yanlış anlaşılma gibi iletişim sorunlarının yaşanması, dinleme ve konuşma becerilerinin rastlantısal bir sürece bırakılmaksızın çaba gerektiren bir eğitimle geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin doğuştan getirilen beceriler olması, kendiliğinden gelişebileceği düşüncesi; zihinsel bir faaliyet oluşu nedeniyle ölçme ve değerlendirmesinin zorlukları; yöntem ve teknikler konusundaki bilgilerin yetersizliği gibi sebeplerle eğitim-öğretimde bu becerilerin ihmal edildiği; bunun bir sonucu olarak da dinleme ve konuşma becerilerinin en az çalışılan dil becerileri olduğu görülmektedir (Özbay, 2005:14). Oysa insan doğumdan itibaren belli bir dinleme ve konuşma becerisine sahip olsa da bunun geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılması, etkili bir dinleme eğitimiyle mümkündür. Çok küçük yaşlardan itibaren verilecek olan eğitimle kişinin dinleme ve konuşma becerileri geliştirilebilir.

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler bir taraftan yeni eğitim gereksinimlerini yaratırken bir taraftan da eğitim uygulamalarına yeni olanaklar sunmaktadır. Kuşkusuz, bilgisayarlar bu olanakların başında gelmektedir. Bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişim, eğitim-öğretim sürecinde yeni teknolojilerin etkin ve verimli bir şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir. Teknolojinin getirdiği olanaklar eğitimin tüm alanlarına giderek artan biçimde dahil olmaktadır. Bu durum iletişim süreçlerine de yansımaktadır. Bunun bir sonucu olarak da, sözel iletişim becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerileri, sınıftaki yüz yüze öğrenme ortamı yanında bilgisayar ve internet desteğiyle oluşturulan çevrim içi ortamın birlikte kullanıldığı karma öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilmektedir.

Öğrencilerin sözlü iletişim sürecinde dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamının birlikte yürütüldüğü karma öğrenme ortamlarının hazırlanması; öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verici biçimde düzenlenmesi ile etkinliklerin daha etkili ve verimli biçimde yürütülmesi olanağını sunar.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada dinleme becerisi, dinleme ve dinlediğini anlama; konuşma becerisi ise konuşma ve sözlü anlatım boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmada bu becerilerin geliştirilmesi için yapılandırmacı karma öğrenme modeli oluşturma ve bu uygulamanın etkilerini ortaya çıkarma denemesi gerçekleştirilmiştir.

### **Problem Cümlesi**

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisi nedir? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerine etkisi nedir?
- 2) Türkçe dersi başarıları açısından zayıf öğrencilerle başarılı öğrenciler arasında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında kazanılmış olan dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamıyla ne kadar etkileşim kurmuştur?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada, deneysel yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerileri; bağımsız değişken ise yapılandırmacı karma öğrenme ortamı ve bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerdir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011 - 2012 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunun 4-B ve 4-E sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde okulun araştırmaya yaklaşımı, olanakları ve öğrencilerin çevrim içi ortamlarla tanışıklık düzeyleri gibi özellikler dikkate alınmıştır. Ayrıca ilköğretimin ilk üç yılında okuma yazma becerilerini geliştirmiş olan öğrencilerin temel dil becerileri üzerinde çalışabilecekleri kabulüyle araştırmanın dördüncü sınıf düzeyinde yürütülmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçkisiz yolla belirlendiği araştırmada çalışma grubunun dağılımı aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1. Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı**

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
<b>Kız</b>	12	46,2	13	50
<b>Erkek</b>	14	53,8	13	50
<b>Toplam</b>	26	100	26	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunda 12 kız, 14 erkek öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci; kontrol grubunda ise 13 kız, 13 erkek öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır.

### **Deney Süreci**

Deney süreci, çalışmanın amacı ve süreci hakkında öğretmenlere bilgi verilmesiyle başlamıştır. Daha sonra dördüncü sınıflardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra her iki gruptaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Üçer-dörder kişilik gruplar halinde ve uygulamalı etkinliklerden oluşan ön test,

araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci grubuna, dinleme materyali üzerinden dinleme ve dinlediğini anlama etkinliği; ayrıca kendi konuşmalarına dayalı konuşma ve sözlü anlatım etkinliği yaptırılmıştır. Ön testte dinleme materyali olarak “Ahtapot ile Gümüşbalığı” öyküsünün ses kaydı kullanılmıştır. Öyküdeki kahramanların ve senaryonun, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ilgisini çekecek nitelikte olması, öykünün, öğrencilerin sıkılmasına neden olacak kadar uzun ya da dikkatlerini toplayamayacak kısa olmaması; okunuşunun etkili (vurgu, duraklama, tonlama vb. özelliklerine dikkat edilmesi) ve anlaşılır nitelikte olması, öğrencilerin farklı düşünceler ve anlamlar oluşturmasına uygun nitelik taşıması nedeniyle bu öyküye karar verilmiştir.

Etkinlik sırasında, ölçütlerin yer aldığı formlar kullanılarak öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki ön test ve son test uygulamalarındaki tüm yanıtlar ile diğer konuşmalar yazılı biçime dönüştürülmüştür. Araştırmada gerçekleştirilen ön test uygulaması sonuçlarına göre her iki grubun denk olup olmadığına karar vermek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmesi sonuçları ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmeye göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere ayrı ayrı “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmeleri sonucunda aldıkları ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Deney ve kontrol grupları için ön test ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Boyutlar	Ön Test	n	Öz değerlendirme				Öğretmen değerlendirmesi				Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme (2 araştırmacı)			
			$\bar{X}$	Ss	t	p	$\bar{X}$	Ss	t	p	$\bar{X}$	Ss	t	p
D	DG	26	12.42	2.02	0.13	0.89	9.77	2.57	0.19	0.84	9.35	2.22	0.11	0.91
	KG	26	12.35	2.13			9.65	1.49			9.40	1.32		
K	DG	26	16.04	2.28	12.31	0.00*	13.23	2.55	0.26	0.79	12.63	1.94	0.12	0.90
	KG	26	22.58	1.51			13.08	1.49			12.69	1.48		
DA	DG	26	15.35	2.28	14.77	0.00*	12.65	3.26	0.28	0.78	12.11	3.18	0.20	0.84
	KG	26	23.27	1.51			12.46	1.42			11.98	1.25		
SA	DG	26	12.19	2.47	10.17	0.00*	10.69	3.20	0.84	0.40	10.25	2.26	0.90	0.37
	KG	26	19.19	2.50			10.23	1.72			9.81	1.06		

\*p<0,05

D: Dinleme Becerisi; K: Konuşma Becerisi; DA: Dinlediğini Anlama Becerisi; SA: Sözlü Anlatım Becerisi

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği öğrenci gözlem formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında; konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna ait ortalamalar, deney grubu ortalamalarından daha yüksek olduğu için bu boyutlarda çıkan farkın kontrol grubu lehine olduğu söylenebilir. Dinleme boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ölçeğin öğretmen gözlem formu ve gözlem kayıtlarına dayalı araştırmacı değerlendirmesine göre ise hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında yalnızca öz değerlendirmeye göre anlamlı farklılık bulunması; araştırmacıların gözleme ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmelerine göre ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaması nedeniyle araştırmaya her hangi bir ön işlem yapılmadan devam edilmiştir. Öz değerlendirmede saptanan anlamlı farklılıklar için performans ilişkili değerlendirmelerde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Ön test uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilere uygulamanın amacı açıklanmış ve çevrim içi ortamın tanıtımına geçilmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortama üyelikleri yapılmış ardından sınıf öğretmeninin ders planları da dikkate alınarak geliştirilen öğretim etkinliklerinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama, yüz yüze ve çevrim içi etkinlikler birbirini tamamlayacak biçimde düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, okulun Türkçe dersi kapsamındaki etkinliklerini ve sınıfın diğer derslerdeki çalışmalarını aksatmayacak biçimde ders programını değiştirmeden yürütülmüştür. Araştırmacı hazırladığı etkinlikleri sınıfa götürmüş, öğrencilerle çalışmış; çevrim içi ortamı açıklamış ve katılım konusunda öğrencileri motive edecek ödüllendirici uygulamalar gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortam ile ilgili her türlü soruları anında yanıtlanmış ve çevrim içi ortamın kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunlar hemen çözülmüştür.

Araştırmanın yüz yüze boyutunda uygulanan etkinlikler, araştırma kapsamında belirlenen dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerinin yanı sıra MEB ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dinleme ve konuşma öğrenme alanlarındaki kazanımlar da dikkate alınarak düzenlenmiş; böylelikle araştırmanın, sınıftaki doğal süreci kesintiye uğratması önlenmeye çalışılmıştır.

İlköğretim 4. sınıf düzeyinde haftada 6 saat Türkçe dersi bulunmaktadır. Bu sürenin her hafta için 3-4 saatlik dilimi bu araştırma için kullanılmıştır. Toplam 8 hafta (30 saat) süren uygulama süresi içinde dinleme ve konuşma becerileri kapsamında geliştirilmesi düşünülen tüm beceriler için gerekli çalışmalar gerçekleştirilebilmiştir. Sürecin sonunda, ön testle aynı nitelikte olan son test uygulaması yapılmıştır.

### **Çalışma Kapsamında Geliştirilen Ortam**

Karma öğrenme ortamı çevrim içi ve yüz yüze boyutları bulunan bir öğrenme ortamıdır. Çalışmada öncelikle bu boyutları taşıyan karma öğrenme ortamı düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenin anlamı yapılandırması temel alındığından öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu çerçevede bu çalışmada oluşturulan karma öğrenme ortamı aşağıdaki yapılandırmacı ilkelere göre düzenlenmeye çalışılmıştır.

- öğrenen etkinlik ve yönlendirmesine açık (aktif / yönlendirici),
- bireyin yapılandırmacı doğasını dikkate alan (yapılandırmacı),
- işbirlikli çalışmaları ve öğrenenler arası sözel paylaşımları destekleyen (işbirliği ve iletişim),
- bireyi kendi süreçleri üzerinde düşünmeye ve bunları ifade etmeye teşvik eden (yansıtıcı),
- gerçeğin karmaşık doğasını hesaba katan (kompleks),
- amaçlı ve anlamlı gerçek problemler üstünde duran (amaçlı ve bağlamsal) bir öğrenme ortamı (Jonassen, 1999; Arkün ve Erdem, 2007).

Çevrim içi ortam, yapılandırmacı öğrenme ortamı ilkeleri gözetilerek ve büyük ölçüde öğrencilerin etkileşim içinde kendi öğrenmelerini yönetmeleri esasına dayalı olarak oluşturulmuştur. Çalışma kapsamındaki çevrim içi etkinlikler “www.dinleizleanlat.com” adresli ortamda gerçekleştirilmiştir (Erdem, Erdem, Pala, 2013).

Çevrim içi öğrenme ortamında olduğu gibi, karma öğrenme ortamının yüz yüze öğrenme boyutunda da yapılandırmacı ilkeler uygulanmaya çalışılmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında uygulanan etkinlikler, sınıf içinde gerçekleştirmeye uygun olarak belirlenen dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi esasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler öğretmenin ders planlarıyla bütünleştirilmiş; dinleme ve konuşma becerileri, öğrenme stratejileriyle birlikte düşünülmüştür. Böylece öğrencilerin bütün derslerde ve hayat boyu kullanacakları temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri ile öğrenme stratejileri bütünleştirilerek hem bağlam oluşturulmuş hem de öğrencilere kendi bireysel özellikleri ve tercihlerine uygun öğrenme yollarını seçme olanağı sunulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada problem cümlesi ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler, aşağıdaki veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir:

- DinleZleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci ve öğretmen gözlem formu
- Ön test ve son test uygulamaları video kayıtları
- Performans Değerlendirme Rubriği
- Çevrim içi öğrenme ortamı kayıt raporları

### ***DinleZleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci ve öğretmen gözlem formu***

Bir dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği olan DinleZleAnlat; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerine ilişkin gözlenebilir yeterliklerden oluşan bir ölçektir. Ölçek gözlem ve görüşme yoluyla uygulanabilir nitelikte geliştirilmiştir. Ölçeğin dinleme ve konuşma boyutları duyuşsal, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutları ise bilişsel alanın özellikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Değerlendirmeler “1, 2 ve 3” (Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman) olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilebilmektedir.

Ölçeğin geçerliği için uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı belirleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla program geliştirme alanından 9, Türkçe dil öğretimi alanından 5 ve ölçme-değerlendirme alanından 2 kişi olmak üzere toplam 16 uzmana ulaşılmıştır. Uzmanlardan, yeterliklerin sınıf düzeyine, duyuşsal/bilişsel alana, taksonomideki basamağa uygunluğu ile söylemin anlaşılabilirliği konularında görüş ve önerileri istenmiştir. Ölçeğin geçerliliği için bu görüşlere dayalı olarak kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerini belirlemek için deneme uygulamasının olanaklı olmadığı durumlarda ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşlerine başvurulur. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ölçülmek istenilen özellik ile ölçek maddeleri arasındaki bağıntı, ölçme aracının geçerliğine ilişkindir (Yurdugül, 2005:2). Kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesinde Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan kapsam geçerlik indeksleri esas alınmıştır. 15 uzman için tanımlanmış kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0.49'dur. Bu çalışmada da 16 uzman için KGİ 0.49 olarak alınmıştır. Hesaplanan KGO değerlerine göre ölçeğin özellikleri aşağıdaki gibidir.

Duyuşsal alan taksonomisine uygun olarak düzenlenen ve 11 yeterlik ifadesinden oluşan dinleme boyutundaki maddelerin KGO değerleri 0.63-1.00 arasında değişmektedir. Yine duyuşsal alan taksonomisine uygun olarak düzenlenen ve 12 yeterlik ifadesinden oluşan konuşma boyutundaki maddelerin KGO değerleri 0.63-1.00 arasında değişmektedir. Bilişsel alan taksonomisine uygun olarak düzenlenen ve 14 yeterlik ifadesinden oluşan dinlediğini anlama boyutundaki maddelerin KGO değerleri 0.50-1.00 arasında değişmektedir. Yine bilişsel alan taksonomisine uygun olarak düzenlenen ve 13 yeterlik ifadesinden oluşan sözlü anlatım boyutundaki maddelerin KGO değerleri 0.63-1.00 arasında değişmektedir.

Bu kapsamda uzman görüşleri arasındaki iç tutarlılık da Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Her boyuttaki yeterlik ifadelerinin sınıf düzeyine, hedef alanına ve taksonomideki basamağına uygunluğu ile söylemin anlaşılabilirliği açılarından aldığı değerlerle hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları .716-.995 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılığa bakıldığında Cronbach Alpha değeri; sınıf düzeyine uygunluk için .977, ilgili olduğu Alana uygunluk için .983, taksonomideki basamağa uygunluk için .968 ve söylemin anlaşılabilirliği için .862 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar uzman görüşleri açısından ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği içinse iki bağımsız araştırmacının ölçeği kullanarak gerçekleştirdikleri değerlendirmelerin sonuçları arasındaki tutarlılık Cronbach Alpha kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar 52 kişilik 4. sınıf öğrenci grubunun performansını değerlendirmiştir. Değerler ölçeğin dinleme boyutu için .939, konuşma boyutu için .899, dinlediğini anlama boyutu için .920 ve sözlü anlatım için .923 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilir değerler üreteceği söylenebilir.

DinleZleAnlat ölçeği, hem etkinliklerin düzenlenmesinde hem de performansın değerlendirilmesinde ölçütler takımı olarak kullanılmıştır.

### ***Performans değerlendirme rubriği***

Ön test ve son test uygulamalarının ardından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, yeterliklere dayalı sorulara verdikleri yanıtlar ve diğer konuşmalar deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test uygulamalarının deşifre edilmesiyle elde edilen yazılı belgelerin iki farklı kişi tarafından içerik analizinin yapılması sürecinde değerlendirmede tutarlılık sağlamak amacıyla performans değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. DinleZleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinden çıkarılan ve bu ölçeğin anahtarı niteliğinde olan performans değerlendirme rubriği; yine “dinleme”, “konuşma”, “dinlediğini anlama” “sözlü anlatım” olmak üzere toplam dört boyuttan ve 30 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır. Böylece 4. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme yapmasını da kolaylaştıran rubrikte, her yeterlik ifadesi değerlendirilirken; 1, 2 ve 3 puanın verileceği yanıtlar ya da davranış biçimleri belirtilmiştir.

Hazırlanan performans değerlendirme ölçeği; program geliştirme alanından 2, dilbilim alanından 2 ve ölçme-değerlendirme alanından 1 kişi olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, performans değerlendirme ölçeğinde belirlenen yanıtların ya da davranış biçiminin, yeterliğe ve ölçekte belirtilen puan türüne uygunluğu, söylemin anlaşılabilirliği, örneklerin uygunluğu konularında görüş ve önerileri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltme yapılarak performans değerlendirme rubriği son haline getirilmiştir.



### ***Ön test - son test uygulamaları video kayıtları***

Ön test ve son test uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen bütün işlemler kamera ile kaydedilmiştir. Deney sürecinin sonunda ön test ve son test uygulamalarındaki bütün görüşme kayıtlarının yazılı olarak deşifre edilmesiyle elde edilen yazılı belgeler, hazırlanan performans değerlendirme rubriğine göre iki farklı kişi tarafından değerlendirilmiştir. Böylece hem ön test hem de son testte deney ve kontrol gruplarına uygulanan formlardan üç farklı sonuç elde edilmiştir; gözleme dayalı gerçekleştirilen öz değerlendirme ve araştırmacı değerlendirmesi ile biri araştırmacı dışında yansız olmak üzere iki farklı kişi tarafından gerçekleştirilen kayıtlara dayalı değerlendirme. Bulguların incelenmesi sürecinde, değerlendirme türlerine göre elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

### ***Çevrim içi öğrenme ortamı kayıt raporları***

Karma öğrenme ortamlarının bir yönünü yüz yüze uygulamalar oluştururken diğer yönünü çevrim içi öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında çevrim içi öğrenme ortamı olarak, bu çalışma için düzenlenmiş olan [www.dinleizleanlat.com](http://www.dinleizleanlat.com) adlı web tabanlı öğrenme ortamı kullanılmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamında paylaşılan etkinlikler, yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerden, paylaşılan ses kaydını dinledikten ya da videoyu izledikten sonra, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik verilen görevleri yerine getirmeleri ve belirlenen yeterlikler bakımından kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, diğer arkadaşlarının paylaşımlarını dinleyerek/izleyerek, onların paylaşımlarına yönelik görüş bildirme, grup çalışmaları yapma olanakları da sunulmuştur.

[www.dinleizleanlat.com](http://www.dinleizleanlat.com) adlı çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinliklere ait görevler için öğrencilerin video ya da ses kaydı olarak verdiği yanıtlar, diğer arkadaşlarının paylaşımlarına yönelik ses kaydı ya da video biçiminde yaptıkları yorumlardan oluşan çevrim içi öğrenme ortamı kayıtları incelenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın ilk alt problemi için kovaryans analizi (ANCOVA), ikinci alt problemi için bağımsız gruplar için t testine başvurulmuştur. Araştırmada geliştirilen çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin değerlendirmeler içinse nitel analizler gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular alt problem başlıkları altında aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

**Birinci alt problem** “Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarının son test uygulamalarına ait gözlemlere ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemlere dayalı değerlendirmeler; öz değerlendirme ve öğretmen (araştırmacı) değerlendirmesi olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ise deney ve kontrol grubunda son test uygulamalarına ait gözlem kayıtlarının, öğretmen ve öğretmen dışında bir yansız değerlendirmeci tarafından incelenerek, puanlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmelere ilişkin istatistiksel analizler ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

### **Gözlemlere Dayalı Değerlendirme Bulguları**

#### **Öz Değerlendirme**

Araştırmaya konu olan dil yeterlikleri açısından, DinleİzleAnlat dileme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme ve öğretmen formuyla gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık

olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. Deney ve kontrol grupları gözleme dayalı değerlendirme betimsel istatistikleri**

Boyutlar	Grup	n	Öz Değerlendirme			Öğretmen Değerlendirme		
			$\bar{X}$	Ss	Düzeltilmiş ortalama	$\bar{X}$	Ss	Düzeltilmiş ortalama
Dinleme	Deney grubu	26	19.23	2.14	19.21	17.35	3.20	17.30
	Kontrol grubu	26	12.54	2.06	12.55	10.19	1.72	10.23
Konuşma	Deney grubu	26	22.58	2.04	23.46	21.00	2.77	20.94
	Kontrol grubu	26	16.27	1.76	15.39	13.69	1.59	13.75
Dinlediğini Anlama	Deney grubu	26	23.27	1.51	24.73	22.07	2.85	22.03
	Kontrol grubu	26	15.23	1.77	13.77	13.19	1.70	13.24
Sözlü Anlatım	Deney grubu	26	19.19	2.50	19.90	17.42	3.28	17.24
	Kontrol grubu	26	14.19	3.49	13.49	10.38	2.37	10.57

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öz değerlendirme son test puanlarının aritmetik ortalaması deney grubu için, tüm alt boyutlarda kontrol grubu ortalamasından daha yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında da, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmen değerlendirme sonuçlarına göre de her bir alt boyutta deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasından yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından daha yüksektir.

Grupların son test puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığına ilişkin analiz sonuçları, her bir boyut için ayrı ayrı Tablo 4 ve 5'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öz değerlendirme kovaryans analizi sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme	Öntest	33.11	1	33.11	8.63	0.00
	<b>Grup</b>	<b>576.80</b>	<b>1</b>	<b>576.80</b>	<b>150.36</b>	<b>0.00*</b>
	Hata	187.96	49	3.84		
	Toplam	13924	52			
Konuşma	Öntest	13.30	1	13.30	3.88	0,05
	Grup	209.94	1	0,37	61.18	0,00*
	Hata	168.16	49	3.43		
	Toplam	20316	52			
Dinlediğini Anlama	Öntest	25.43	1	25.43	11.30	0.00
	Grup	291.14	1	291.14	129.34	0.00*
	Hata	110.30	49	2.25		
	Toplam	20245	52			
Sözlü Anlatım	Öntest	12.51	1	12.51	1.37	0.25
	Grup	174.15	1	174.15	19.07	0.00*
	Hata	447.57	49	9.13		
	Toplam	152.74	52			

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında öz değerlendirme ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öz değerlendirme son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grupların öz değerlendirme son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

**Tablo 5. Öğretmen değerlendirmesi kovaryans analizi sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme	Öntest	111.51	1	111.51	25.02	0.00
	<b>Grup</b>	<b>649.62</b>	<b>1</b>	<b>649.62</b>	<b>145.74</b>	<b>0.00*</b>
	Hata	218.41	49	4.46		
	Toplam	10854	52			
Konuşma	Öntest	122.54	1	122.54	45.15	0.00
	Grup	671.56	1	671.56	247.42	0.00*
	Hata	133.00	49	2.71		
	Toplam	16596	52			
Dinlediğini Anlama	Öntest	78.30	1	78.30	19.42	0.00
	Grup	1002.67	1	1002.67	248.66	0.00*
	Hata	197.58	49	4.03		
	Toplam	17473	52			
Sözlü Anlatım	Öntest	120.69	1	120.69	20.55	0.00
	Grup	571.00	1	571.00	97.21	0.00*
	Hata	287.81	49	5.87		
	Toplam	11105	52			

\*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında öğretmen değerlendirmesi ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların öğretmen değerlendirmesi son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

#### Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler

Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme, öğretmen ve araştırma dışından yansız bir değerlendirmeci tarafından ve DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her iki değerlendirmenin ortalaması alınarak; deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Deney ve kontrol grupları gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme betimsel istatistikleri**

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Düzeltilmiş ortalama
Dinleme	Deney grubu	26	17.19	3.28	17.22
	Kontrol grubu	26	9.88	1.46	9.86
Konuşma	Deney grubu	26	20.78	3.03	20.81
	Kontrol grubu	26	13.38	1.50	13.36
Dinlediğini Anlama	Deney grubu	26	21.75	3.16	21.71
	Kontrol grubu	26	12.86	1.73	12.90
Sözlü Anlatım	Deney grubu	26	16.98	3.25	16.77
	Kontrol grubu	26	10.27	2.21	10.48

Tablo 6'da görüldüğü gibi, gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına göre ölçeğin her bir alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması, kontrol grubundan yüksektir. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında, ölçeğin sırasıyla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında, deney grubunun son test düzeltilmiş ortalama puanları kontrol grubunun düzeltilmiş ortalamalarından daha yüksektir. Grupların son test puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığına ilişkin analiz sonuçları, her bir boyut için ayrı ayrı Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme kovaryans analizi sonuçları**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme	Öntest	112.77	1	112.77	26.32	0.00
	<b>Grup</b>	<b>703.10</b>	<b>1</b>	<b>703.10</b>	<b>164.11</b>	<b>0.00*</b>
	Hata	209.93	49	4.28		
	Toplam	10548	52			
Konuşma	Öntest	91.31	1	91.31	23.07	0.00
	Grup	721.14	1	721.14	182.20	0.00*
	Hata	193.93	49	3.96		
	Toplam	16179.25	52			
Dinlediğini Anlama	Öntest	90.08	1	90.08	18.84	0.00
	Grup	1008.19	1	1008.19	210.83	0.00*
	Hata	234.32	49	4.78		
	Toplam	16927.50	52			
Sözlü Anlatım	Öntest	140.18	1	140.18	27.79	0.00
	Grup	506.35	1	506.35	100.38	0.00*
	Hata	247.17	49	5.04		
	Toplam	10626.25	52			

\*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin dinleme, konuşma dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu alt probleminde öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonuçlarına göre; yapılandırmacı karma öğrenme ortamında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu görülmektedir. Her üç türdeki değerlendirme sonucunda, kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri puan ortalamalarının yüksek olması, alanyazına göre genellikle ihmal edildiği (Cüceloğlu, 1998; Yangın, 1999, Çiftçi, 2001; Özbay, 2001; Güneş, 2007) belirtilen bu beceriler planlı olarak düşünüldüğünde ve karma öğrenme ortamında bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulandığında, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirildiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Yangın(1998), Cihangir (2000), Kaplan (2003), Doğan (2007), Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yangın (1998), belli bir plan kapsamında dinleme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Cihangir (2000), etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiğini göstermiştir. Kaplan (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim verilen öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği ortaya koyulmuştur. Doğan (2007), dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Yılmaz (2007), önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisi gelişiminde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Dinleme konusunda verilen eğitimle istendik çıktılar elde edildiği ve dinleme becerisinin geliştiği pek çok araştırmada da ortaya konulmuştur (Austin, 1989; Papa ve Glenn, 1988; Meltzer ve Watson, 1985; Wasylik, 1985; Wasylik, Coakley, G. C., 2000). Diğer yandan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılandırmacı karma öğrenme ortamında uygulandığı dikkate alındığında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamının; dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerisi yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Robinson (2004) ve Usta (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Robinson (2004) tarafından yapılan harmanlanmış öğrenme yaklaşımli derslerin öğretimi ve tasarlanmasında seçilmiş bazı öğretim elemanlarının deneyimlerinin araştırıldığı çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkili olduğu vurgulanmıştır. Usta (2007) ise araştırmasında, harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrim içi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**İkinci alt problem** “Türkçe dersi başarıları açısından zayıf öğrencilerle başarılı öğrenciler arasında, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında kazanılmış olan dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerisi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt problemini yanıtlamak için öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir dönem sürecinde üç kere gerçekleştirilen Türkçe dersi sınavlarından aldıkları puanların genel ortalaması belirlenmiştir (Deney Grubu:75.21; Kontrol Grubu:76.20). Daha sonra Türkçe dersindeki üç sınav sonucunun ortalaması, bu puanın altında olan öğrenciler “zayıf”, üstünde olan öğrenciler ise “başarılı” olarak gruplanmıştır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözleme ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirmede alınan son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Analiz sonunda; gözleme dayalı değerlendirme başlığı altında öz değerlendirme ile elde edilen bulgular Tablo 8 ve 9'da, öğretmen değerlendirmesi ile elde edilen bulgular Tablo 10 ve 11'de, gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme ile elde edilen bulgular ise Tablo 12 ve 13'te sunulmuştur.

### Gözleme Dayalı Değerlendirme

### Öz Değerlendirme

**Tablo 8. Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	8	17.75	2.76	2.61	0.01*
	Başarılı	18	19.89	1.45		
Konuşma	Zayıf	8	21.25	2.60	2.41	0.02*
	Başarılı	18	23.17	1.46		
Dinlediğini anlama	Zayıf	8	22.50	2.20	1.81	0.08
	Başarılı	18	23.61	0.97		
Sözlü Anlatım	Zayıf	8	17.37	2.97	2.79	0.01*
	Başarılı	18	20.00	1.81		

\*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken dinlediğini anlama becerisi için anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öz değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin tüm boyutlarda kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve dinlediğini anlama boyutu dışındaki diğer boyutlarda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 9. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öz değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	13	12.08	2.10	1.15	0.26
	Başarılı	13	13.00	2.00		
Konuşma	Zayıf	13	15.92	1.66	1.00	0.32
	Başarılı	13	16.61	1.85		
Dinlediğini Anlama	Zayıf	13	16.00	1.47	2.42	0.02*
	Başarılı	13	14.46	1.76		
Sözlü Anlatım	Zayıf	13	13.38	3.71	1.19	0.25
	Başarılı	13	15.00	3.19		

\*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sadece dinlediğini anlama alt boyutunda başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken

sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutları için ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

### Öğretmen Değerlendirmesi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumuna göre, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme son test alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 10 ve 11’de verilmiştir.

**Tablo 10. Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öğretmen değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	8	15	2.78	2.82	0.01*
	Başarılı	18	18.39	2.85		
Konuşma	Zayıf	8	18.75	2.55	3.24	0.00*
	Başarılı	18	22.00	2.27		
Dinlediğini Anlama	Zayıf	8	20.00	3.29	2.79	0.01*
	Başarılı	18	23.00	2.14		
Sözlü Anlatım	Zayıf	8	14.87	2.59	3.05	0.00*
	Başarılı	18	18.56	2.93		

\*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin ölçeğin tüm boyutlarında daha başarılı olduğu; başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın da anlamlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 11. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile öğretmen değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	13	10.08	1.38	0.33	0.74
	Başarılı	13	10.31	2.06		
Konuşma	Zayıf	13	13.31	1.70	1.24	0.23
	Başarılı	13	14.08	1.44		
Dinlediğini Anlama	Zayıf	13	13.46	1.45	0.80	0.43
	Başarılı	13	12.92	1.93		
Sözlü Anlatım	Zayıf	13	10.46	2.63	0.16	0.87
	Başarılı	13	10.31	2.17		

\*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, dinle izle anlat yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

### Gözlem Kayıtlarına Dayalı Analizler

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumuna göre, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 12 ve 13’te verilmiştir.

**Tablo 12. Deney grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	8	15.00	2.71	2.50	0.02*
	Başarılı	18	18.17	3.09		

Konuşma	Zayıf	8	18.37	3.00	3.16	0.00*
	Başarılı	18	21.86	2.40		
Dinlediğini Anlama	Zayıf	8	19.00	3.37	3.60	0.00*
	Başarılı	18	22.97	2.20		
Sözlü Anlatım	Zayıf	8	14.44	2.35	3.07	0.00*
	Başarılı	18	18.11	2.98		

\*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin ölçeğin tüm boyutlarında kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 13. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı durumu ile gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları**

Son Test	Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Dinleme	Zayıf	13	10.00	1.43	0.39	0.70
	Başarılı	13	9.77	1.55		
Konuşma	Zayıf	13	13.15	1.56	0.78	0.44
	Başarılı	13	13.61	1.46		
Dinlediğini Anlama	Zayıf	13	13.08	1.44	0.61	0.54
	Başarılı	13	12.65	2.02		
Sözlü Anlatım	Zayıf	13	10.27	2.49	0.00	1.00
	Başarılı	13	10.27	2.01		

\*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmının bu alt problemi kapsamında elde edilen verilere göre; Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulama sonunda dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Bu uygulamada Türkçe dersinde başarısız olan öğrenciler kendilerini zayıf olarak algılamakta başarılı olan öğrenciler zayıf öğrencilere göre kendilerini daha başarılı olarak görmektedir. Bu sonuç dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerindeki gelişimin, Türkçe dersi başarısı ile paralellik gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmının bu bulgusu, Sever (1995), Wiedner (1982) ve Tuckman'ın (2002) araştırma sonuçlarıyla benzer nitelikteyken Ünsal (2007)'ın araştırması sonucuna göre farklılık göstermektedir. Sever (1995:15), okul başarısının dinleme becerisiyle ilişkili olduğunu belirtmiş, Wiedner (1982) öğretmenin her gün on dakika kitap okuduğu dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama puanlarının arttığını ortaya koymuştur. Tuckman (2002) gerçekleştirdiği deneysel araştırmada karma öğrenme ortamındaki öğrencilerin yüz yüze ortamda dersi alanlara göre not ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünsal (2007) ise gerçekleştirdiği araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarı puanları arasında yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre anlamlı bir fark bulmamıştır.

**Üçüncü alt problem** “Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamında ne kadar etkileşim kurmuştur?” şeklinde belirlenmiştir.

Karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutu, bu çalışma için düzenlenmiş olan www.dinleizleanlat.com adresli internet sitesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında paylaşılan etkinlikler, yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler doğrultusunda düzenlenmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerden, paylaşılan ses kaydını dinledikten ya da videoyu izledikten sonra, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik verilen görevleri

yerine getirmeleri ve belirlenen yeterlikler bakımından kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, diğer arkadaşlarının paylaşımlarını dinleyerek/izleyerek, onların paylaşımlarına yönelik görüş bildirme fırsatı da sunulmuştur.

Öğrencilerin video ya da ses kaydı olarak verdiği yanıtlar, diğer arkadaşlarının paylaşımlarına yönelik ses kaydı ya da video biçiminde yaptıkları yorumlar ve öz değerlendirme sorularına verdikleri yanıtlardan oluşan çevrim içi öğrenme ortamı kayıtları incelenmiştir. Çevrim içi ortamda dersler ile temalara göre paylaşılan etkinlik sayısı ve her etkinliğe yönelik öğrencilerin ses kaydı ya da video olarak paylaşım sayıları Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14. Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkinlikler ile öğrenci paylaşımlarının derslere ve temalara göre dağılımı**

Dersler	Sözcüklerin Sakladıkları		Tılsımlı Sayılar		Doğanın Sırları		İnsan Neler Yaptı?		Sanatın Gücü		Bedenimizin Gücü		Toplam	
	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Paylaşım Sayısı
<b>Dinle</b>	3	13	-	-	2	16	2	5	1	60	1	5	9	99
<b>İzle</b>	3	30	1	7	1	11	2	13	1	5	1	4	9	70
<b>Anlat</b>	4	20	1	6	-	-	3	4	1	5	-	-	9	35
<b>Toplam</b>	10	63	2	13	3	27	7	22	3	70	2	9	27	204

Tablo 14’te görüldüğü gibi, çevrim içi ortamda “dinle” , “izle” ve “anlat” temalarının her birinde dokuz etkinlik olmak üzere toplam 27 etkinlik paylaşılmıştır. Öğrenciler; “dinle” temasında 99, “izle” temasında 70 ve “anlat” temasında 35 olmak üzere toplam 204 paylaşımında bulunmuştur.

Dinle, izle ve anlat temalarında eşit sayıda etkinlik paylaşılmış olmasına karşın öğrenciler en fazla “dinle” temasında, en az ise “anlat” temasında paylaşım yapmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin daha önce yalnızca dinleme becerisine yoğunlaşan etkinliklerle karşılaşmadıkları ve çevrim içi ortamda dinleme becerisi ile ilgili paylaşılan etkinliklerin diğerlerine göre öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği düşünülerek bu türde daha fazla paylaşım yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan öğrencilerin “anlat” temasındaki paylaşım sayısının, diğer iki temanın yaklaşık yarısı kadar olması ise dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin çevrim içi ortamda konuşma yerine dinleme ve izlemeyi daha çok tercih ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Çevrim içi öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerdeki öğrenci paylaşımlarından bazıları yazılı biçime dönüştürülerek aşağıda verilmiştir:

*“Bunun başlangıcında mutlu oldum, ortasında gök gürültüsü başladığında biraz endişelendim, sonundaki insanların bağrıışmaları beni korkuttu.”*

*“Okuyucu, ördeğin yapmaya çalıştığı seslerde sesini yükseltip alçalıttı. Yine ördeğin çıkarmaya çalıştığı sesleri söylerken birazcık üstüne basa basa söyledi.”*

*“Dinlerken mutlu oldum ve kendimi rahat hissettim. Hissettiğim duygular dinlememi etkiledi, güldüm.”*

*“Bu söz hep mutluluk dolu bir ses tonuyla söylendi.”*

*“Sınıfta dinlediğimiz metinde de, burada dinlediğim metinde de Albert Einstein’in okula gitmek istemediği, okula gitmek istemediğine rağmen bilim dünyasına çok fazla katkıda bulunduğunu öğrendim.”*

*“Aslında çok haklı olabilirsin, ben bunu hiç düşünmemiştim.”*

*“Sünger Bob filmindeki kişileri şöyle ilişkilendirerek yorumluyorum; olaylar hep birbirine bağlı, Sünger Bob ilk önce bir hayal görüyor, bu hayalin gerçekleşeceğini biliyor. Sonra arkadaşlarına gidiyor. Böyle ilişkilendiriyorum. Önceki bilgilerim arasında bir kronolojik sıra bilgisi var..”*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen bu araştırma sonunda gözlemlere (öğrenci öz değerlendirme ile öğretmen



değerlendirmesi) ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme olmak üzere üç farklı türde veri elde edilmiştir.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği öğrenci gözlem formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında; konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görölmüş; kontrol grubuna ait ortalamalar, deney grubu ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Öz değerlendirme son test puanlarının aritmetik ortalamasında ise tüm alt boyutlarda deney grubu ortalaması, kontrol grubu ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği öğretmen gözlem formu ile gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme ve gözlem kayıtlarına dayalı araştırmacı değerlendirme ön test sonuçlarına göre hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Son test sonuçlarına göre ise ölçeğin her bir alt boyutunda deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görölmüştür.

DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği öğrenci ve öğretmen gözlem formundan elde edilen verilere göre, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan öz değerlendirmenin öğrencilerin kendilerini algılama biçimleri olarak düşünöldüğünde, kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilerine göre dinleme ve konuşma yeterlikleri açısından daha iyi buldukları söylenebilir. Uygulama sürecinin sonunda ise deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım boyutları ortalamalarındaki artış, onların kendilerini bu beceriler açısından daha başarılı olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğrenci formu ile gerçekleştirilen öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutlarında başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görölmüşken dinlediğini anlama becerisi için anlamlı bir farklılık göstermediği görölmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme son test puan ortalamalarının sadece dinlediğini anlama alt boyutunda başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görölmüşken sırayla dinleme, konuşma ve sözlü anlatım alt boyutları için ise anlamlı farklılık göstermediği görölmüştür. Elde edilen veriler, kontrol grubundaki başarılı öğrencilerin yalnızca dinlediğini anlama boyutunda artışı gösterirken yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamaların deney grubundaki başarılı öğrencilerin dinlediğini anlama boyutu dışındaki tüm boyutlarda artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin, DinleİzleAnlat dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeği-öğretmen formu ile gerçekleştirilen öğretmen değerlendirme ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görölmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise öğretmen değerlendirme ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme son test puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görölmüştür. Öğretmen değerlendirme ve gözlem kayıtlarına dayalı değerlendirme sonucuna göre, başarılı öğrencilerin ölçeğin tüm boyutlarında kendilerini daha olumlu değerlendirdiği ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler, Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, yapılandırmacı karma öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulama sonunda dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. Yani bu çalışma, başarılı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye daha fazla katkı sağlamıştır.

Karma öğrenme ortamının çevrim içi boyutunun gerçekleştirildiği [www.dinleizleanlat.com](http://www.dinleizleanlat.com) adresli internet sitesinde dinle, izle ve anlat temalarında eşit sayıda etkinlik paylaşılmış olmasına karşın öğrenciler en fazla “dinle” temasında, en az ise “anlat” temasında paylaşım yapmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinde ise ortama yönelik olumlu ve duygusal ifadeler dikkat çekmektedir.

## ÖNERİLER

Yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerilerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye özen göstererek planlı ve programlı biçimde etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Dil becerilerinin daha ayrıntılı biçimde geliştirilmesi ve ölçülmesi isteniyorsa karma öğrenme ortamı gibi ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilen dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler, çevrim içi öğrenme ortamıyla desteklenerek, yani karma öğrenme ortamında uygulanabilir.
- Sözel iletişim süreci bireylerarası etkileşime dayalıdır. Etkileşim sürecinin niteliği değerlendirilirken süreç içerisindeki gelişim önemlidir. Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hem öğrenciler kendilerini, hem de öğretmen öğrencilerin gelişimini değerlendirmelidir.
- Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme etkinlikleri belirli bir ders ile sınırlanmadan, çevrim içi öğrenme ortamındaki farklı derslerde olduğu gibi, bu becerileri geliştirici etkinliklere tüm derslerde yer verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010).Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39)32-43.
- Arkün, S., Erdem, M. (2007) “BIT Destekli Öğretmen Eğitimi Modelleri Üzerine Bir İnceleme”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 492-496.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993).In Search of Understanding: The casr for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, D. G. (2001). Hybrid courses are best. *Syllabus: New Dimensions in Education Technology*. <http://campustechnology.com/articles/38645/> (Erişim Tarihi:07.02.2012)
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2).
- Dabbagh, N., Banan-Ritland, B. (2005). *Online Learning concepts, strategies and applications*. Upper Saddle Riv, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let’s get beyond the hype, *E-Learning*.3(3) 54-54.[http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/\\$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf](http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf). (Erişim Tarihi: 17.10.2011)
- Edmonds, B. (1999). Capturing Social Embeddedness: A Constructivist Approach. *Adaptive Behavior*. 7(3/4), 323-348.
- Erdem, A., Erdem, M., Pala, F. K. (2013). Dil becerilerinin geliştirilmesi için yapılandırmacı karma öğrenme ortamı ölçeği: [www.dinleizleanlat.com](http://www.dinleizleanlat.com). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (46)1, 365-394.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In Ed. C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-Design Theories and Models*. (2) 215-239). London:Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Kaplan, H. (2003). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışlıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 174-180.
- Kroesbergen, E. H. ve Van Luit, J. E. H. (2005). Constructivist Mathematics Education for Students with Mild Mental Retardation. *European Journal of Special Needs Education*. 20(1), 107-116.
- Mantyla, K. (2001). *Blending e-learning*. Alexandria, VA: ASTD.

- Matson, J. O. ve Parsons, S. (2006). Misconceptions about The Nature of Science, Inquiry- Based Instruction, and Constructivism: Creating Confusion in The Science Classroom. *Electronic Journal of Literacy through Science*. 5(6), 1-10.
- Osguthorpe, R. T., Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3). 227-233.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, (589).
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Rezaei, A. R. ve Katz, L. (2002). Using Computer Assisted Instruction to Compare the Inventive Model and the Radical Constructivist Approach to Teaching Physics. *Journal of Science Education and Technology*. 11(4), 367-380.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singh, H. (2002). Achieving Success with blended learning, *Centra White Paper*. <http://www.centra.com> (Erişim Tarihi: 12.10.2011).
- Spigner-Littles, D. ve Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A Paradigm for Older Learners. *Educational Gerontology*. 25, 203-209.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *TOJET (The Turkish Onfline Journal Of Educational Technology)*. 2 (1). <http://www.tojet.net/articles/218.pdf> (Erişim Tarihi: 27.11.2011).
- Tsai, C. C. (2002). Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. *International Journal of Science Education*. 24(8), 771-783.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wu, J., Tennyson, R.D., & Hsia, T. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55, 155-164.
- Warwick, P. ve Stephenson, P. (2002). Editorial Article Reconstucting Science in Education: Insights and Strategies for Making it More Meaningful. *Cambridge Journal of Education*. 32(2), 143-151.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (1999). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online. *Chronicle of Higher Education*, <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm> (Erişim Tarihi: 24.01.2012)
- Yurdakul, B. vd. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık.