



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

STRATEJİ TEMELLİ DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİYLE STRATEJİ
KULLANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bahar DOĞAN

Malatya-2017

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

STRATEJİ TEMELLİ DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİYLE STRATEJİ
KULLANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Bahar DOĞAN

Danışman: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya- 2017

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Bahar Doğan tarafından hazırlanan “Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 16.02.2017 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Fatma AÇIK

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. İlhan ERDEM

Üye : Doç. Dr. Nesrin SİS

Üye : Doç. Dr. S. Nihat ŞAD

Üye : Doç. Dr. Halit KARATAY

İmza








ONAY

/ /2017

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Bahar DOĞAN

ÖN SÖZ

Çalışmanın her alanında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışmanım ve hocam Doç. Dr. İlhan ERDEM'e, çalışma süresince benden değerli görüşlerini esirgemeyen Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Nesrin SİS ve Doç. Dr. S. Nihat ŞAD'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince akademik olarak beni her zaman daha ileriye taşıyan hocalarım, Prof. Dr. Hasan Kavruk'a, Prof. Dr. Songül Taş'a, Doç. Dr. Esra Mert'e, Yrd. Doç. Dr. Salim Durukuğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Ramazan Çiftlikçi'ye emeklerinden ötürü teşekkür ederim.

Uygulamanın yapıldığı Kazım Karabekir Ortaokulunun idarecileri ve öğretmenlerine hoşgörülü tutumları ve yardımları için çok teşekkür ederim. Ayrıca uygulama öğretmeni Ebru Tanrıvermiş'e ve araştırmaya katılan tüm öğrencilere katkılarından ötürü minnettarım.

Benim için doktora eğitimi uzun soluklu bir yolculuktan ve bu yolculuk sırasında hem dostlukları hem de görüşleriyle hep yanımda olan arkadaşlarım Ayşe Ateş'e, Birsen Şahan'a, Başak Kasa'ya, Yeşim Özer Özkan'a, Figen Yıldırım'a, Lütfiye Coşkun'a, Kibar Sungur Gül'e, Duygu Doğan'a, Aynur Turan'a, Selcen Korkmaz'a ve Ercan Deniz'e gönülden teşekkür ediyorum.

Bir insanın en güçlü dayanağıdır, ailesi ve ben bu konuda oldukça şanslıyım. Hayatımın her anında iyi ki varsınız, dediğim; yaptığım her işte ve aldığım kararlarda sorgusuz yanımda olan anneme ve babama sonsuz minnettarım.

Son olarak yeğenim Melis, nasıl yaptığının çok farkında olmasa da saf sevgisiyle bana daima güç verdiği için ona da çok teşekkür ediyorum.

Bahar DOĞAN

ÖZET

STRATEJİ TEMELLİ DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİYLE STRATEJİ KULLANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOĞAN, Bahar

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM

2017, xiv + 168 sayfa

Bu çalışma, dinleme eğitiminde strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve dinleme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan bir ortaokulun yedinci sınıf öğrencilerinden üç şubesi eşitlenmemiş gruplar ön test, son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak belirlenmiş ve söz konusu gruplar deney, kontrol 1 ve kontrol 2 olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nden ve üç farklı türde dinlediğini anlama başarı testlerinden elde edilmiştir. Söz konusu veri toplama araçları üç gruba ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test arasında geçen sürede deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan strateji temelli dinleme eğitim programı altı hafta boyunca dersin öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Bu sürede kontrol 1 grubuna aynı özel metinler geleneksel yöntemle işlenirken kontrol 2 grubuna herhangi farklı bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada toplanan veriler nicel veri analizlerinden tek yönlü ANOVA ve ANCOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde genel olarak strateji temelli etkinliklerle işlenen dersin yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerini ve eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: ayırt edici dinleme, eleştirel dinleme, kapsamlı dinleme, dinleme stratejileri, yarı deneysel çalışma.

ABSTRACT

THE EFFECT OF STRATEGY-BASED LISTENING ACTIVITIES ON THE LISTENING SKILLS AND STRATEGY USAGE LEVEL OF SEVENTH GRADE STUDENTS

DOĞAN, Bahar

PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences, Turkish Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. İlhan ERDEM

2017, xiv + 168 pages

This study is a quasi-experimental research which aims to investigate the effect of strategy usage in listening education on the strategy usage levels and listening skills of seventh grade students. To this end, three classes among seventh grade students of a secondary school in Battalgazi district of Malatya province were identified in accordance with unbalanced groups pretest-posttest experimental design with control group, and these groups were labeled as experimental group, control group 1 and control group 2. The data of the research were obtained by the Listening Strategies Usage Frequency Scale developed by the researcher, and by three different types of listening comprehension success tests. These data collection tools were applied to all three groups as pretest and posttest. Between the pretest and the posttest, the strategy-based listening education program, which was once again developed by the researcher, was applied on the experimental group by the instructor of the course for six weeks. In the meantime, while the same special texts were instructed with conventional methods to control group 1, no special practice was introduced for control group 2. The data collected during the research were analyzed by quantitative data analysis, i.e. one-way ANOVA and ANCOVA. As a result of the findings obtained, it was concluded that in general a course taught by strategy-based activities improves strategy utilization levels, as well as critical, distinctive and comprehensive listening skills of seventh grade students.

Keywords: discriminative listening, critical listening, comprehensive listening, listening strategies, quasi-experimental study.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ	4
1.3. ÖNEM.....	5
1.4. VARSAYIMLAR.....	8
1.5. SINIRLILIKLAR	8
1.6. TANIMLAR	9
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	10
2.1.1. Dinleme Becerisi.....	10
2.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler.....	16
2.1.3. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi.....	18
2.1.4. Dinlemenin Diğer Becerilerle İlişkisi	20
2.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri	24
2.1.6. Dinleme Eğitimi.....	29
2.1.7. Dinleme Yeterlilikleri/Stilleri	30
2.1.8. Dinleme Modelleri ve Türleri	32
2.1.9. Dinleme Stratejileri.....	45
2.1.10. Dinleme Metinleri.....	53
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	56

3. YÖNTEM.....	65
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	65
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	66
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	69
3.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Testleri	69
3.3.2. Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği	75
3.3.3. Strateji Temelli Ders Planları	86
3.3.4. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci	93
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	94
4. BULGULAR VE YORUM	98
4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	98
4.1.1. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	99
4.1.2. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	100
4.1.3. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	101
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	102
4.2.1. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi (BBT) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	103
4.2.2. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi (ÖBT) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	104
4.2.3. Şiir Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	105
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	107
4.3.1. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	108
4.3.2. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	109

4.3.3. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	111
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	112
4.4.1. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	112
4.4.2. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	116
4.4.3. Şiir Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	119
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
5.1. SONUÇ	124
5.1.1. Yedinci Sınıf Öğrencilerin Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçları	125
5.1.2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türleri İçin Hazırlanan Başarı Testlerine İlişkin Sonuçları	128
5.2. ÖNERİLER	132
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	132
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	133
KAYNAKÇA	134
EKLER	146
EK 1. UYGULAMA İZİNİ	146
EK 2. DİNLEME/İZLEME STRATEJİLERİNİ KULLANIM SIKLIĞI ÖLÇEĞİ.....	147
EK. 3 BAŞARI TESTİ İÇİN SEÇİLECEK DİNLEME METNİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU (ŞİİR- BİLGİLENDİRİCİ VE ÖYKÜLEYİCİ METİNLER İÇİN)	149
EK 4. GELİŞTİRME SÜRECİNDE BAŞARI TESTLERİ İÇİN ALINAN UZMAN GÖRÜŞ FORMU (KARA TOPRAK, GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ VE BİTLİS KALESİ EFSANESİ METİNLERİ İÇİN) 150	
EK 5. BELİRTKE TABLOSU.....	151
EK 6. ŞİİR TÜRÜNDE İZLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ.....	152
EK 7. ÖYKÜLEYİCİ METİN TÜRÜNDE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ	154

EK 8. BİLGİLENDİRİCİ METİN TÜRÜNDE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ.....	156
EK 9. UYGULAMA METNİ İÇİN SEÇİLECEK DİNLEME/İZLEME METNİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU (DOĞA VE EVREN TEMASI).....	158
EK 10. UYGULAMA METNİ İÇİN SEÇİLECEK DİNLEME/İZLEME METNİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU (MİLLÎ KÜLTÜR TEMASI)	159
EK 11. UYGULAMA METNİ İÇİN SEÇİLECEK DİNLEME/İZLEME METNİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU (TOPLUM HAYATI TEMASI)	160
EK 12. ÖĞRETMEN İÇİN HAZIRLANAN ÖRNEK BİR DERS PLANI.....	161
EK 13. ÖRNEK BİR ÖĞRENCİ ETKİNLİK KÂĞIDI (RAFADAN TAYFA METNİ İÇİN)	166

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Uygulama Okuluna Devam Eden Yedinci Sınıf Öğrencilerinin DSKSÖ Ön Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 2. Şubelerin Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 3. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	68
Tablo 4. Başarı Testi İçin Seçilen Metinler ve Uzman Görüşlerine Göre Metinlerin Aldığı Puanlar	70
Tablo 5. Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi'nin (ŞBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	71
Tablo 6. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin (ÖBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	72
Tablo 7. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin (BBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	73
Tablo 8. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Puanlayıcı Tutarlılığı (Küme içi korelasyon katsayısı)	74
Tablo 9. DSKSÖ'nün Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve Kaynakları	75
Tablo 10. Taslak Ölçeğin Uygulandığı Sınıfların Betimsel İstatistikleri	80
Tablo 11. DSKSÖ'ye ait Faktör Yükleri	81
Tablo 12. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri.....	85
Tablo 13. Uygulama için Seçilecek Dinleme/İzleme Metinleri ve Uzmanların Metinlere Verdikleri Toplam Puanlar	87
Tablo 14. Deney Grubu Ders Planlarının Uygulanma Süreci	88
Tablo 15. Verilerin Toplanma Süreci	93
Tablo 16. DSKSÖ Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Ön ve Son Testin Betimsel Değerleri	94

Tablo 17. Farklı Metin Türlerindeki Başarı Testlerine İlişkin Ön Test- Son Testin Betimsel Değerleri	95
Tablo 18. DSKSÖ'den Elde Edilen Ön Test Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	98
Tablo 19. DSKSÖ'den Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	98
Tablo 20. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	99
Tablo 21. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Verilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	100
Tablo 22. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	101
Tablo 23. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 24. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	102
Tablo 25. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 26. BBT Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	103
Tablo 27. BBT Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	103
Tablo 28. ÖBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	104
Tablo 29. ÖBT Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 30. ŞBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	106
Tablo 31. ŞBT Ön Test Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları	106
Tablo 32. DSKSÖ'den Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	107
Tablo 33. DSKSÖ'den Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	107
Tablo 34. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 35. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Verilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	109

Tablo 36. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri	110
Tablo 37. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 38. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri	111
Tablo 39. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 40. BBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	113
Tablo 41. BBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki	113
Tablo 42. BBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği	113
Tablo 43. BBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımlar	114
Tablo 44. BBT Kovaryans Analiz Sonuçları	115
Tablo 45. Grupların BBT Düzeltilmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları	115
Tablo 46. ÖBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	116
Tablo 47. ÖBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki	117
Tablo 48. ÖBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği	117
Tablo 49. ÖBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımları	118
Tablo 50. ÖBT Kovaryans Analiz Sonuçları.....	118
Tablo 51. Grupların ÖBT Düzeltilmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları	119
Tablo 52. ŞBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	120
Tablo 53. ŞBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki.....	120
Tablo 54. ŞBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği	121
Tablo 55. ŞBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımları.....	122

Tablo 56. ŞBT Kovaryans Analiz Sonuçları	122
Tablo 57. Grupların ŞBT Düzeltilmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları	123

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Wolvin ve Coakley Modeli'nin Dinleme Süreci (Wolvin ve Coakley, 1996) ..	13
Şekil 2. Dinleyicilerin Sorumluluğu (Brownell, 2013).....	21
Şekil 3. Wolvin ve Coakley Dinleme Taksonomisi (Wolvin ve Coakley, 1996: 153)...	34
Şekil 4. Altı Bileşenli HURİER Dinleme Sürecinin Bir Modeli	36
Şekil 5. Dinlemenin Anlama Sürecinin Wolff-Marsnik Modeli.....	38
Şekil 6. Araştırmanın Deseni	66
Şekil 7 DSKSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	84

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ANCOVA: Kovaryans analizi.

ANOVA: Varyans analizi.

BK: Basıklık Katsayısı

BBT: Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DSKSÖ: Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği

İTDÖP: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. sınıflar)

N: Kişi Sayısı

ÖBT: Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

ss: Standart sapma

ŞBT: Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil; anlamayı, anlatmayı yani iletişimi büyük oranda sağladığı ve tüm öğrenme ve öğretmenin yani eğitimin gerçekleşmesinde etkili bir araç olması nedeniyle insanlar için çok önemli bir araçtır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) (İTDÖP) belirtildiği üzere dil eğitimi belli bir süreç içinde gelişir ve bireylerin öğrenme ile öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. Dil; insanların öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerine yardımcı olur. Bu nedenle dil öğretimi, ana dili öğretimi İTDÖP’te belirli alanlar, amaçlar, kurallar etrafında şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır ve bu öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğu için etkili bir dil öğretimi için bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Öğrenme alanlarından biri olan ve diğer öğrenme alanlarının da zeminini oluşturan dinleme, insan hayatında geniş bir yer tutmaktadır. İnsanların günlük hayatlarında dinleme becerisini ne sıklıkla kullandığına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Beaverson’ın (1999) araştırmasına göre iyi dinleyiciler zamanlarının %70’ini dinlemeye, %30’unu ise konuşmaya ayırmaktadırlar (aktaran Cihangir Çetinkaya, 2011). Hunsaker’e (1990) göre ise insanlar tahminen bildiklerinin %80’ini dinleme yoluyla öğrenirler (aktaran Swain, Friehe ve Harrington, 2004). Bu araştırmalar günlük hayatta dinlemenin özellikle iletişim kurma sürecinde ve öğrenme faaliyeti sırasında en çok kullanılan beceri olduğunu göstermektedir. Ancak bazı araştırmalar da insanların zamanlarının büyük bir bölümünü dinlemeye ayırdıkları hâlde, kendilerine söylenenlerin tümünü hatırlayamadıklarını göstermektedir. Yapılan araştırmada “ortalama bir dinleyicinin, on dakikalık kısa bir sözlü sununun ardından söylenenlerin

ancak yarısını aklında tuttuğu, kırk sekiz saat sonra ise sadece %10'u hatırladığı” belirtilmektedir (Mackay, 1997: 10). Bu sayısal veriler, arzu edilen kalıcı öğrenme için dinleme eğitiminin önemini göstermesi bakımından önemlidir.

Dinleme becerisi günlük hayatta sadece iletişim süreci ya da öğrenme faaliyetinde etkin rol oynamamaktadır. Bunların dışında dinlemenin birçok amacı bulunmaktadır. Bunlar herhangi bir konuda bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden ve anlayışlarından faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, bir konuya hâkim olmak, kendi ufkunu genişletmek, bir ilişki oluşturmak başka insanların düşüncelerini değerlendirmek, onlara saygı göstermek ve çevremizdekilere yardım etmektir (Mackay, 1997; Mckay, Davis ve Fanning, 1995/2012; Özbay, 2007; Taşer, 2000). Bu amaçların da ötesinde dinleme, ilkokuldan üniversiteye kadar bir kişinin tüm eğitim hayatı boyunca oldukça önemlidir (Mackay, 1977). Çünkü konuşma da dâhil olmak üzere diğer dil becerileri dinleme yoluyla öğrenilmektedir. Ayrıca dinleme aile içi ilişkilerde de oldukça önemlidir. Çünkü aile ortamında çocukların mutlu ya da mutsuz olduklarını veya eşlerden birinin yorgun ya da sinirli olduğu o kişiler dinlenerek anlaşılır.

Birçok amaca hizmet etmek adına yapılan etkili bir dinleme becerisinin bireye kazandırdıkları oldukça fazladır. Cihangir Çetinkaya (2011), dinleme becerisinin çatışma çözme, iş birliği ve uzlaşma sağlama, bir konu üzerinde tartışma, bir olay hakkında konuşmaya devam etme, başka insanlarla görüşme ve benzeri birçok duygusal ve bilişsel yaşantı için ön koşul niteliğinde olduğunu belirtir. Ayrıca bu becerinin çocuklarda empati duygusunu geliştirmede, arkadaşlarıyla iş birliği yapabilme becerisi kazandırmada önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ancak ona göre dinleme becerisi oldukça önemli olmasına rağmen, çocuklara bu beceri çoğu zaman rastlantısal olarak öğretilmektedir. Çünkü bu becerinin okul döneminden önce edinildiği düşünülmektedir. Dinleme becerisi anne karnında edinilmeye başlanmasına rağmen etkili bir dinleme becerisi planlı bir eğitimle gerçekleştirilebilir. Çünkü “görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama,

sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir” (MEB, 2006). İTDÖP’te dinleme eğitiminin önemi ve etkililiği, iyi bir dinleyicinin özellikleri her ne kadar belirtilmiş olsa da programın uygulama aracı olan ders kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler bu amaçları gerçekleştirmede yetersiz kalmaktadır.

Doğan’ın (2011) belirttiği üzere ders kitaplarında her temada en az bir dinleme metnine yer verilmesi sınıf içinde dinleme becerisinin eğitime zaman ayrılması açısından çok önemlidir. Ancak bunun yeterli olup olmadığı tartışılır bir durumdur. Dinleme becerisi ile ilgili çalışmalarda sadece edebî metinleri kullanmak bu becerinin eğitimi açısından yeterli değildir. Metinlere ek olarak işitsel, işitsel/görsel eğitim materyallerinden de yararlanmak hem öğrencilerin dikkatini konuya daha çok çekmeyi hem de çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacaktır. Kurudayıoğlu ve Örgü Yaşar (2014) da ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında İTDÖP’ün felsefesine uygun olarak öğrencilerin empati kurma becerisine, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmaya göre ders kitaplarında öğrencilerden, her bir dinleme metni için programda yer alan bir dinleme yöntem ve tekniğini kullanmaları beklenmektedir. Ancak toplam yedi dinleme metninde öğrencilerin uygulaması gereken dinleme yöntem ve tekniğin kullanımını destekleyen herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Oysaki çocukların dinleme becerilerini geliştirmenin en iyi yolu, dinleme stratejilerinin öğretimidir (Brent ve Anderson, 1993; Coşkun, 2010; Opitz ve Zbaracki, 2004 aktaran “Listening”, n.d.).

Literatürde dinleme stratejileriyle yapılan dinleme eğitime ilişkin uygulamalı çalışmanın sınırlı sayıda olması ve özellikle dinleme becerisinin gelişiminde strateji temelli dinleme eğitimi ile dinleme ve izleme metinlerinin etkisinin ayırt edilebileceği iki kontrol gruplu çalışmanın olmaması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda “İTDÖP’te kazanımlara uygun nitelikte, yöntem ve tekniklerle genel dinleme yeterliliklerine sahip, iyi dinleyiciler olarak yetişmeleri beklenen yedinci sınıf öğrencilerine, belirli stratejilerle verilen eğitim, onların dinleme becerilerini ve strateji kullanma düzeylerini nasıl etkiler?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, dinleme eğitiminde strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve dinleme becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Eleştirel dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Şiir türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

- a) Ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Eleştirel dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- a) Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Şiir türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Önem

Anne karnında başladığı araştırmalarla desteklenen dinleme eylemi, geçmişten bugüne hep önem arz etmiştir. “Söyleyenden dinleyen arif gerek; iki dinle, bir söyle; sözü söyle alana, kulağında kalana; az söyle, çok dinle; kırk dinle/düşün, bir söyle” atasözleri dinlemenin öneminden bahsetmektedir. Aytan ve Güney’e (2012) göre günümüzde teknolojik gelişmelerin etkisiyle internet, televizyon, radyo gibi araçlardan, tiyatro, sinema, konser gibi sanatsal etkinliklerden, konferans, panel, açık oturum gibi faaliyetlerden dinleme/izleme yoluyla faydalanılmaktadır ve günlük yaşamda bilgi alışverişi büyük oranda dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte Türk

kültüründe ve yaşantısında zamanın çok büyük bir kısmını kapsayan dinleme becerisinin, sahip olunan en önemli becerilerden biri olmasına rağmen en az tanınan becerilerden biri olduğu görüşü farklı kaynaklarda vurgulanmaktadır (Mackay, 1997).

Batı'da dinlemeden, unutulmuş bir beceri olarak söz edilmektedir. Dinlediğini anlama, hem araştırma hem de uygulama boyutunda yakın zamana kadar ihmal edilmiştir. Hatta şimdi bile okuduğunu anlama ile karşılaştırıldığında literatürde dinlediğini anlama çalışmalarının yetersiz kaldığı görülmektedir (Osada, 2004). Türkiye'de de durum bundan daha iyi değildir (Çiftçi, 2001). Türkiye'de de dinleme becerisine ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde bakıldığında, hayatın her alanında kullanılan bu becerinin, anlama becerilerinden okumaya kıyasla eğitim hayatında ne kadar ihmal edildiği görülebilmektedir. Bunun nedeni olarak dinlediğini anlama becerisinin uzun yıllar pasif bir beceri olarak kabul edilmesi ve öğrencilerin bu becerisinin herhangi bir destek olmadan geliştirilebilecekleri, düşüncesi gösterilebilir (Osada, 2004). Brent ve Anderson (1993), öğretmenlerin sık sık okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini vurgulamalarına rağmen etkili dinleme için öğrencilere stratejilerin öğretilmesinin görmezden geldiğini belirtmektedirler. Türkiye'de dinleme becerisiyle ilgili çalışmalara 1990'lı yıllarda başladığı düşünüldüğünde, bu alanın ne kadar göz ardı edildiği anlaşılacaktır. Dinleme becerisinin ihmal edilmiş olduğuna dair bulgular, yapılan çeşitli çalışmalarda da (Coşkun, 2003; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2011; Doğan, 2011; Doğan ve Özçakmak, 2014; Mercedal-Sabbagh ve Purdy, n.d.; Osada, 2004; Özbay, 2009; Sevim ve İşcan, 2012; Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013) görülmektedir.

Coşkun, Özçakmak ve Balcı'nın (2012) tespitlerine göre 1981-2010 yılları arasında okuma eğitimiyle ilgili 239 yüksek lisans ve doktora tezi yapılırken dinleme eğitimiyle ilgili 32 tez yapılmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında yapılan tüm tezler içerisinde bu sayıların okuma üzerine yapılan tezlerin %15,3'üne ve dinlemeyle ilgili yapılan tezlerin ise %2'sine karşılık gelmektedir. Topçuoğlu-Ünal ve Özer (2014) de Türkiye'de son yirmi yılda dinleme becerisi ile yazılan kitap, makale, bildiri ve tezlerin sayısına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarının sonuçlarına göre belirtilen alanlarda 160 çalışma yapılmıştır ve onlara göre bu sayı, dinleme becerisi gibi önemli bir alanda yirmi yıl gibi bir süre için yeterli değildir. Doğan ve Özçakmak'ın (2014)

araştırmasına göre ise 1998-2013 yılları arasında dinleme eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin sayısı 49'dur. Bu tezlerin 39'u yüksek lisans, 10'u ise doktora tezlerinden oluşmaktadır. Doğan ve Özçakmak dinleme becerisiyle ilgili yapılan tezlerin konularına göre dağılımlarına da yer vermişlerdir.

Dinleme eğitimi alanında yapılan çalışmaların yaklaşık üçte birlik bir kısmını (%29) sadece dinleme eğitimi konusunun ele alındığı tezler oluşturmaktadır. Geriye kalanların çoğunluğu ise (%71) dinlemenin yanı sıra birkaç konuyu da birlikte ele alan tezlerden meydana gelmektedir. Bu tezlerde dinlemeyle birlikte en çok “öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri” (%66), “okuma eğitimi” (%26), “konuşma eğitimi” (%20) ve “yazma eğitimi” (%14) konuları çalışılmıştır (Doğan ve Özçakmak, 2014: 97).

Türkiye’de dinleme ile ilgili yapılan tezlerin oranlarına bakıldığında bu alana araştırmacıların yeni yeni yöneldikleri gözlenmektedir. Yapılan araştırma sonuçları da bu durumu özetlemektedir. Bu nedenle dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların alanda önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Dinleme iletişim sürecinin de önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Gerek iş hayatında gerek aile ve sosyal çevrede gerekse de okul yaşamında dinleme birinci sırada yer almaktadır. “Çok önem taşımaya karşın dinleme, insanlar tarafından yanlış anlaşılakta ya da daha doğru bir deyişle dinleme becerisinin ne olduğu ve dinlemenin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği olması gereken biçimiyle bilinmemektedir” (Yüksel, 2010: 174). “Zamanının büyük bir kısmını dinleme-izleme ile geçiren, bilgilenmesi bu etkinliklere bağlı olan bireylerin, kendilerine yarayacak bilgileri en iyi şekilde süzüp alması, yanlış yönlendirmelere yol açacak etkinliklere dur diyebilmesi için iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekir” (Ungan, 2009: 135). Dinleme ihmal edilmiş bir beceri olarak adlandırılrsa da sınıflardaki etkinliklerde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte daha çok etkili bir dinleyicin nasıl olması gerektiğinin öğrencilere öğretilmesi ihmal edilmektedir (“Listening”, n.d.). Oysaki özellikle akademik başarıda etkili olduğu düşünülen ayırt edici, kapsamlı ve eleştirel dinleme becerisinin alışkanlık haline nasıl getirileceği ve bunun için neler yapılabileceğine dair ilgili literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Özbay, (2001, 2009) öğrencilere bilgi edinmenin önemli bir yolunun dinleme eğitiminden geçtiğinin mutlaka kavratılması ve bu konuda uygulama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirttiği için bu

araştırmada öğrencilerin ayırt edici, eleştirel dinleme ve kapsamlı dinleme becerileri araştırmacı tarafından hazırlanan strateji temelli etkinliklerle hazırlanan ders planlarıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma bu açıdan alana hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla ortaokul öğrencileri için geliştirilen “Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği”nin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Dinleme stratejileri kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı dinleme becerileri ve strateji kullanma düzeylerine etkisini tespit etmeye yönelik olan bu çalışmanın, yönteminin yarı deneysel olduğu ve bu yöntemin araştırmanın amacına uygun bulunduğu;
- Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun demografik özellikler bakımından homojen bir dağılım gösterdiği;
- Araştırmanın deneysel sürecinde, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu öğrencilerinin kontrol edilemeyen dışsal etkenlerden aynı derecede etkilendikleri;
- Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri;
- Araştırmanın tarafsızlığının çalışma süresince muhafaza edildiği;
- Yapılan çalışmada öğrencilerin ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma,

- Kazım Karabekir Ortaokulunda okuyan deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubundaki yedinci sınıf öğrencileriyle,
- 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi ile,
- Dinleme/izleme yeterliliğini geliştirmek üzere araştırmacılar tarafından seçilen işitsel ve görsel metinler ile,

- 2006 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) kazanımlara uygun olarak temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme türleri ile,
- Deney grubu öğrencilerinin dinleme yeterliliklerini geliştirmek amacıyla uygulanacak altı haftalık dinleme stratejilerini içeren ders planları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ayırt Edici Dinleme: Görsel ve işitsel uyarınları ayırt etmek için yapılan dinlemedir.

Dinleme: Görsel ve işitsel uyarıcıları alma, onlara dikkat etme, onları değerlendirme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanır (Calp, 2010; Gürüz ve Temel Eğinli, 2013; Emiroğlu, 2013; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Özbay, 2009; Wolvin ve Coakley, 1996).

Eleştirel Dinleme: Kavrama ve sonrasında mesajı değerlendirmek için yapılan dinlemedir.

Kapsamlı Dinleme: Mesajı anlamak için yapılan dinlemedir. Bu, birçok eğitici aktivitede özellikle takım döngüsü gibi aktivitelerde gerekli olan dinleme türüdür.

Strateji: Eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren temel felsefe, anlayış ve yaklaşımlardır. Bu anlamda strateji, ilgili konunun seçimini, kendi içinde analiz ve sentezini, konuyu öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini de kapsar (Özbay, 2006: 23).

Yeterlilik: 1. Yeterli olma durumu, yeterlik. 2. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik. 3. Görevini yerine getirme gücü, kifayet, yeterlik (Türk Dil Kurumu, 2011: 2584).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında dinleme becerisi, dinlemeyi etkileyen faktörler, dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkisi, dinleme becerisinin Türkçe dersi öğretim programlarındaki yeri, dinlemenin eğitimi, dinleme yeterlilikleri, modelleri, türleri, stratejileri ve dinleme metinleri ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1.1. Dinleme Becerisi

İletişimden psikolojiye hayatın her alanında önemli bir yere sahip olan dinleme, öğrenme alanlarından da biridir. Hatta ilk edinilen öğrenme alanı olması nedeniyle diğer öğrenme alanlarına (okuma, konuşma, yazma) da temel oluşturmaktadır (Özbay, 2009). Dinleme davranışı ile ilgili yapılan çalışmalarda motivasyon, alışkanlık, dikkat, işitsel zekâ, hafıza süreci ve anlama gibi faktörlerin ele alınması beklenmektedir. Bu faktörlerin tamamı ve daha fazlası fizyoloji, iletişim, eğitim ve ilgili alanlardaki bilim insanlarınca incelenen değişkenlerdir. Ancak dinleme bir etkinlikler kompleksini oluşturmasına rağmen son yıllarda “dinleme becerisi” (dinleme yeteneği) kavramı farklı bir anlam kazanmıştır. Bu kavram tek başına dinleme ve sözlü iletişimde anlamayı karşılar hâle gelmiştir (Kelly, 1971). Bu çalışmada da bir öğrenme alanı olarak dinleme becerisi üzerinde durulduğu için daha çok dinlemenin bu alana özgü tanımlarına yer vermeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde “herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve olabilecekleri alıp saklamak için sesler/söylenenler üzerinde dikkat yoğunlaştırmaya dinleme denir” (Calp, 2010: 161).

Güneş (2013: 79) dinlemeyi, “ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç” olarak tanımlar. Taşer’e (2000: 207) göre ise “dinleme, görsel ve işitsel simgelere bir tepkidir.” “Dinleme ses uyarılarını dikkate alarak, onları belleğinizdeki seslerle örtüştürüp anlamlandırma çabasıdır. İşitilen sesin iz düşümü,

belleğimizde kodladığımız sesin iz düşümü ile aynileşmesi ve aynı kavramın zihnimizde canlanması sonucu ortaya çıkar” (Ungan, 2007: 136). Tüzel’e (2014) göre ise dinleme, bilinçli yapılan anlam kurmanın ön planda olduğu, seçme, eşleştirme ve algılama gibi zihinsel becerileri bünyesinde barındıran, iletişim kurmanın ve öğrenmenin amaçlandığı, günlük yaşamda sık kullanılan önemli bir dil becerisidir.

Glen (1989) ise dinleme becerisi ile ilgili yapılan elli tanımdan yola çıkarak bu tanımlarda en sık kullanılan yedi kavram belirlemiş ve dinleme becerisinin bu kavramları içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu kavramlar; algı, dikkat, yorumlama, hatırlama, yanıt verme, konuşma dili ve görsel ipuçlarıdır. Tanımlarda özellikle dinlemenin bilinçli bir süreç olduğu ve işitme ile başlayıp anlamlandırma ile sonuçlandığı vurgulanmaktadır.

1.6.1.1.Dinleme süreci

Dinleme bilinçli bir süreçtir ve bu süreç, “bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başlar; belli işaretleri tanınması ve hatırlaması ile sürer ve bunları anlamlandırmasıyla son bulur” (Özbay, 2009: 55). Aslında dinleme fiziksel ve zihinsel olayların kaynaşmasıdır. Herhangi bir şeyi dinlemek için o şeyi duymayı istemeniz gerekmektedir (Fessenden, 1966). Bir mesajın bir bilgi kaynağından (konuşmacının zihni) başladığını düşünürsek mesaj, bir vericiden (konuşmacının ses organları) geçer. Burada bir sinyale (ses dalgaları) çevrilir. Bir kanaldan (hava) geçerek bir alıcı (dinleyicinin kulağı) tarafından tekrar çevrilir ve bir hedefe (dinleyicinin zihni) varır. Böyle bakılırsa işitme ve dinleme arasındaki fark anlaşılabilir olur. Ses dalgalarının sinirsel değişimlere çevrilerek beyne iletilmesi, kulağın fonksiyonu ile ilişkilidir ve buna işitme denir. Bu sinirsel değişimlerin yorumlanması beynin fonksiyonu ile ilişkilidir ve buna da dinleme denir (Harwood, 1966).

Dinlemenin konuşanın zihninde dinleyenin zihnine doğru gerçekleştiğini belirten Özbay’a (2007) ve Yalçın’a (2006) göre konuşan, zihninde uyanan bir fikri anlatmak istediği zaman fikrin belli bir dile göre ‘seslenme hayali’ nde uyanır. Bu ses hayali, ses aygıtına aktarılarak ‘söyleme ve telaffuz’ meydana gelir. Bu ses işareti duyanın kulağına vararak orada ‘işitme hayali’ uyandırır. Zihinle işitilen bu hayal, kullanılan dil koduna göre, zihinde aynı fikri uyandırır ve böylece fikir, bir beyinden bir başkasına

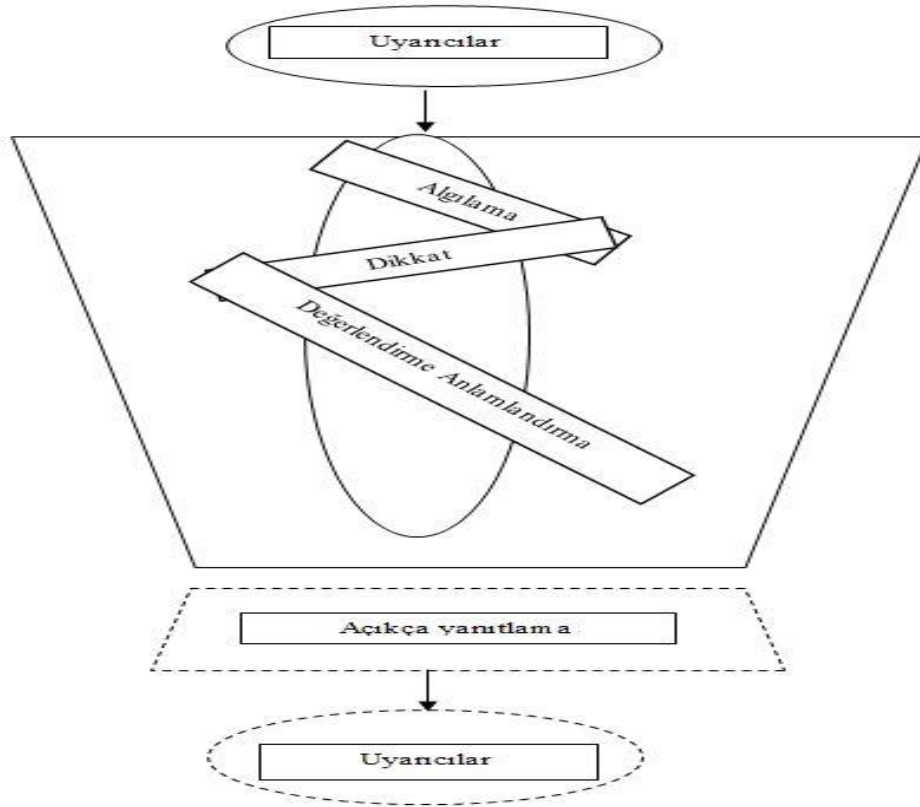
aktarılmış olur. İşitme anında iyi işitilmeyen bazı heceler ve başka kusurlar, işiten tarafından sezgi ile düzeltilir ve tamamlanır. O sesle ilgili bilgiler hafızada bir araya gelerek çağrışımlar yapılır. Bu çağrışımlar sonunda hafızaya gelen sesler anlamlandırılmış olur, böylece de işaretler zinciri kapanır. Karatay, Dolunay ve Savaş (2014: 85) ise benzer şekilde “konuşma yoluyla gönderilen iletinin anlaşılması için ilk önce işitilebilmesi-duyumsanabilmesi, yani duyma eşiğini geçmesi, bunun ardından iletinin tam ve doğru anlamlandırılabilmesi için de dikkat-odaklanmanın gerçekleşmesi, yani dinlenilmesi gerektiğini” belirtmektedirler.

“Yapılan araştırma sonuçlarına göre kulağımız dinleme işini sesleri tek tek, birbirlerine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses öbekleri hâlinde dinlememektedir. Sesler, ses grupları, anlam bütünlüğü içinde beynimize girmekte ve yorumlanmaktadır. Yorumlanırken, anlam grubunun öncesiyle sonrası arasında ilgi kurulmakta, gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılacaktır” (Yalçın, 2006: 127). “Bir şeyi dinlemek için ilk aşamada, o sesi diğer sesler arasından seçmek gereklidir. Daha sonra o ses ile ilgilenme, anlama ve hatırlama aşamaları gerçekleşmektedir. En son aşamada ise karşılık vermek, dinlemenin gerçekleştiğini ifade etmektedir” (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 254).

Duker (1971), dinleme sürecine ilişkin konuşmacının zihninde bir amacı olduğunu ve fikirlerini karşı tarafa aktarmak için sözlü semboller ürettiğini belirtir. Ayrıca bu süreçte dinleyici sözlü sembolleri duyar, onların farkına varır ve yorumlar, onlardan istediklerini seçer, anlayabilmek veya sürdürürebilmek için tepki gösterir veya karşılık verir. Fessenden (1966) de dinlemenin yedi seviyesi olduğuna ilişkin bir teori önermiştir. Birinci seviyede sesleri, fikirleri, savları, olayları, organizasyonları ayırt etmeyi öğreniriz. İkincisinde onlara anlamlar veririz. Üçüncüsünde duyduklarımızla önceki deneyimlerimizi birleştiririz. Dördüncüsünde eski ve yeni materyallerin genel yapısını gözden geçiririz. Beşincisinde yorumlarımız, ana hat çizeriz ve duyuları değerlendiririz. Altıncısında yeni anlamlar veririz ve son seviyede dinlemenin yanı sıra iç gözlem yaparız.

Dinleme, görsel ve işitsel uyarıcıları alma, onlara dikkat etme, onları değerlendirme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanır (Calp, 2010; Gürüz ve Temel Eğinli, 2013; Emiroğlu, 2013; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Özbay, 2009; Wolvin ve

Coakley, 1996). Bu tanımdan yola çıkılarak dinlemenin bir süreç gerektirdiği ve söz konusu becerinin gelişmesi için algı, dikkat, değerlendirme, anlamlandırma gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Wolvin ve Coakley Modeli'nin Dinleme Süreci (Wolvin ve Coakley, 1996)

Şekil 1'de görüldüğü üzere dinleme sürecinin ilk bileşeni olan algılama; duyma, görsel uyaranlar (fonem, kelime, tonlama, dilsel olmayan sesler vb.) gibi fizyolojik süreçleri tanımlar. Bu fizyolojik süreç dinleme davranışının temelini oluşturmasına rağmen çoğunlukla dinlemenin kendisiyle karıştırılır. Dinlemenin ikinci bileşeni olan dikkat kesilme, seçilen uyarana odaklanmayı ifade eder. Dikkat kesilme bir uyarının alındığı süreci ve sürecin öncesini kapsar. Birçok araştırmacıya göre dinleyiciler mesajlara odaklanırken en çok dikkat kesilmede zorlanırlar. Dinleme sürecinde iki farklı tür uyaran vardır. Bunlardan ilki olan işitsel uyaran; sözlü verilerden (fonemlerden veya dil seslerinden veya kelimelerden), ses verisinden (alçalan ve yükselen tonlamalardan) ve dilsel olmayan verilerden (kapı zili ve duman alarmı gibi) oluşur. İkinci uyaran olan görsel uyaranlara ise göz kırpması, bedensel hareketler ve başını sallama örnek verilebilir.

Bu uyarılar dinleme için tetikleyici bir görev üstlenmektedir (Wolvin ve Coakley, 1996). Söz konusu görsel ve işitsel uyarılar dinleme sürecinde değerlendirilir ve anlamlandırılır.

Dinlemenin işlem boyutunda işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalı olarak düz bir çizgi şeklinde değil, iç içe geçmiş halkalar biçiminde yürütülmektedir. Birey dinleme sırasında bir taraftan işitmeyi sürdürmekte, bir taraftan da işittiklerini anlamakta ve zihninde yapılandırmaktadır Süreçte bu işlemler peş peşe yapılmaktadır (Güneş, 2013: 82).

İşitme: Dinleme becerisi tanımlanırken özellikle üzerinde durulan nokta dinlemenin, işitme ya da duymadan daha kapsamlı olduğu vurgulanmaktadır. Bir bakıma işitme, dinlemenin ön koşuludur. “Bu aşamada sesler ve sözler fiziksel olarak algılanmakta ve beyne iletilmektedir. Bu süreçte ses, ses telleri, ses dalgaları ve kulak yer almaktadır” (Güneş, 2013, 82). “Dinleme yoluyla öğrenebilmek için ilk şart, insanın işitme alanlarındaki işlevlerinde herhangi bir yetersizliğin olmamasıdır. Dinlemenin yapılabilmesi için öncelikle sesleri işitebilmek gereklidir (Özbay, 2009: 162).

“İşitme tamamen fizyolojik bir durumdur ve bunu sağlayan organları sağlıklı olan herkes, istese de istemese de işitme mesafesi içindeki sesleri işitir. Buna karşılık dinleme, işitme eylemine zihnin, duyguların iştirakiyle gerçekleşir” (Ağca, 2001: 94). “İşitme duymayı; dinleme ise duyma, algılama ve tepkide bulunmayı içerir. Bu nedenle işitmeye göre dinleme daha geniş bir boyutta ele alınır” (Emiroğlu, 2013: 273). “Başka bir deyişle dinleme, gelen seslerin iletilerin kod açımının yapılması ve anlamlandırılması ile ilişkili iken işitme sadece ses dalgalarının belli işitme düzenekleri ile beyne iletilmesinden ibarettir. İşitme engeli olmayan her insan işitir ama dinleme belli bir uğraşı gerektiren bir süreçtir (Yüksel, 2010: 174).

Dikkat: Dikkat kavramının etkili ve kalıcı öğrenme için özel bir yeri olduğunu belirten Özbay’a (2009: 54) göre bu aşama “mesajı almak için zihnî bir hazırlık ve fizikî bir uyanıklık hâlidir. Dikkat, açılıp kapanan bir elektrik devresi gibi çalışır; dikkatin kısa dönemleri, mola verme veya normal duruma dönmenin kısa ara dönemleri arasında gidip gelir.”

Kavrama/anlama: “Dinleyicinin konuşmacıdan aldığı mesajı çözümleme sürecidir” (Özby, 2009: 55). “Anlama sürecinde işitilenler dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilerek anlamlandırılmaktadır” (Güneş, 2013: 83).

Dinleme: Görsel ve işitsel uyaranları algılama, bunlara dikkat etme ve bunları değerlendirerek anlamlandırma sürecidir (Wolvin ve Coakley, 1996).

Değerlendirme: “Kavranan düşüncelere dinleyicinin ulaştığı yargının uygulanmasını kapsayan dinleme aşamasıdır” (Özby, 2009: 56).

Tepki/ karşılık: Dinleme sürecinin kaçınılmaz bir sonucu olan tepki, sözlü mesajlarla olabileceği gibi sözsüz iletişimle de gösterilebilir. Ayrıca tepki anında olabileceği gibi bir süre sonra da verilebilir (Özby, 2009).

2.1.1.1. İzleme becerisi

Bu araştırmada her ne kadar dinleme becerisi kavramı üzerinde durulsa da asıl araştırılmak ve geliştirilmek istenen İTDÖP’te (MEB, 2006) yer aldığı üzere dinleme/ izleme becerisidir. Bu nedenle dinleme kavramı kadar üzerinde durulması gereken bir diğer kavram da izlemedir. “Dinlemede işitme organı olan kulak ile beyin aynı işlev üzerinde yoğunlaşmakta olup bu eyleme, beş duyu organından biri olan gözün katılması ile devreye izleme girmektedir” (Ungan, 2007: 152).

Dinleme ve izleme, öğrencinin gerek öğrenimi süresince gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamasının en önemli yollarından biridir. Birçok bilgi, dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. “Kulak ve gözler, insanın doğumuyla beraber en çok kullandığı duyu organlarıdır. İnsan kulaklarıyla işitir, dinler; gözleriyle izler ve görür. Göz ve kulak bilgi edinmenin ve öğrenmenin en etkili araçlarıdır” (Özby, 2009: 40).

İnsan duyuları aracılığıyla öğrenir. Duyular içerisinde ise görme duyusu ağırlıklı bir yer tutar. Sesli ve görsel öğelerden ne kadar yararlanılırsa kalıcılık da o oranda artar. Bu bakımdan dinlediğini/izlediğini anlama alışkanlığına yeterince önem verilmeli, çocuğun gelişiminde önce aile bireyleri sonra eğitimciler, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 772).

İTDÖP'te ayrı bir beceri olarak ele alınmasına rağmen Türkçe derslerinde uygulamada izleme becerisi ile ilgili herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır. Çünkü ders kitaplarında sadece dinleme metinleri yer almaktadır. Bu nedenle izleme becerisinin dinleme becerisinden daha fazla ihmal edildiği söylenebilir.

2.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinlemenin tanımları ve nasıl gerçekleştiği konusu ele alınırken araştırmacıların özellikle dinlemenin işitme, algı, dikkat, kavrama gibi becerileri de içerisine alan karışık bir süreç olduğunu vurguladıkları görülür. Bu süreçte dinleme becerisi birçok faktörden de etkilenmektedir.

Dinlemeyi etkileyen faktörler konusunda literatür incelendiğinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Çiftçi (2001) ve Epçaçan (2013) dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik ve psikolojik faktörler olarak iki genel başlıkta ele almaktadırlar. Ungan (2009) dinlemeyi etkileyen unsurlar arasında motivasyon, bireysel farklılıklar, dinleme amaçları, içerik, ön bilgi düzeyleri ve katılımı belirtirken Özbay (2009) söz konusu faktörleri dinleyiciden kaynaklanan faktörler, öğretmene konuşmacıya bağlı faktörler, konuşmanın/dersin içeriği, dinleme ortamı ve dinleme süresi olarak sınıflandırmaktadır. “Dinleyiciye bağlı faktörler; zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı ve dilin işleyişini bilmedir. Öğretmene/konuşmacıya bağlı faktörler; öğretmenin/konuşmacının konuya sunma biçimi, öğretmenin/konuşmacının ses tonu, öğretmenin/konuşmacının bilgi birikimi, öğretmenin/konuşmacının dili kullanma becerisidir” (Aytan ve Güney, 2012: 13). Akyol (2010) ise konuya ilgi duyma, dinleme amacı belirleme, zihnin olgunluğu, yetişme düzeyi, genel yetenek, konunun sunulduğu, dinlemeye beden ve zihin yönünden hazır oluş ve edinilmiş dinleme alışkanlıklarının dinlemeyi etkilediğini belirtir. Ayrıca Akyol (2010), dinlemeyi sadece sözel unsurların değil, beden dili ve görseller gibi sözel olmayan uyarıcıların da etkilediğinden söz etmektedir. “Sokolove, Sadker ve Sadker (1986), dinlemeyi etkileyen ve sözel olmayan dört ayrı husus belirlemişlerdir. Bunlar, göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli ve konuşma kaynağına olan uzaklıktır” (aktaran Akyol, 2010: 3-4). Aşlıoğlu (2009) ise

Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda dinlemeyi etkileyen faktörleri kişinin kendisinden (dinleyici) ve öğretim elemanından (konuşmacı) kaynaklanan faktörler olarak iki başlıkta ele almıştır.

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 kişinin kendinden kaynaklanan faktörlerdir. 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 gerçekleştirememedir (Aşılıoğlu, 2009: 60).

Keltner'e (1973) göre kararlı değişim süreci; motivasyonun, duyguların ve amacın etkisi; uyarıların diğer deneyimlerle ilişkisi; bilgi ve ses; beklentiler ve kabul; alışkanlıklar, tutum ve önyargılar gibi faktörler dinlemeyi etkilemektedir (aktaran Gürüz ve Temel Eğinli, 2013). Keltner'in (1973) sözünü ettiği faktörlerden kararlı değişim süreci, kişinin bir işe odaklanırken bilinçli olarak farklı bir duruma da odaklanmasını ifade eder. Gecenin sessizliğinde kitap okuyan birinin bu davranışa dalmışken aynı zamanda yan odadaki bebeğinin ağlayıp ağlamadığına odaklanması bu duruma örnektir. Dinleme süreci motivasyon ve duygulardan etkilenmektedir. Ayrıca dinleme amacı da önemlidir. Uyarıların diğer deneyimlerle ilişkisi faktöründe kişilerin dinlerken geçmişle bağlantılar kurarak geçmiş deneyimleri ile ilgili hoş, denemeye değer ve güzel bilgileri istekli bir şekilde dinledikleri aksi durumda ise dinlemek istemedikleri belirtilmektedir. Bilgi ve ses faktörü ile ilgili olarak gürültünün mesajın doğasını etkilediği için dinlemeyi de olumsuz etkilediğinden bahsedilmektedir. Önyargı gibi önceden ayarlı düşüncelerin dinleyici davranışları üzerindeki etkisi ise beklentiler ve kabul başlığında ele alınmıştır. Son olarak kişilerin sahip olduğu alışkanlıklar, tutumlar ve önyargıların da dinlemeyi etkileyebileceğinden söz edilmektedir (aktaran Gürüz ve Temel Eğinli, 2013).

“Konu, zaman, öğrenme ortamının çeşitliliği, dinleyicinin amacı, verici, alıcı ve kanal gibi unsurlar dinlemenin niteliğine etki eder. Bu durumlar dinleyicinin bazen etkin, bazen edilgen; bazen gönüllü, ilgili bazen de gönülsüz ve ilgisiz tavır

sergilemesine neden olur” (Karadüz, 2010: 44). Dinlemeyi etkileyen faktörlerin kontrol altına alınmadığı durumlarda planlanan etkili dinlemenin gerçekleşemeyeceği ve bu nedenle de sağlıklı bir iletişimin kurulmayacağı söylenebilir.

2.1.3. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi

Dinleme günlük hayatta en sık kullanılan beceridir. Yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. “Bireyin yaşantısı boyunca duyduğu her türlü sesi anlamlandırması, zihinde depolaması, deneyim ve bilgi birikimlerinin önemli bir kısmını bu şekilde oluşturması dinlemenin öğrenmede temel öge olduğu anlamına gelir” (Karadüz, 2010: 40).

Calp (2010), bir insanın dinleyici olarak gün içerisinde dinlemeye ayırdığı zamanın belirlenmesinin dinlemenin önemini değerlendirmede önemli olduğunu belirtmektedir. “Yapılan araştırmalar zamanın büyük bölümünün dinlemeye harcandığını göstermektedir. Bir günlük zaman dilimi içinde radyo dinleme; televizyon ve sinema izleme; resmî konuşmaları, anonsları ve yönergeleri dinleme; sohbet sırasında, sınıf ortamında konuşmaları dinleme gibi çeşitli dinleme durumlarının sıklığı bu durumun göstergesidir” (Calp, 2010, s. 162). Ayrıca Calp (2010), televizyon, internet, sinema gibi günlük hayatın önemli bir parçası olan kitle iletişim araçları vasıtasıyla insanların duygularının harekete geçirildiğini ve düşüncelerinin biçimlendirildiğini belirtir ve eğer doğru, eleştirel dinleme yetenek ve becerisine sahip olunmazsa kitle iletişim araçlarının kişilere zarar verebileceğinden bahseder.

Evlerinde ebeveynler; kreş, yuva ve anaokullarında öğretmenler, çocuklardan sürekli kendilerini dinlemelerini isterler. Ancak okul öncesi dönemde dinleme eylemi, kendiliğinden ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Bu dönemde birey neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde dinlemesi gerektiğini bilemez. Bu kazanımların küçük yaşta bilinçli hâle getirilebilmesi ailede verilen eğitime bağlıdır (Melanlıoğlu, 2012b). Calp (2010), dinlemenin bilgi edinme, anlama ve öğrenme için sık başvurulan becerilerden biri olduğunu belirtmekte ve gerek okul öncesi dönemde gerekse tüm okul yaşantısında dinlemenin öneminden söz etmektedir.

“Okula ilk başlayıştan üniversite hayatına kadar birçok bilgiyi öğretmenlerimizi ya da arkadaşlarımızı dinleyerek öğreniriz.” görüşünü savunan Calp’a (2010) göre okul öncesi dönemde edinilen sözcük dağarcığının çok büyük bir bölümü dinleyerek elde edilmektedir. Ayrıca “okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma yetenekleri biçimlendirilmeye çok uygundur. Bu dönemde yapılan dinleme etkinlikleri ses hafızasını, dinleme dikkatini geliştirici nitelik taşır. Bu konularda belli bir noktaya gelen çocuk, dinlemenin temel konularında da kendini geliştirmiş olacaktır” (Doğan, 2011: 9).

Wagner (1971), ise soruları cevaplamak, bir konunun ana fikrini, anahtar kelimelerini bulmak, cümleleri tamamlamak, doğru kelimeler seçebilmek, kelimenin sözlük anlamını çıkarmak ya da bağlamdan kelime anlamı bulmak, sesi geliştirmek, yönergeleri yorumlamak, açıklamaları anlamak, kararlar almak, çıkarımlar yapmak, olabilecekleri tahmin etmek, konuşmacının amacını fark etmek, sonuçları görebilmek, önemli olayları istendiğinde hatırlamak, özetlemek, fikirleri organize etmek, betimlemeleri, kafiyeyle kelimeleri ya da sözlü ipuçlarını fark etmek, propaganda araçlarını sezmek, eleştirel değerlendirmek için dinlenildiğinden söz eder. Bu nedenle de dinlemenin oldukça önemli olduğunu belirtir. Duker (1971), bir öğrencinin günlük aktivitelerini sürdürürken okumadan daha çok dinleme becerisini kullandığı dil öğrenme programlarında, dinleme becerisinin geliştirilmesinin vurgulanması gerektiğini belirtir. Çünkü ona göre uygun şekilde geliştirildiğinde dinleme becerisi öğrencinin farkındalığını artırır, bilgi edinmesini sağlar ve eğlence arayışına katkı sağlar. Ayrıca öğrenciye takdir kazandırır.

Gürüz ve Temel Eğinli (2013), dinlemenin öğrenilmesi ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinin kişinin özel ve iş yaşamında kuracağı kişilerarası etkileşimlerde yararlı olacağını belirtmektedir. Çünkü insanlar; konuşulana, okunanı tam anlayabilmek, bilgi, düşünce ve haber alabilmek, sosyal ve iş ilişkilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanmak, gün içerisinde eğlenme ve dinlenme amaçlı estetik dinlemeler yapmak, dinledikleri arasında neden sonuç, amaç sonuç ilişkileri kurabilmek, dinlediklerinin ana düşüncesini bulabilmek, dinlerken duygudaşlık kurabilmek, dinlediklerinin eksik, yanlış, abartılı, yamaca, gerçek, yararlı yararsız yönlerini seçebilmeyi sağlayacak eleştirel dinleme becerisine sahip olmak için etkili bir dinleme becerisi eğitimi almalıdırlar (Göğüş, 1978). Bu bağlamda dinlemenin insan ilişkilerinde oldukça önemli

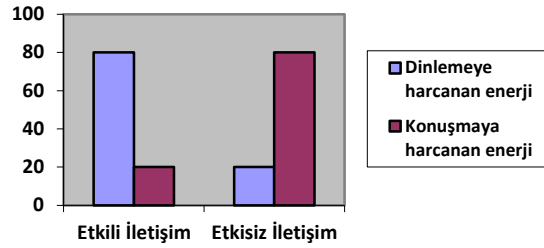
olması ve akademik başarı için temel oluşturması bu becerinin geliştirilmesini önemli kılmaktadır.

2.1.4. Dinlemenin Diğer Becerilerle İlişkisi

Literatürde anlama ve anlatma becerileri olarak yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanları birbirleriyle yakın ilişki içerisindedir. Konuşma ve yazma birer anlatma becerisiyken dinleme ve okuma anlama becerisidir. Benzer şekilde dinleme ve konuşma sözlü aktivitelerken okuma ve yazma doğaları gereği görsel aktivitelerdir (Duker 1971). İlk edinilen beceri olması nedeniyle dinleme, diğer becerilerin de temelini oluşturmaktadır. “Birey hayatı boyunca kullandığı ana dilini henüz anne karnındayken annesinden ve yakın çevresinden dinleyerek öğrenir. Büyüdükçe de dinleme ile birlikte konuşmayı da öğrenir. Daha sonra okuma ve ardından yazma becerilerini öğrenir. Dinleme ve konuşma olmadan okuma ve yazma becerileri de olmaz. Dinleme, konuşma becerisine de temel oluşturduğu için söz konusu bu becerinin diğer tüm dil becerilerine temel oluşturduğu söylenebilir (Emiroğlu, 2013; Özbay, 2009). “Dinleme becerisinde sorun olan çocuklar önce konuşma becerisini, okula başlamayla birlikte de okuma ve yazma becerilerini edinmekte zorlanırlar. Bu durum diğer dil becerilerinin edinilmesinde dinlemenin üstlendiği rolün ne derece önemli olduğunu göstermektedir” (Doğan, 2013: 153). Dinlemenin konuşma, okuma ve yazma becerileri ile olan ilişkileri alt başlıklarda daha ayrıntılı anlatılmaya çalışılmıştır.

2.1.4.1. Dinleme ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

İletişim sürecinin iki önemli ögesi konuşma ve dinlemedir ve bu nedenle dinleme becerisi ile konuşma becerisi birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak etkili iletişim konuşmayla değil, dinlemeyle başlar. Dinleyicilerin düşüncesi, etkili iletişim için %80 oranında sorumluluk taşır (Brownell, 2013). Çünkü Azizoğlu ve Okur’un (2016) belirttiği üzere konuşma becerisinin kazanılması, dinleme becerisinin etkisiyle gerçekleşmektedir.



Şekil 2. Dinleyicilerin Sorumluluğu (Brownell, 2013)

Şekil 2’de de görüldüğü üzere etkili bir iletişim için dinlemeye daha çok enerji harcamak gerekmektedir. Ayrıca doğuştan işitme engeli olanların konuşamadıkları ve gelişim süreci devam ederken işitme becerisini kaybedenlerin konuşma becerilerinin de gerilediği yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir (Özbay, 2001). Bu durum da konuşma becerisinin gelişiminde dinleme becerisinin önemini göstermektedir.

Duker (1971), konuşma becerisinin amaçlarından yola çıkılarak dinleme becerisinin de amaçlarının sınıflandırılabilirliğini belirtir. Ona göre bir kişi, eğlendirmek, ilgi çekmek, uyarmak, etkilemek, bilgilendirmek, ikna etmek, ispat etmek veya harekete geçirmek için konuşuyorsa, bu durumun karşılığında dinleyen kişi de eğlenmek, ilham almak, yoğun duygular yaşamak, anlamak, söylenenlere inanıp inanmayacağına ya da söylenenlerden sonra harekete geçip geçmeyeceğine karar vermek için dinleyebilir. Dinleme ile konuşma becerileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak küçük yaşlardan itibaren verilecek amaçlı bir dinleme eğitiminin, kişiler arası etkili ve sağlıklı iletişimin sağlanmasında büyük önem taşıyacağı düşünülmektedir.

2.1.4.2. Dinleme ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Normal şartlar altında ilkökul yıllarında okuma eğitimi başlamadan önce dinleme ve konuşma becerilerinin başarılı bir şekilde üstesinden gelinir. Okuma öğretilirken genel olarak çocukların dilin yazılı formlarını (harf, kelimeler, cümle ve dahası) tanımlamalarına odaklanılır ve çocuğun ilk okuma kitabındaki basit bir hikâyeyi dinlerken anlamakta zorluk çekmediği düşünülür. Hatta öğrencilerden sesleri ve kelimeleri algılayabilen, ana dilindeki söz dizimi bölümlerinin nasıl çalıştığını ve

anlamaların nasıl nakledildiğini fark edebilen etkili bir dinleyici olmaları beklenilir. Ancak çocukların bu beceriyi nasıl geliştireceklerine dair bilgi verilmez. Sonuç olarak dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için okullarda öğrencilere doğrudan dikkatlerini geliştirecek eğitim verilmelidir (Anderson ve Lynch, 1993). Bu bağlamda dinlemenin okuma becerisine temel oluşturduğu söylenebilir.

Dinleme ve okuma arasındaki ilişki belirtilirken her iki becerinin anlama becerisine katkı sağladığı görüşü üzerinde durulur. Söz konusu iki becerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere literatürde bazı teorilerin oluşturulduğu görülmüştür. Aytan ve Güney (2012) “dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleri ile ilgili iki teoriden söz ederler. Ortak anlama süreci olarak adlandırılan ilk teoriye göre okuyucu, dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz” (s. 9). Ortak anlama süreci teorisine ilişkin olarak Yangın (1999) dinleme ve okumanın dilsel işaretlerinin aynı olduğunu, aralarındaki farkın ise sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamından kaynaklandığını belirtir. Yangın’a (1999) göre dinlemede dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havadaki seslerin yayılması sonucu oluşurken okumada aynı işaretler yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirir. Sonuç itibarıyla çocuklar önceden öğrendikleri işitsel işaretleri yeni görsel işaretlere çevirerek okumayı öğrenmiş olurlar. Aytan ve Güney’in (2012) ikinci teorisi ise ortak anlama süreci teorisine karşı çıkan bir teoridir ve bu teoriye göre “dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama toplumdaki önemi, işlevi, uyarıcıların gelişimi ve dilbilim bakımlarından farklılıklar gösterdiği için aynı süreçler değildir” (s. 9). Her ne kadar farklı teoriler öne sürülse de dinleme ve okuma becerisi arasında bir ilişki olduğu ve her iki becerinin anlama becerisine katkı sağladığı aşikârdır.

2.1.4.3. Dinleme ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Dinleme becerisi ile yazma becerisi de birbiriyle ilişkilidir. Özellikle ana dili eğitiminde Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanıldığı düşünüldüğünde dinleme ve yazma arasındaki ilişki de daha somut olarak açıklanabilir. Çünkü “ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra

seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır” (Akyol, 2012: 87).

Özbay’a (2009) göre dinleme becerisi gelişmeyen bireyin anlama becerisi de gelişme gösteremez ve anlama becerisi yetersiz olan birinin anlatma becerisi de yetersiz olur. Bu bağlamda dinleme ve yazma becerileri arasında doğrudan bir ilişki söz edilebilir.

Yazma eylemi zihinsel anlamda bireyin kendi içinde yaptığı konuşmaları dinlemesi sonucunda teşekkül etmektedir. Bu ilişkinin en önemli kanıtı ise yazının vurgusudur. Bir anlamda noktalama işaretleri de bireyin kendisi tarafından dinlenen içinden konuşmalarına vurgu kazandıran dil birimleridir. Özellikle karşılıklı konuşmaya dayanan edebî türlerin yazılması sürecinde yazarlar zihinlerindeki konuşmaları dinleyerek vurgulu ve anlamlı bir yazma eylemi gerçekleştirmektedirler (Onan, 2011:137).

Bu doğrultuda kişinin kendi iç sesini dinlediği ve daha sonra bunu yazılı olarak ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca özellikle okullarda öğrencilere yaptırılan sınıf içi yazma etkinliklerinde de yazma ve dinleme becerisinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Nitekim sınıfta bir cümle içinde anlam yönünden aykırı bir kelimenin kullanılması ve bunun doğru olarak düzeltilmesi, düzeltilen cümlenin yazdırılması gibi etkinlikleri bu duruma örnek teşkil etmektedir (Özbay, 2009).

Ana dili eğitimi dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde de dinleme ve yazma arasındaki ilişki yola çıkılarak dikte yöntemine başvurulmaktadır. Çünkü “cümleler kelimelerden, kelimeler ise seslerden oluşmaktadır. Bir cümleyi anlamlandırmak, temelde sesi anlamlandırmakla başlar. Seslerin anlamlandırılabilmesi için dinleme-anlama becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014: 161). Bu nedenle hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencilere söz konusu dile ait metinler sesli olarak okunur ve öğrencilerin dinledikleri sesleri yazıya geçirmeleri istenir. Bu şekilde özellikle eklemeli dil özelliğine sahip Türkçede öğrencilerin yaptıkları temel yazım hatalarının düzeltileceği belirtilmektedir. Yukarıdaki açıklamalardan hareketle hem ana hem de ikinci dilde Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin yazma becerisi ile olan ilişkisinden hareketle dinleme etkinlikleri kullanılarak yazma becerisinin geliştirileceği ifade edilebilir.

2.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Dinleme becerisinin öneminden ve bu nedenle bu becerinin gelişimi için verilecek eğitimin küçük yaşlardan başlayıp hayat boyu devam etmesi gerektiğinden yapılan araştırmalarda sıklıkla değinildiği kuramsal bilgilerin diğer başlıklarında verilmiştir. Dinleme becerisinin okul döneminde nasıl geliştirileceğine ilişkin bilgilerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer aldığı düşünülürse konunun daha iyi açıklanması için söz konusu programlarda dinleme becerisine ne derece değinildiğinden bahsetmek doğru olacaktır.

Geçmişten İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarına (1-5 ve 6, 7 ve 8. sınıflar) kadar dinleme becerisi Türkçe dersi programlarında nasıl ele alınmıştır, sorusuna cevap olacak nitelikte Özbay ve Daşöz (2014), 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949 ve 1962 programlarında ayrı bir öğrenme alanı olarak dinleme becerisine yer verilmediğini belirtmektedirler. Demir'in (2009: 57) belirttiği üzere "Cumhuriyet döneminde orta öğretim kurumları için ilk kapsamlı ve dönemin şartlarına göre en "mükemmel" program 1929'da yapılmıştır. Bu programda Türkçe derslerinin "anlatma" ve "anlama" olmak üzere iki önemli gayesi olduğu ifade edilmiş ve dinleme becerisi, "anlama" becerisi içinde gösterilmiştir".

Dinleme becerisi değişik adlarla ve farklı ifadelerle daha sonra yapılan 1949, 1962, 1968 programlarında da yer almıştır (Demir, 2009). 1981 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında ise ayrı bir beceri olarak dinleme becerisi yer almıştır (Demir, 2009; Özbay ve Daşöz, 2014).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. sınıflar) öğrencilerin geliştirilmesi gereken becerileri arasında dinleme becerisi de yer almaktadır. Programda dinleme becerisinin tanımı ve önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi

çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009: 14).

Söz konusu programda öğretmenlere örnek oluşturması bakımından dinleme öğrenme alanı ile ilgili sınıf seviyelerine uygun etkinlikler kullanılarak hazırlanan ders planları da bulunmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. sınıflar) ayrıntılı olarak ele alınmadan önce güncel Türkçe Öğretim Programına (1-8. sınıflar) (MEB, 2016) değinilmiştir. 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan Program, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar temel eğitimin tüm kademelerini kapsamaktadır. Ayrıca söz konusu Program'da İTDÖP'ten farklı olarak dinleme becerisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; konuşma becerisi ile birlikte sözlü iletişim başlığı altında değerlendirilmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanına uygun olarak hazırlanan kazanımlar, her bir sınıf için ayrı olarak belirlenmiştir. Söz konusu kazanımların işlenmesinde, öğretmenlerin yönlendirme ve destekleriyle birtakım yöntem ve stratejilerin kullanılabilmesi belirtilmiştir. Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alacak metinler genel olarak değerlendirilmiş, İTDÖP'teki gibi okuma ve dinleme metinlerinin özellikleri ayrı birer başlık altında ve ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yedinci sınıf öğrencileri 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (6, 7 ve 8. sınıflar) tabi oldukları için bu çalışmanın temel dayanak noktasını İTDÖP'te yer alan dinleme becerisi amaç ve kazanımları oluşturmuştur. Bu nedenle de söz konusu program ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.5.1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. sınıflar) dinleme becerisi

Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırıldığı için çalışmada İTDÖP'te yer alan dinleme kazanımlarına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Yine çalışmada kullanılan ölçme araçları da söz konusu kazanımlar dikkate alınarak

hazırlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma bir bakıma İTDÖP (MEB, 2006) ile de sınırlandırılmıştır. Bu nedenle de bu başlıkta söz konusu programda dinleme becerisine nasıl yer verildiğine ilişkin bilgiler ele alınmıştır. İTDÖP'te nasıl bireyler yetiştirilmesi gerektiğine dair benimsenen temel yaklaşım belirtilirken özellikle dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını anlayan ve duygu, düşünce ve hayallerini anlatan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır (MEB, 2006). Bu nedenle de programda dinleme/izleme ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Söz konusu öğrenme alanının nasıl ele alındığı ve neyi amaçladı İTDÖP'te açıkça ifade edilmiştir.

İTDÖP'te dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. ... Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır (MEB, 2006: 5).

İTDÖP'te yer alan dinleme becerisini geliştirmek üzere hazırlanan söz konusu amaç ve kazanımlar şunlardır:

1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama
 - Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
 - Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
 - Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
 - Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Dinlenen/izlenen anlam ve çözümleme
 - Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
 - Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
 - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
 - Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
 - Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
 - Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
 - Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
 - Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
 - Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.

- Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
 - Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
 - Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
 - Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
 - Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
 - Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
 - Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
 - İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
 - Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
 - Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
 - Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
 - Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
 - Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
 - Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
 - Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
 - Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme
- Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
 - Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
 - Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.
4. Söz varlığını zenginleştirme
- Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
 - Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
 - Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
 - Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
 - Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
 - Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma
- Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
 - Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
 - Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.

- Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur (MEB, 2006: 13-18).

Söz konusu amaç ve kazanımları hayata geçirmek için İTDÖP’te dinleme becerisine yönelik katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendinin konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme ve eleştirel dinleme/izleme başlıklarını içeren yöntem ve teknikler de verilmiştir. Ayrıca her bir yöntem ve teknik çok kısa açıklanmış ve nasıl uygulanacağına dair kısa bir bilgi verilmiştir.

- *Katılımlı dinleme*, dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır.
- *Katılımsız dinleme/izleme*, dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmayı amaçlar.
- *Not alarak dinleme/izleme*, dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlama amacı taşır.
- *Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme*, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlama amacı taşır.
- *Yaratıcı dinleme/izleme*, öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.
- *Seçici dinleme/ izleme*, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir.
- *Eleştirel dinleme/ izleme*, öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmayı amaçlar (MEB, 2006: 62-63).

Ayrıca İTDÖP’te her temada farklı türlerden bir dinleme/izleme metnine yer verilmesi gerektiği ve bu metnin de öğretmen kılavuz kitabında yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Her ne kadar programda dinleme/izleme alanları birbirinden ayrılmadan verilse ve Türkçe dersi kitaplarında daha ağırlıklı olarak dinleme metinleri ön plana çıkarılsa da Özbay (2009), dinleme ve izleme kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

2.1.6. Dinleme Eğitimi

Dinleme sonradan kazandırılan değil, anne karnında edinilmeye başlanan bir dil becerisidir. Bu nedenle uzun yıllar boyunca dinleme ihmal edilen bir beceri olmuştur ve hâlihazırda edinilen bir beceri olduğu için bu beceriyi geliştirmek adına dinleme eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmadığı birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dinleme ihmal edilen bir sanat dilidir çünkü o çok nadiren öğretilir. Buna rağmen sınıfta öğretmenler, öğrencileri ya kendilerini ya da sınıf arkadaşlarını dinlemeleri için sürekli uyarırlar. Öğrenciler, öğretmenlerini sesli bir şekilde hikâyeye okuduklarında, oyunlar oynarken ya da hikâyelerin videolarını izlerken estetik bir şekilde dinlerler/izlerler. Direkt dinleme ve düşünme metodu, öğrencileri estetik dinlemeye aktif bir şekilde bağlayan bir yoldur. Tema döngüsü süresince öğrenciler bilgiyi hatırlamak için etkili dinlemeyi ve bir mesajı değerlendirmek için eleştirel dinlemeyi kullanırlar. Öğrencilerin dinleme becerilerini arttırmak için dinleme stratejilerini kullanmayı öğrenmelerine ihtiyaçları vardır. Öğretmenler dinleme stratejilerini kısa dersler süresince gösterirler ve sonra öğrencilere bu stratejileri edebiyat odaklı ünitelerde ve tema döngülerinde kullanma olanağı sağlarlar. Öğrencilerin eleştirel dinlemeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır çünkü onlar birçok ikna ve propaganda türlerine maruz kalmaktalar. Öğrenciler ikna ve propaganda hakkında öğrendiklerine reklam izlerken, kendileri yaratırken, alışveriş yaparken başvururlar (Tompkins, 2002).

Emiroğlu (2013) sosyal ve akademik hayatta başarılı olan kişilerin iyi bir dinleme alışkanlığına sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca akademik hayatta dinleme becerisi eğitiminin önemini vurgulamak üzere Emiroğlu ve Pınar (2013), dinlemenin en sık kullanılan dil becerisi olduğu için bu becerisi gelişen öğrencilerin derslerinde de daha başarılı olacaklarını belirtmektedirler. Ancak “başarılı bir dinlemeden bahsedebilmek için öncelikle bireyin, dinlemenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Dinlemenin kendiliğinden gelişebileceğine ilişkin yanlış kanı, dinlemeye yönelik gerçekleştirilen eğitime ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine de yansımaktadır” (Melanlıoğlu, 2012a: 1584).

Dinleme eğitiminin etkili bir şekilde yapılmasında öğrenci, öğretmen ve dinleme ortamı gibi faktörler önemlidir. Bu doğrultuda dinleme eğitiminde kullanılacak metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi, dinleme derslerinde geleneksel yöntemin dışında öğretim yöntemlerinin kullanılması, sınıf ortamının etkili dinlemeye elverişli hâle getirilmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012a; Epçaçan, 2013; Özbay ve Melanlıoğlu, 2015).

Son on yıldır Türkiye’de her ne kadar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmeye çalışılsa da belirli derslerde anlatma yönteminin etkili olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle sözlü iletişimin etkili olduğu sınıf ortamında öğrencilerin dinleme sürecinin gereklerini yerine getirmeleri ve dersi derste dinleyerek öğrenme alışkanlığını edinmeleri sağlanmalıdır (Özbay, 2009). Ayrıca dinlemeyi içsel bir süreç olarak değerlendiren Özbay ve Melanlıoğlu (2015), bu süreçte öğrencinin içsel sürecini izleyip değerlendirebileceği stratejilerin de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Calp’a (2010) göre ise kişilerin kendi düşüncelerini katarak eleştirel dinleyebilme becerisi kazanmaları ancak eğitimle gerçekleşir. Bunun için de Calp, dinleme eğitiminin küçük yaşlarda, okul öncesi eğitim seviyesinde başlatılması ve her kademedeki öğretim kurumlarında da sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.1.7. Dinleme Yeterlilikleri/Stilleri

Maden ve Durukan’a (2011) göre dinleme türleri ve dinleyici stilleri aynı içeriklere sahip olmalarına rağmen farklı başlıklar altında ele alınmakta ve iyi dinlemeyi ve dinleyiciyi niteleyen kavramlar, birbiriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Cihangir Çankaya’nın (2011) belirttiği üzere bu kavramlar farklı kaynaklarda konuşmacıya ilgi ve özen gösteren, sözel ve sözel olmayan ifadelerle bu durumu ifade eden, yargılamadan, anlamak için dinleyen kişileri niteleyecek biçimde “iyi dinleyici”, “aktif dinleyici”, “etkili dinleyici”, “dikkatli dinleyici”, “çözümleyici dinleyici” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Her ne kadar literatürde dinleme türleri ve stillerinin aynı şeyi ifade ettikleri belirtilse de aslında “dinleme stilleri; bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ortam, süre, amaç vb. faktörlere bağlı olarak kullanmayı seçtikleri dinleme davranışlarıdır” (Tabak,

2013: 173) ve bu özelliği bakımından dinleme yeterliliği ile benzerlik taşımaktadır. Nitekim dinleme yeterlilikleri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili bir dinleme becerisine sahip kişilerde bulunması gereken özelliklerin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu nedenle de dinleme yeterlilikleri ile dinleme stillerinin aynı başlıkta incelenmesi uygun görülmüştür.

Purdy'ye (1997) göre dinleme yeterliliğine sahip bir kişi, uygun bir biçimde göz kontağı kurar. Bir konuşmacının sözlü ve sözsüz davranışlarına karşı dikkat ve uyarı hâlidir. Konuşmacının konuşmasını kesmez, bitirmesi için sabır gösterir. Sözlü ve sözsüz ifadeleri kullanırken duyarlılık gösterir. Konuşmacıya tehdit etmeyen bir tonda sorular sorar. Konuşmacının söylediklerini kendi kelimeleriyle açıklar, yeniden ifade eder ve özetler. Yapıcı sözlü ve sözsüz geri bildirim sağlar. Konuşmayı anlamak için çaba gösterir, konuşmacı ile empati kurar. Bir birey olarak konuşmacıya ilgi gösterir. Dinleme için gönüllüdür ve ilgili bir tutum sergiler. Eleştirmeyen, yargılamaz ve açık fikirlidir (aktaran Mercedal Sabbagh ve Purdy, n.d.).

Pflaumer, (1971) ise pozitif ve negatif dinleme karakteristiklerini belirleyerek bir bakıma dinleme yeterliliğine sahip olan ve olmayanların özelliklerinden söz etmektedir. Bu doğrultuda Pflaumer (1971) pozitif dinleme karakteristiklerine sahip bireylerin açık fikirli, meraklı, her yerde yeni fikirler için dinleyen kişiler olduklarını ve bu kişilerin duydukları ile önceden bildiklerini birleştirdiğini, tüm benliğiyle dinlediğini, benliğinin farkında olduğunu, duyduklarıyla kişisel olarak ilgilendiğini, kalabalık bir dinleyici kitlesini körü körüne takip etmediğini, fikirlerle, organizasyonlarla ve tartışmalarla ilgilendiğini, karşılaştığı durumların ana hattını çizdiğini, onları nesnelleştirdiğini, zihninde görselleştirdiğini belirtir. Ona göre bu yeterlilikteki kişilerin zihni açıktır. Bu kişiler olayları eleştirel olarak inceleme ve anlama kapasitesine sahiptir ve bu konuda isteklidir. Bazı fikirlerini, değerlerini, tutumlarını, ilişkilerini başkalarına aktarmaya çalışır. Konuşmacının fikirlerini dinler, zihnini dinlemek için odaklar, olayları sınıflandırır, belirsizlik ve anlam karmaşalarını açığa kavuşturmak için araştırır, resmin bütünündeki ince detayları algılayabilir, kolaylıkla duygudaşlık yapabilirler.

Pflaumer'e (1971) göre negatif dinleme karakteristiklerine sahip kişiler ise sesleri dışlar, başkalarının aldığı mesajla tatmin olur, kendisinden ziyade başkalarının ne düşündüğü ile ilgilidir, değerlerini, tutumlarını ve ilişkilerini başkalarına aktarmaktan kaçınır, ara sıra insanların söylemediklerini fark eder, kelimesi kelimesine konuşmacının söylediklerini dinler, kendi fikirlerini paylaşmaz, dinlerken görsel ipuçlarının etkisinden kaçınır, bir olayda kendi tutum ve inançlarını başkalarına dayatmaktan kaçınır.

Purdy ve Pflaumer'in söylemleriyle örtüşecek şekilde Maden ve Durukan (2011) dinleme stillerini dört başlıkta toplamaktadırlar ve onlara göre aktif dinleyici, başkaları konuşurken tüm dikkatini vererek dinler. Yüksek enerji ile dinler, konuşucuyla doğrudan göz teması kurar. Katılımcı dinleyici, konuşmacının sözünü ve amacına dikkat eder. Konuşmanın amacını kavradığında konuşma eylemine geçer. Aralıklı olarak dinlemeye, sonra tekrar konuşmaya başlayabilir. Pasif dinleyici, karşısındaki kişi konuşmasını tamamlamış gibi durur. Konuşma eylemine dikkat etmez. Konuşmacı-dinleyici ilişkisini kurmaz. Nadiren söz alır ve konuşur.

Tarafsız dinleyici, konuşma esnasında alıcı konumunda değildir. Konuşma sürecinde ilgisiz ve dikkatsizdir. Sıkılgan ve huzursuz tavırlar sergiler. Doğrudan göz teması kurmaktan kaçınır. Konuşmanın içeriğine dikkat etmez (Maden ve Durukan, 2011: 105).

Tabak (2013), dinleme stillerinin farklılık göstermesinde bireysel farklılıklar (bireylerin amaçları, tutumları, inançları, ilgileri, bilgileri vb.), çevresel faktörler (gürültü vb. faktörler) ve zaman gibi birçok unsurun rol oynadığından söz etmektedir. Bu doğrultuda gerek dinleme stillerinin gerekse de dinleme yeterliliklerinin belirlenmesi ve olumlu davranışların geliştirilmesinde bu hususlara dikkat edilmesi önemlidir.

2.1.8. Dinleme Modelleri ve Türleri

2.1.8.1. Dinleme Modelleri

Yurt dışı literatüründe üç dinleme modeli bulunmaktadır ve dinleme türlerini sınıflandırmaya yönelik çalışmalar incelendiğinde söz konusu sınıflandırmalarda bu modellerin temel alındığı görülmüştür.

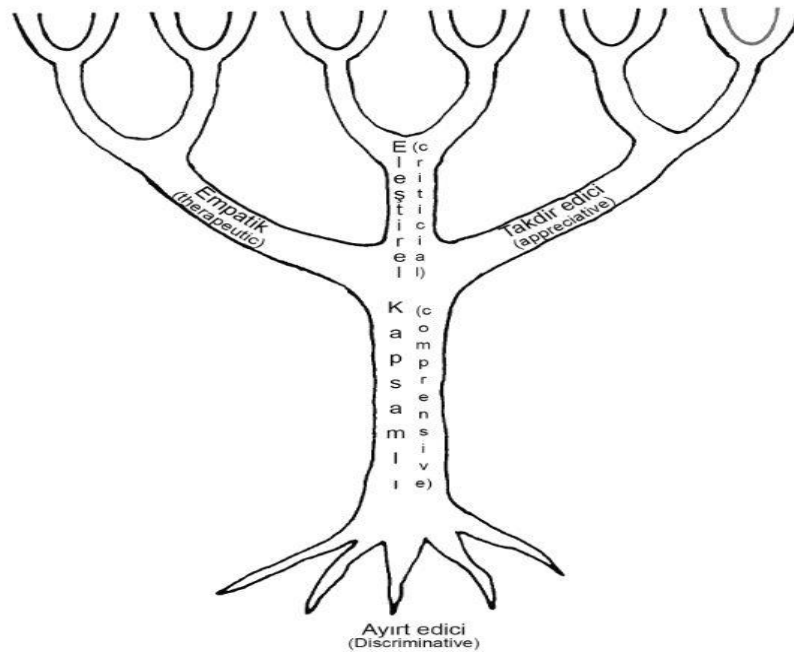
2.1.8.1.1. Wolvin ve Coakley Dinleme Modeli

Bu modellerden ilki ve bu araştırmanın da temel dayanağını oluşturan Wolvin ve Coakley Dinleme Modeli'dir. Bu model Andrew Wolvin ve Carolyn Gwynn Coakley tarafından geliştirilmiştir. Wolvin ve Coakley (1996) "Listening" isimli çalışmalarının ilk bölümünde dinleme sürecini anlamaya yönelik bilgiler verirlerken ikinci bölümde kendi geliştirdikleri taksonomi ile farklı seviyelerde dinleme becerisinin nasıl geliştirilebileceğinden söz ederler. Wolvin ve Coakley'in dinleme becerisine ait tanımı ve dinleme süreci (Şekil 1) "Dinleme Becerisi" başlığında verilmiştir. "Wolvin Coakley'in Dinleme Taksonomisi" öğrencilere dinleme becerilerini zorlayacak, geliştirecek ve değiştirecek bir altyapı sağlar. Böylece öğrenciler bu taksonomi içerisinde nasıl etkili bir şekilde davranacaklarını öğrenirler. Onlar, dinleme becerisinin hiyerarşik doğasına uzanan çalışmalardan yararlanarak, kendi sınıflandırmaları için çatı olacak beş temel dinleme amacı belirlediklerinden söz ederler.

Wolvin ve Coakley'e (1996) göre ilk seviyede bir dinleyici görsel ve işitsel uyaranları ayırt etmek için dinler. Ayırt edici dinleme, dinlemenin temelidir. Mesajları başka bir seviyede işlemeyen önce işitsel veya görsel mesajların ayırt edici özelliklerini belirlemek gerekir. İşitsel ayırt etme, sözel ve sözel olmayan sesleri tanımak, dilin ses yapısının farkına varmak, sessel ipuçlarını saptamak ve ayırt etmek, lehçe ile ilgili farklılıkları anlamak ve çevresel seslerin farkına varmak için önemlidir. Görsel ayırt etme, sözel olmayan ipuçlarının, vücut pozisyonunun, bedensel hareketlerin, jest ve mimiklerin, göz hareketlerinin, kıyafet, mekân, zaman, dokunma ve çevresel faktörlerin farkına varmak için önemlidir. Bununla beraber daha yüksek bir seviyede dinleme istenmeyebilir ve sadece ayırt etmek için dinleme de yapılabilir. Buna örnek olarak bir bebeğin neden ağladığını anlamak, karşımızda konuşan bir kişinin mimiklerini çözmek veya bir otomobilin artan sesinin farkına varmak gösterilebilir. Etkili ayırt edici dinleyiciler görsel ve işitsel uyaranları ayırt etmek için çabalarlar. Dinleme sürecinde dikkatli ayırt etmenin önemini fark ederler. Sonraki seviyede anlamak için dinleme yapıldığından söz ederler. Kapsamlı dinleyiciler bir bilgiyi aklında tutmak, hatırlamak ve muhtemelen daha sonraki bir zamanda kullanmak üzere mesajı anlamak için çaba gösterirler. Kapsamlı dinlemeye örnek olarak dersleri, yönergeleri, bilgilendirmeleri, konuşmaları ve anlamak istenen herhangi bir mesajı

dinleme örnek olarak verebilir. Anlamak için dinlemek öncesinde ayırt edici dinlemeyi gerektirir. Çünkü mesajı daha sonra işleyebilmek için öncelikle onu işitsel ve görsel olarak ayırt etmek gerekir.

Ayırt edici dinlemenin Wolvin Coakley Dinleme Taksonomisi'ne temel oluşturduğu gibi kapsamlı dinleme de dinleme için özel amaçları içeren üç farklı seviyeye temel oluşturur.



Şekil 3. Wolvin ve Coakley Dinleme Taksonomisi (Wolvin ve Coakley, 1996: 153)

Wolvin ve Coakley (1996), taksonomilerinin bir ağaç gibi düşünülebileceğini belirtirler. Ağacın kökleri olan ayırt edici dinleme ile gövdesini oluşturan kapsamlı dinleme, dinleyici olarak insanların davranışlarını şekillendiren diğer dinleme amaçlarını destekler (Şekil 3).

Ayırt edici dinleme ve kapsamlı dinlemenin desteklediği diğer dinleme seviyesinin ilkinde herhangi bir endişesini anlatmak isteyen bir insanla terapi amaçlı dinleme yapılabilir. Bu dinleme esnasında terapistler gibi öneriler verilemez, amatör psikiyatristler gibi dinleme yapılır. Ciddi problemler mutlaka uzman terapistlerce ele alınmalıdır. Empatik olarak dinlemek; destek ve yardım sağlamak ve empati yapmak

için ideal olduğundan uzman terapistlerin dinleme yöntemleri, bu dinleme kategorisini en iyi şekilde tanımlar. Etkili bir empatik dinleyici ihtiyacı hemen herkeste oluşur çünkü empatik dinleyici bir zorlukla karşılaşan arkadaş veya aile bireyi için sorunlarını anlatabileceği bir dayanaktır. Etkili empatik dinleyici; sorun gönderene tam dikkat odaklanır, uygun katılımsal davranışlarla uğraşmak için vücudunun her bir parçasını kullanır, sorun gönderenin kendini rahatça ifade edebilmesi için uygun, destekleyici bir iletişim ortamı sağlar, sağduyulu, dürüst, sabırlı ve sadakatli olur, empatiyle düşünce ve hisler için dinler. Sorun gönderenlere yardımcı olacak şekilde cevap verir. Etkili empatik dinleyici olabilmek için sözselsel ve sözselsel olmayan mesajlar ayırt edilebilmelidir. Böylece iletişime geçen kişiler gerçekte kendilerini anlayan birilerine sahip olduklarını hissedebilirler.

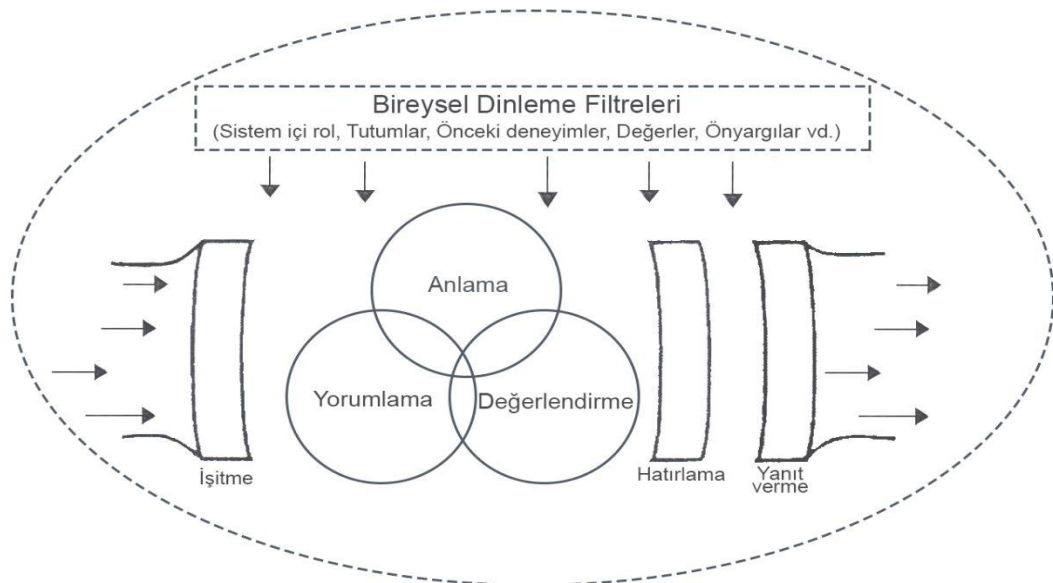
Üç dinleme seviyesinin ikincisi eleştirel dinleme seviyesidir. Eleştirel dinlemede alınan mesajın değeri değerlendirilir. İkna edici eklentiler, konuşmalar veya satış konuşmalarını dinleyen bireyler bir değerlendirme yapabilmek için öncelikle ayırt edici ve kapsamlı dinlemenin çıktılarını kullanırlar. Eleştirel dinleyiciler ancak konuşmacıların işitsel ve görsel mesajlarını alıp bunlardan anlam çıkararak bu mesajları etkili şekilde değerlendirip yargılayabilirler. Öte yandan etkili empatik dinleyiciler, iletişime geçtikleri insanlarla aralarında empatik bağlar kurabilmek için bütün yargılarını askıya almalıdır. Bu şekilde insanlara dayanak olarak hizmet ederken dinleme amaçları konuşmacıların verdikleri mesajları değerlendirmek olmamalıdır.

Üç dinleme seviyesinin üçüncüsü ise takdir edici dinlemedir. Takdir edici dinleme, alınan mesajların dinleyici tarafından işitsel ve görsel olarak ayrılmasını, mesajların belirli bir seviyede anlaşılmasını ve bir tür takdir edici cevapla işlenmesini gerektirir. Takdir edici dinleme duyusal dürtü elde etme için yapılacağı gibi başkalarının çalışma ve deneyimlerini beğenmek için de yapılabilir. Bu tür dinleme/izleme; bazı müzik, sözel stil, çevresel ritimler, sesli edebiyat, tiyatro, televizyon, radyo ve filmleri dinlemeyi ya da izlemeyi içerebilir. Takdir edici dinleyici, eleştirel dinleme ile iç içe olabilir. Fakat takdir edici dinleyici herhangi bir müziği ya da güzel bir ses takdir etmeden önce eleştirel yargılarını askıya alacak yetenekler geliştirmelidir. Etkili takdir edici dinleyici, neyi takdir ettiğini ve nedenini tanımlar. Çeşitli formları takdir edercesine dinlerken deneyim kazanır ve dikkate odaklanır.

2.1.8.1.2. HURİER Dinleme Modeli

Bir diğer dinleme modeli Judi Brownell tarafından geliştirilen HURİER (Hearing, Understanding, Remembering, Interpreting, Evaluating, Responding) modelidir. Brownell'e (2013) göre dinleme, çeşitli şekillerde tanımlanan karışık ve büyük oranda değişken bir aktivitedir ve motivasyon, tutum, cinsiyet, yaş, endişe, iletişim ve mesajın özelliği etkili dinlemeyi etkiler.

HURİER modeli birbiriyle ilişkili altı bileşenin gelişimine odaklanan davranışçı yaklaşım sergiler. Brownell'in dinleme modelinin altı bileşeni işitme, anlama, hatırlama, yorumlama, değerlendirme ve yanıt vermedir (Şekil 4). Modelin adı da bu altı bileşenin ilk harfinden gelir. Bu bileşenler, dinleyicilerin belirli amaçları doğrultusunda ve geniş bir dinleme kapsamında uygulanır. Amaçlar ve şartlar bu altı dinleme bileşeninin birbirleriyle olan ilişkilerini etkiler. Söz konusu amaçları Brownell, sesleri fark ve ayırt etmek için ayırt edici; anlamak veya öğrenmek için kapsamlı; değerlendirmek ve yargılamak için eleştirel; hisleri ayırt etmek ve empati yapmak için empatik ve eğlenmek için takdir edici dinleme olarak belirtir.



Şekil 4. Altı Bileşenli HURİER Dinleme Sürecinin Bir Modeli

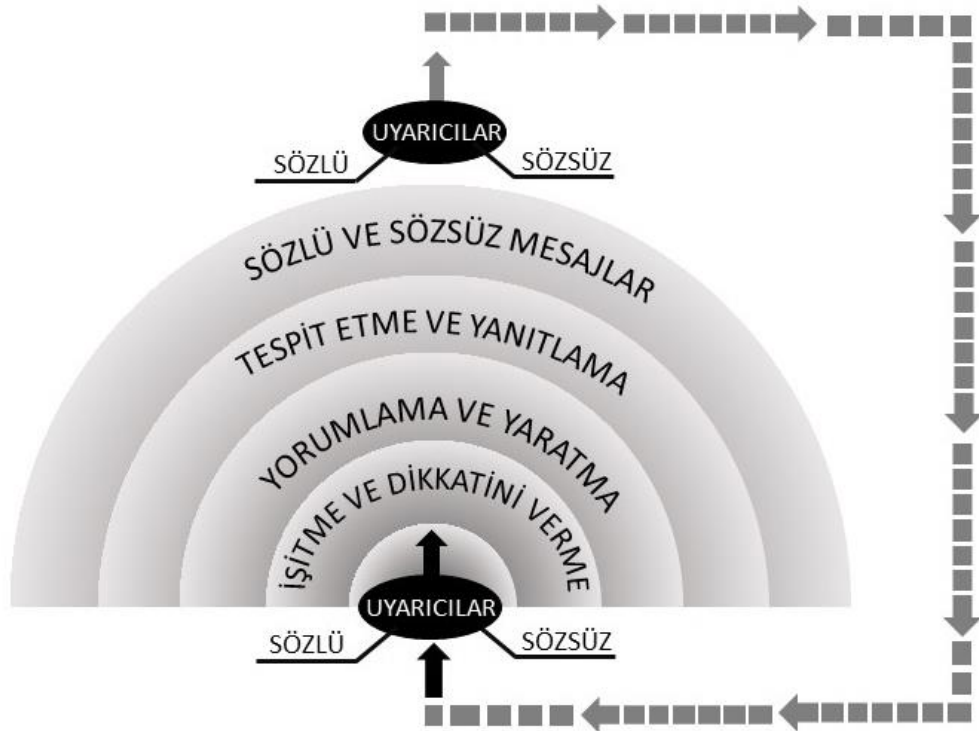
Şekil 4’te görüldüğü üzere Brownell (2013), modelde sunulan altı dinleme bileşeni ya da beceri alanının her birine az ya da çok odaklanılarak etkili dinlemenin elde edilebileceğini belirtir ve mükemmel dinleyicilerin bu bileşenlere uygun stratejileri kullanma düzeylerini de dinleme amaçları ya da durumlarına göre ayarlamaları gerektiğini belirtir. Ayrıca çalışmasında dinleme becerisinin nasıl eğitilebileceğinden de söz eder.

Brownell’e (2013) göre öğrenme dinlemeyle gerçekleşir ve sınıf ortamları genel olarak gerçek dinleme alanlarıdır. Bu nedenle sınıf ortamlarının etkili dinleme yapılabilmesi için uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Ancak birçok eğitim sisteminde öğrencilerin çeşitli dikkat dağıtıcı şeylerin üstesinden gelmeleri ve rahat olmayan ortamlarda uzun süre dinleme yapmaları beklenilmektedir. Sadece kendilerinin söylediklerinin işe yarar olduğunu düşünen öğretmenler, yalnız sağlıklı bir iletişimi önlememekte, aynı zamanda çocukların dinleme algılarını da etkilemektedirler. Oysaki dinlemenin eğitimi, sınıf ortamı gibi sunumsal yapılarda gereklidir ve artan teknolojik gelişmeler aracılığıyla da kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin işitme, anlama, yorumlama, değerlendirme ve hatırlama yetenekleri büyük oranda motivasyonlarının derecesine bağlıdır. Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin çalışabildiği, içinde dinleme becerisinin uygulanabildiği ve değerlendirildiği bir sınıf ortamı oluşturma yolları vardır. Sınıf ortamında öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek adına öğrenciler, sınıf arkadaşlarının verdiği cevapları dikkatli dinleme; onlara açıklama yapma ve anlam açık değilse detaylı soru sorma; sınıf tartışmaları süresince, öğretmenden çok diğer arkadaşlarına sorular yönelme ya da arkadaşlarının sorularına cevap verme; dinleme ve derse katılımın kolay olabileceği bir yerde oturma sorumluluğu alma; kendi düşüncelerini ifade etme ve duyduklarını yorumlama konusunda yardımcı olması için öğretmenini kendi ilgi, önyargı ve inançlarına sahip biri olarak düşünme; sınıf yönetimi için öğretmeni ile sorumlulukları paylaşma ve akranlarından birinin diğerlerine kötü davranmasına izin vermeme gibi davranışlarda bulunabilirler.

2.1.8.1.3. Wolf-Marsnik Dinleme Modeli

Dinleme Modelleri başlığında ele alınan son dinleme modeli Florence I. Wolff, Nadine C. Marsnik tarafından geliştirilmiştir. Wolff ve Marsnik (1992), “Perceptive Listening” isimli çalışmalarında Wolvin ve Coakley’in, Glen’in ve Brownell’in gerek dinleme tanımlarından gerekse modellerinden yola çıkarak Wolff-Marsnik dinleme tanımı ve modelini geliştirmişlerdir.

Wolff-Marsnik’in tanımına göre dinleme, sözlü ve sözsüz mesajları işitmeyi ve onlara dikkatini vermeyi, onları yorumlamayı ve yeniden yaratmayı, tespit edip yanıtlamayı içeren bir anlama sürecidir. Bu birbiri ardına gelen, karışık işlemin başından sonuna kadar dinleyici dikkat ve konsantrasyonunu sürdürme ihtiyacı duyar. Bu yüzden dinlemek zor iştir (Wolff ve Marsnik, 1992).



Şekil 5. Dinlemenin Anlama Sürecinin Wolff-Marsnik Modeli

Tanımda belirtildiği ve Şekil 5'te görüldüğü üzere Wolff-Marsnik modeli, dinlemenin birbirleriyle ilişkili ve birbiri ardına gelen altı aktivitenin (beş zihinsel ve bir fiziksel) birleşmesinin anlama sürecini gösterir. Bu modele göre kişiler işitmeden mesaja katılamaz ve mesajı algılayamaz. Mesajı anlamlandırıp yorumlamasalar, mesaj kısa süreli bellekte tespit edilip çağrılmaz ya da konuşmacıya ve mesaja bilgi depolamadan üstünkörü cevap verilirse bilgi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılamaz.

Dinlemenin öğrenmenin belkemiği olduğunu belirten Wolff ve Marsnik (1992) dinleme amacına göre dört tür dinleme olduğundan söz eder: ayırt edici, değerlendirici, takdir edici ve kendini dinleme. Dinlemenin bu dört türü temelde içsel işlemlerdir. Bu türlerden ayırt edici dinleme, bilgilendirici konuşmalar için yapılı ve bilinen, depolanan fikirleri ve sonradan kullanılmak üzere edinilen bilgileri arttırır. Değerlendirici dinleme, kişilerin değerlendirme yeteneğini geliştirmek ve konuşmacının iddialarını, bulgularını ölçmek için kullanılır. Takdir edici dinleme, kişilerin duygularına haz veren uyarılar için kullanılır. Empatik dinleme, konuşmacının en içteki duygularını hissetmek ya da onunla ilgili bir cevap ararken kullanılır. Kendini dinleme, kişinin kendisini anlaması, iyileştirmesi ve kendi benlik kavramını güçlendirmesini sağlayan fikirleri ve beden dilindeki mesajları anlamak için kullanılır.

Wolff ve Marsnik (1992) ilgili çalışmalarında türleri ayrıntılı olarak açıklamış ve her bir türü geliştirmek için dört strateji önermiştir ve onlara göre usta dinleyici, ilk olarak ayırt eder ve bilgi edinmek, değerlendirmek, takdir etmek, empati kurmak ya da kendini dinlemek için bu doğrultuda alıcı aktiviteleri ayarlar.

2.1.8.2.Dinleme Türleri

Dinleme becerisi; içerisinde farklı dinleme türleri, düzeyleri, süreçleri ve tekniklerini kapsayan geniş bir öğrenme alanıdır. Dinleme türleri “dinleyicinin amacına göre eğlenmek, öğrenmek, bilgilendirmek için dinleme, konuşmacıyla ilişkisine göre etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan dinleme, dinleyicinin dikkat düzeyine göre pasif ve aktif dinleme, dinleme biçimine göre sorgulayıcı, seçici, not alarak dinleme, temel

becerileri geliştirmek için metni takip ederek dinleme şeklinde gruplandırılmaktadır” (Güneş, 2013: 100).

Dinleme amacına göre Karadüz (2010), dinleme türlerini iletişimsel dinleme ve estetik dinleme olarak ikiye ayırır. Özbay (2009) ise ayrıştırıcı dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme, bilgi için dinleme ve eleştirel dinleme olarak sınıflandırır. Hennings (2000) amaçlı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak sınıflandırır (aktaran Akyol, 2010). Arı (2008) dinleme türlerini seçici, katılımlı, etkili, eleştirel ve empatik dinleme olarak belirtmiştir. Tompkins (2002) ayırt edici, estetik, etkili ve eleştirel dinleme; Rost (2002) ise takdir edici dinleme, kavrayıcı ve bilgilendirici dinleme, eleştirel ve ihtiyatlı dinleme ile empatik ve terapatik dinleme olarak dörde ayırır.

Bu sınıflandırmalar incelendiğinde dinleme amacına göre türler sınıflandırılırken Wolvin ve Coakley Dinleme Taksonomisi'nin temel alındığı görölmektedir. Taksonomide yer alan ayırt edici dinleme (discriminative listening), bazı araştırmacılar tarafından ayrıştırıcı ya da seçici dinleme olarak; kapsamlı dinleme (comprehensive listening), bilgi için dinleme, amaçlı dinleme, etkili dinleme, kavrayıcı ve bilgilendirici dinleme olarak; empatik dinleme (therapeutic listening) yorumlayıcı ve iletişimsel dinleme olarak ve takdir edici dinleme (appreciative listening) ise estetik dinleme olarak ele alınmıştır.

Konuşmacıyla ilişkisine göre ise dinleme türleri etkili ve etkisiz dinleme olarak ikiye ayrılmıştır. Cihangir Çankaya (2011), etkili dinleme türlerini katılımcı dinleme, empatik dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, çözümleyici dinleme, etkin/aktif dinleme, dikkatle dinleme olarak sınıflandırırken etkisiz dinleme türlerini ise yetersiz dinleme, kalıplaşmış dinleme, yüzeysel dinleme, görünüşte dinleme, seçerek dinleme, duyguya saplanarak dinleme, savunucu dinleme, tuzak kurucu dinleme olarak sınıflandırır. Ungan (2009) ise etkili dinleme türlerini gönüllü, stratejik, amaçlı, haz almak ve eleştirel dinleme olarak belirler. Etkisiz dinleme türlerini ise gönülsüz, antipatik dinleme, yüzeysel dinleme ve görünüşte dinleme olarak sınıflandırmıştır.

Bazı araştırmacılar da amacı ve konuşmacı ile ilişkisini ayırt etmeden dinleme turlerini, dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirici dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, anlamadan dinleme, yarı dinleme (Göğüş, 1978) ya da aktif, pasif, sorgulayıcı, birleştirici ve yaratıcı dinleme olarak sıralamaktadır (Güneş, 2013).

Bu araştırmada Wolvin ve Coakley Dinleme Modeli'nden yola çıkılarak eğitim ortamında sınıf işi etkinliklerde sıklıkla kullanılması nedeniyle dinlemenin ayırt edici, kapsamlı ve eleştirel dinleme boyutları ele alınmış ve bu beceriler geliştirilmeye ęalıřılmıőtır. Bu nedenle dinlemenin bu üç türü araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi için ayrıntılı açıklanmaya ęalıřılmıőtır.

Ayırt edici dinleme: Dinleme sürecinin temeli olan ayırt edici dinleme, kapsamlı, eleştirel, terapatik ve takdir edici dinleme için temel oluşturur ve bu durum insan hayatının ilk bir yılındaki dinleme becerisinin gelişiminde görülebilir. Çünkü bebekler dünyaya geldikten sonra ilk ayda insan sesine cevap verirler, ikinci ayda farklı sesler arasında ayırım yaparlar, üçüncü ayda başlarını sesin geldiği yöne ęevirirler, dördüncü ayda duyulan sesi taklit ederler, beşinci ayda insan sesindeki pozitif ve negatif tutumlar arasında ayırım yaparlar, altıncı ayda duyulan sesin konuşma oranını, bozukluğunu ve tonunu taklit ederler, yedinci ayda etrafındaki büyüklerin seslerine katılırlar, sekizinci ayda sıklıkla tekrar edilen kelimeleri bilirler, dokuzuncu ayda karmaşık sesleri taklit etmeye başlarlar, onuncu ayda yetiőkinlerin konuşmalarındaki heceleri taklit ederler, on birinci ayda sesteki ritim ve dönümleri taklit ederler ve on ikinci ayda kendi isimleri gibi bilindik isimleri bilirler (Rost, 2002).

Ayırt edici dinleme görsel ve iőtisel uyarınları ayırt etmek için yapılan dinlemedir. İőtisel ayırt etme, sözel ve sözel olmayan sesleri tanımak, dilin ses yapısının farkına varmak, sesle ilgili ipuçlarını saptamak ve ayırőtırmak, lehçe ile ilgili farklılıkları anlamak ve ęevresel seslerin farkına varmak için önemlidir. Görsel ayırt etme, sözel olmayan ipuçlarını vücut pozisyonu, bedensel hareketler, jest ve mimikler, göz hareketleri, kılık kıyafet, mekân, zaman, dokunma ve ęevresel faktörlerin farkına varmak için önemlidir. Görsel ve iőtisel ayırt etme yanılıcı ve düzenleyici ipuçlarını belirlemek için önemlidir. Etkili ayırt edici dinleyiciler görsel ve iőtisel uyarınları ayırt

etmek için çabalarlar. Dinleme sürecinde dikkatli ayırt etmenin önemini fark ederler (Wolvin ve Coakley, 1996).

İnsanlar ayırt edici dinlemeyi sesleri ayırt etmek için ve hassas sözlü olmayan bir iletişim geliştirmek için kullanırlar. Ayırt edici dinlemeyi öğretmek ilkokul seviyesinde bir çeşit aktiviteyi, daha büyük öğrenciler için de farklı bir aktiviteyi gerektirir. Öğrenciler aynı zamanda sözsüz mesajları dinlemeyi de öğrenirler. Genç çocuklar ailelerinin yüz ifadelerinin gülümsemeden somurtmaya değişimini ya da öğretmenlerinin ifadelerindeki karmaşıklık gibi sözsüz mesajları hemen tanırlar. Daha büyük öğrenciler beden dilindeki anlamları daha iyi bir şekilde anlayabilirler. Örneğin, bir öğrenci, öğretmeni tahtaya yazı yazdığına, kaşlarını kaldırdığında, normalden daha yüksek sesle konuştuğunda ya da söylediğini tekrarladığında onun önemli bir şeyler anlatmaya çalıştığını bilir (Tompkins, 2002).

Ayırt edici kelimesi, bilgilendirici mesajları dinlemeyi tanımlarken kullanılır. Bilgilendirmek için gönderilen mesajlar yorumlanırken mükemmel, doğru ve uygun olan ayırt edilir. Kişiler deneyimlerini paylaşmak, düzeltmek, yeniden organize etmek ya da geliştirmek için ayırt edici bir şekilde dinlerler. Ayırt edici dinlemeyi geliştirmek için mesajdaki ana fikir tanımlanabilir, anahtar düşünceler ve kelimeler tanımlanabilir, konuşmacının mesaj düzenleme modelleri (zaman çizgisi oluşturma, mekân ilişkisini belirleme, problem çözme, sebep-sonuç ilişkilerini gösterme gibi) tespit edilebilir ve öğrenilen bilgileri gözden geçirilebilir (Wolff ve Marsnik, 1992).

Kapsamlı dinleme: İnsanlar bir mesajı anlamak için etkili bir şekilde dinlerler ve bu birçok eğitici aktivitede özellikle takım döngüsü gibi aktivitelerde gerekli olan dinleme türüdür. Öğrenci konuşmacının amacına karar verir, ana fikrini tanımlar ve sonra bilgileri hatırlayabilmek için organize eder. Not alma başlangıç seviyesindeki öğrencilere öğretilen tipik bir etkili öğrenme stratejisidir. Öğrenciler, etkili dinlemeyi genellikle öğretmenlerinin sesli okuduğu kitapları dinlerken ya da sosyal çalışma ve bilimsel temaların bir parçası olan videoları izlerken kullanırlar (Tompkins, 2002).

Tompkins'in sözünün ettiği dinleme Wolvin ve Coakley Taksonomisi'nde yer alan kapsamlı dinlemedir ve Wolvin ve Coakley'e (1996) göre bu tür dinleme hayatın

her anında önemli bir rol oynar. Hafıza, konsantrasyon, kelime hazinesi, yaş, zekâ, motivasyon, eğitsel başarı, konuşma yeteneği, okuduğunu anlama becerisi, konuşma yeteneği, dil ve çalışma becerisi, sunum ve kültürel statü kısmen de olsa kapsamlı dinlemeyle ilgilidir. Buna ek olarak konuşma hızı ve düşünme hızı arasındaki farklılıktan yararlanma, ana fikirleri dinleme, önemli detayları dinleme, çıkarımlarda bulunma, etkili not tutma, öğeleri sıralı bir şekilde hatırlama, sözel yönlendirmeleri takip etme, anlamlı sorular sorma ve açıklama gibi stratejiler de kapsamlı dinleme ile ilgilidir. Tüm bu stratejiler kişilerin anlama becerisini geliştirmeye yardımcı olur.

Kapsamlı dinleyici mesajı anlamak için dinler. Bölme, kafiyeleme, kategorilendirme gibi hafıza tekniklerinin kullanımı da bu süreçte hatırlamayı kolaylaştırır. Göndericinin mesajına konsantre olma iyi bir dinleyicinin en zor görevi olabilir. Etkili bir kapsamlı dinleyici, anlamak için dinleyeceği zamanı bilir. Kapsamlı dinleme ile doğrudan ilgili değişkenlerin neler olduğunu bilir. Hafıza geliştirme tekniklerini pratik olarak kullanır, hafızayı geliştirmek için odaklanır ve hafıza geliştirmek için güçlü bir istek duyar. Dikkat dağınıklığını kontrol etmek için öz disiplini geliştirir, dinleme yapmak için kendi kendini motive eder ve içinde bay veya bayan katılımcının olduğu her bir etkili iletişim başarısının sorumluluğunu kabul eder. Konsantrasyonu arttıran davranışları özümser ve pratik yaptırır. Genel kullanılan kelimeler ve dinleme ile ilgili kelimeleri geliştirmeyi ister. Kelimelerin bağlam ve yapılarını analiz etme becerileri gibi kelime edinim becerilerine sahiptir. Kelime bilgisini geliştirmek için sürekli çabalar. Konuşma ve düşünme hızı arasında geçen sürede aktif dinlemeyi devam ettirmek için çaba gösterir. Anahtar kavramları ve mesajlardaki önemli ayrıntıları tanımlamada uzmandır. Savunulabilir çıkarımlar yapma becerisine sahiptir. Çeşitli not alma metotlarını değerlendiren etkili ve esnek bir not alıcıdır. Düzenli öğeleri hatırlamada uzmandır. Sözel yönlendirmeleri takip ederken emindir. Formüleştiren ve anlamlı sorular sorar. Gönderen kişinin mesajını anlamak için mesajı başka kelimelerle açıklar (Wolvin ve Coakley, 1996).

Eleştirel dinleme: “Eleştirel dinleme, dinleyicinin konuşan kişinin verdiği mesajlara ilişkin yorumlarda ya da yargılarda bulunmasını ifade eder. Eleştirel dinleme, bilginin kalitesini, uygunluğunu, değerini ya da önemini ölçmektir. Eleştirel

dinleyicinin amacı, bu bilgiyi kullanarak seçim yapmaktır” (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 265).

Wolvin ve Coakley’e (1996) göre eleştirel dinleme, kavrama ve sonrasında mesajı değerlendirme için oldukça önemlidir. Çünkü özellikle verilmek istenen mesajla birinin tavır ve davranışlarını değiştirmek amaçlanıyorsa bu durumdan olumsuz etkilenmemek için eleştirel dinleme yapılması gerekir.

Kapsamlı dinlemede olduğu gibi dinleyiciler bir mesajı anlamak için araştırma yaparlar ama propaganda araçlarını, ikna edici dili ve duygusal çağrışımları keşfetmek için aynı zamanda mesajları da gözden geçirirler. Kişiler, eleştirel dinlemeyi tartışmalar ile meslekî ve siyasal konuşmaları dinlerken kullanırlar (Tompkins, 2002; Wolff ve Marsnik ,1992).

Lundsteen (1966), dinleme sürecinde hafıza süresini, çalışma alışkanlıklarını ve grup becerilerini geliştirmek; eleştirel dinlemede öğrenilen becerileri, bütün akademik ve sosyal yaşam alanlarındaki dinleme ve okuma becerilerine transfer etmek; propagandayı keşfetmek, propagandacılar tarafından kullanılan metotları analiz etmek ve yapılan yargılamalara gerekli sebepleri söyleyebilmek, analiz etmek, yargılamak; ders kitaplarında yer alan ünitelerdeki grup ve bireysel değerlendirmeleri yapabilme becerilerini kazandırmak için eleştirel dinleme becerisinin geliştirilmesi gerektiğinden söz eder.

Etkili bir eleştirel dinleme yapılabilmesi için de Aristo’nun oluşturduğu ikna sistemi öğrenilmelidir. O ikna edici mesajın üç unsur gerektirdiğini belirtir: konuşmacının değerleri (ethos), mantıksal tartışma (logos) ve psikolojik çağrılar (patos).

Konuşmacının değerleri (ethos) yani uzmanlığı ve güvenilirliği oldukça önemlidir. Mesajın kim tarafından verildiği eleştiri yapacak dinleyici açısından dürüst, doğru, yanlış, eksik vb. yargılara varılabilmesi için gereklidir. Bununla birlikte konuşmacının niyeti, dikkatliliği, detaylar hakkındaki bilgisi, analiz yeteneği vb. özellikleri ifade eden mantıksal yönü (logos) oldukça önem taşır. Dinleyicinin konuşmacının mesajını anlayabilmesi ve eleştirel olarak dinlemesinde diğer bir faktör ise mesajın psikolojik çağrılarıdır (pathos). Dinleyici konuşmacının değerleri, ihtiyaçları, yaratıcılığı, korkuları, sempatikliği vb. özellikleri değerlendirmektedir” (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 265; Wolvin ve Coakley, 1996).

İkna etme sistemini iyi kavrayan eleştirel dinleyiciler, dilin onların tepkileri üzerindeki etkisini ve etkili ikna çağrılarının nasıl kendi değer ve ihtiyaçlarına güçlü kaynaklar gerektirdiğini anlarlar (Brownell, 2013).

Eleştirel dinleyicinin farkına varması gereken bir diğer önyargılı iletişim modeli de propagandadır. Eleştirel dinleyiciler sesli düşünme prensiplerine, mantığa ve duydukları mesajı yorumlamaya başvurur. Onlar aynı zamanda propaganda araçlarını tanımlar ve güçlü duygusal çağrılarla karşılaşınca objektif kalabilirler (Brownell, 2013). Propaganda, fikir değiştirmek için iyi ya da kötü herhangi bir girişimde kullanılabilir. Propaganda; takma isim, ışıltılı genelleme, referans gösterme, çoğunluğa itiraz gibi yaklaşımları kullanır (Wolff ve Marsnik, 1992).

“Kişilere neden eleştirel dinleme eğitimi verilmelidir?” sorusunun cevabı olarak Kemiksiz (2015), eleştirel dinleme becerisini kazanmış bireylerin ölçme, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, yorumlama ve tahmin etme gibi becerilerinin de gelişeceğinden, bununla birlikte soru sormada çekingenlik yaşayan, dikkatini toparlamakta zorlanan öğrencilerin bu olumsuz durumlarını ortadan kaldırmak için de sınıf ortamında eleştirel dinleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Ayrıca Kemiksiz, eleştirel dinlemenin yalnızca dinleyiciye değil konuşmacıya da olumlu katkıları olduğundan söz eder ve bu nedenle eleştirel dinleyici yetiştirmek için eleştirel dinlemeye gereken önemin verilmesi gerektiğini vurgular.

2.1.9. Dinleme Stratejileri

Strateji öğretimi temel becerilerin geliştirilmesi konusunda oldukça etkilidir. Bu nedenle Türkçe eğitimi alanında özellikle temel becerilerin geliştirilmesi hususunda strateji öğretimine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Doğan (2006), öğrenenin öğrenme kapasitesini artırma, öğrenme bilincini geliştirme, bağımsız öğrenme özelliği kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlama gibi özellikleri strateji öğretiminin amaçları arasında saymaktadır. Söz konusu özellikler dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de beklenen ve istenen özellikler olduğu için bu alanda da strateji öğretimine başvurulabilir. Nitekim etkili dinleme öğrenimi birinin dinlemedeki amacını tanımlamayı ve dinlemedeki amacı için gerekli beceri ve stratejileri etkinleştirmeyi

zorunlu kılar (Rost, 2002; Karadüz, 2010). Bu nedenle strateji öğretimi dinleme becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Hatta Özbay (2009) dinleme stratejilerinin sadece dil derslerinde değil diğer derslerde de kullanımının öğrencinin genel başarısını etkileyeceğinden söz eder ve ona göre öğrenciler, ne kadar çok alanda dinleme stratejilerini kullanırlarsa o kadar başarılı olacaklardır.

Bununla birlikte strateji öğretiminin başlı başına bir iş olduğunu belirten Özbay (2009), öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine uygun stratejileri belirlerken gözlem ve tecrübelerinden yararlanmaları gerektiğinden söz etmektedir. Ayrıca planlanan etkinliğin de strateji seçiminde önemli olduğunu belirtir.

Kiewra'ya (2002) göre “öğretmenler strateji öğretimini dersin içine yedirerek yapmalıdır. Bu süreçte dört işlem basamağı uygulanmalıdır: (a) tanıma basamağında öğretmen stratejiyi açıklamalı ve model olarak göstermeli, (b) benimsetme basamağında stratejinin ne işe yaradığını ve neden faydalı olduğunu anlatmalı, (c) genelleme basamağında stratejinin nerelerde işe yarayacağını örneklerle anlatmalı, (d) pekiştirme mükemmelleştirme basamağında ise öğrencilere birtakım fırsatlar sunarak stratejinin kullanımını tam olarak yerleştirmelidir (aktaran Özbay, 2009: 93).

Genel olarak dinleme becerisinin geliştirilmesi için yerli ve yabancı literatürde birçok dinleme stratejisinden söz edilmektedir. Söz konusu stratejiler belirlenirken bazı kaynaklarda türlere göre farklı sınıflandırmalar yapılmış, bazı kaynaklar ise genel olarak söz konusu becerinin genel gelişimini sağlamak üzere strateji temelli etkinlikler yapılacağından söz etmektedir.

Yıldız ve diğerlerine göre (2008), tür ayrımı yapmaksızın temel dinleme becerilerini kazandırmada öğretmen, sınıfın fizikî durumuna, öğrencilerin oturuş pozisyonlarına, ruh hâllerine, dinleme amacı belirlemelerine, dinleme sonrası anlamalarını ölçmeye, ana ve yardımcı fikir çıkartmaya, yorumlatmaya ve not almalarını sağlamaya çalışmalıdır. Yine tür ayrımı yapmaksızın genel dinleme becerisini geliştirmek için “Türkçe derslerinde ana ve yardımcı düşünceyi bulma, metinle ilgili sorulara cevap verme, metni zihninde canlandırma, metnin unsurlarını şema ya da haritalarla gösterme, yazarın vermek istediği mesajı kavrama, metindeki örtülü anlamaları bulma, eleştirel okuma ve dinleme gibi anlama becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verildiği” (Aytan ve Güney, 2012: 6) görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin ayırt edici, kapsamlı ve eleştirel dinleme becerileri strateji temelli etkinliklerle hazırlanan eğitim programıyla geliştirilmeye çalışıldığı için söz konusu eğitim programında öğrencilere öğretilen stratejiler bu bölümde verilmiştir. Söz konusu stratejiler Brownell (2012), Doğan (2007), Güneş (2013), Katrancı (2012), Melanlıoğlu (2011), Norton (2004), Özbay (2009), Robertson (1997/1999), Tompkins (2002), Wolff ve Marsnik (2002), Wolvin ve Coakley (1996) ve Yıldız'ın (2015) araştırmalarından yola çıkılarak belirlenmiştir.

2.1.9.1. Ayırt Edici Dinleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri geliştirmek ve dinleme stratejilerini kullanma düzeylerini arttırmak için yerli ve yabancı literatürden yola çıkılarak vurgu ve tonlamalara, izlenen metindeki konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etme, şiir ve şarkılardaki ritimli kelimelerin farkına varma, izlenilen metinde yer alan kişilerin beden dili ile vermek istedikleri mesajları anlama gibi ayırt edici dinleme stratejileri öğrencilere öğretilmiş ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek etkinlikler planlanmıştır.

Vurgu ve tonlamalara dikkat etme: Dinleme sırasında konuşmacının özellikle vurgulu söylediği yerlerde dinleyene bir şeyler anlattığı fark edilmeli ya da bir şiiri okurken belirli bölümlerde farklı tonlamalarla şiirin duygusunun yansıtmaya çalışıldığına dikkat edilmelidir.

İzlenilen metindeki konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etme: Konuşmacının el, kol ve yüz hareketlerine dikkat edilir.

Şiir ve şarkılardaki ritimli kelimelerin farkına varma: Şiir türünün düz yazı metinlerinden farklı olduğuna dikkat edilir ve kelime sonu tekrarlarının şiirin duygusunu doğrudan etkilediğini bilerek bu kelimelerin farkına varır.

İzlenilen metinde yer alan kişilerin beden dili ile vermek istedikleri mesajları anlama: Konuşmacının el, kol, yüz hareketleriyle ya da duruşuyla, oturuşuyla verdiği

mesajları anlamaya çalışmak ayırt edici dinleme için önemlidir. Bu nedenle öğrencilere beden dili ile ilgili etkinlikler yaptırılmalıdır.

2.1.9.2.Kapsamlı Dinleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek ve dinleme stratejilerini kullanma düzeylerini arttırmak için onlara yerli ve yabancı literatürde yer alan ön bilgileri harekete geçirme, başlıktan hareketle içerikle ilgili tahminde bulunma, niçin dinleyeceğine, izleyeceğine dair amaç belirleme, düzenleyici stratejileri uygulama, not alma, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, organize etme, özetleme, anahtar kelimelerden yola çıkarak metnin ana fikrini bulma, konuşmacının verdiği ipuçlarını yakalama ve öz denetim yapma gibi kapsamlı dinleme stratejileri öğretilmiş ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek etkinlikler planlanmıştır.

Ön bilgileri harekete geçirme: Beyin fırtınası ya da listeleme tekniği kullanılarak öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri sorulur ve öğrencilerden bu görüşleri not almaları istenir. Bu şekilde yeni bilgiler öğrencilerin önceki bilgileri üzerine inşa edilerek öğrenme daha kalıcı hâle getirilmeye çalışılır.

Başlıktan hareketle içerikle ilgili tahminde bulunma: Öğrencilere derse hazırlamak ve konuya dikkatlerini çekmek için içerik ile ilgili tahminde bulunmaları istenir.

Niçin dinleyip izleyeceğine dair amaç belirleme: Öğrenciler dinleme/izleme öncesinde metni niçin izleyeceklerine dair (bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden ve anlayışlarından faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, bir konuya hâkim olmak, ufku genişletmek, çevremizdekilere yardım etmek, başka insanların düşüncelerini değerlendirip onlara saygı göstermek için) bir amaç belirlerler.

Düzenleyici stratejileri uygulama: Öğrenciler dinledikleri zaman bir şeyler kendilerine mantıklı gelmediğinde, kendilerine mantıksız gelen problemi çözmek için harekete geçmek zorundadırlar. Diğer bir deyişle böyle bir durumda muhtemelen

öğrenciler kendilerini engellenmiş ve kafaları karışık hissedeceklerdir. Akıllarına takılanlara açıklık getirmek ve kafa karışıklığını çözmek için öğrenciler sık sık soru sorarlar. Dinleme sırasında soru sorma diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması ya da konuşmacının zihninde kurguladıklarını kesintiye uğratması ihtimaline rağmen öğrencilerin soru sormalarına genellikle izin verilir. Çünkü akıllarına takılan sorular onların dinleme ve öğrenmelerine engel olabilir. Soru sorma düzenleyici stratejilerden sadece biridir. Dinleyicilerin bildikleri konularla bağlantılar kurma, daha sonra sormak üzere sorular oluşturma da diğer düzenleyici stratejilerdendir.

Not alma: Metinde özellikle vurgulanan noktaları not alma, metinde sık tekrarlanan düşünce, durum, kavramları not etme, metne yönelik anahtar kelimeler oluşturma, yardımcı fikirleri not alma gibi stratejileri içerir. Not tutmanın ilk önemli nedeni hafızayı arttırmaya olan gereksinimdir. Not tutarken mesajın çoğunu anlarsınız çünkü kaslarınız gördüğünüzü ve işittiğinizi yazmayla meşgul olur. En kısa notlar anahtar sözcüklerle yapılır. Bir şeyleri kaybetme korkusuyla mesaj sırasında not tutulmuyorsa mesaj biter bitmez anahtar sözcükleri not edilebilir. Anahtar sözcükler mesajın taslağını oluşturacaktır.

Öğrencilerin kaydettiği notlarda bulunan bilgiler onların dinleme amaçlarına bağlıdır. Bazı dinleme metinleri ana fikir ve detayların not alınmasını ister, diğerleri dizimler, sebep ve sonuçları ya da karşılaştırmaları ister. Öğrenciler okudukları bilgilendirici kitaplardan ve referans materyallerinden not tutabilirler ancak bir konuşmacıdan not tutmak aynı ölçüde önemli bir stratejidir. Öğrencilerin sunum modunda not tutma sistemlerini uyarlayabilmeleri için bu farklılıkların bilincinde olmaya ihtiyaçları vardır.

Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma: Başlıktan hareketle içerik ile ilgili tahminde bulunan öğrenciler, metni dinlerken tahminleri ile metinde yer alan bilgilerin örtüşme düzeyine de dikkat ederler. Ayrıca metnin uygun yerlerinde öğretmen kaydı durdurup öğrencilerden metinle ilgili yeni tahminlerde bulunmalarını da isteyebilir.

Organize etme: Açıklayıcı metin yapılarını anlamada genellikle bilgilendirici sunumlar kullanılır. Organize etmede beş yaygın model kullanılır: betimleme, sıralama, karşılaştırma, sebep sonuç gösterme, problem çözme. Öğrenciler bu modelleri konuşmacının mesajını daha kolay anlamak ve hatırlamak için kullanırlar. Organize ederken birinci, ikinci, üçüncü sonrasında adım adım, ek olarak, aksine ve özet olarak gibi kelimeler kullanılır. Öğrenciler bilgilendirici metin, video ya da sözlü sunumlardaki bilgileri gözlerinde canlandırmak için grafikleri kullanırlar. Onlar, iki, üç kategoriden daha fazla bilgileri içeren bilgilendirici bir kitabı ya da sunumu dinlerken burada yer alan bilgileri kümeleme ya da balık kılıcı tekniğiyle düzenler ve sonra betimleyici bilgileri buralara eklerler. Metinde anlatılanlara yönelik sınıflamalar yapma, dinlediklerini zihinde canlandırma, çıkarımda bulunma, dinlediği metnin gelişim sırasını ifade etme, ön bilgilerini metinden edindikleriyle karşılaştırma organize etme stratejilerindedir.

Özetleme: Konuşmacılar, sözlü sunum boyunca birçok yardımcı fikir ve detaylardan söz ederler ve öğrenciler özetlemek için ana fikre odaklanmayı öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Diğer bir deyişle onlar her şeyi çok hızlı hatırlamaya çalışırken şaşkına dönmüş hissederler. Bu yüzden öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek için öğrencilerin hem dinleme sırasında ara özetler yapmasına hem de dinleme sonrası bütünü görebilmek adına özetleme yapması önemlidir.

Anahtar kelimelerden yola çıkarak metnin ana fikrini bulma: Öğrencilerden not tutma stratejisinin kullanırken özellikle anahtar kelimeleri not almaları istenir. Çünkü metnin anahtar kelimelerinden yola çıkılarak ana fikir daha kolay tespit edilebilir.

Konuşmacının verdiği ipuçları yakalama: Konuşmacılar bir mesaj iletirken sözel ya da görsel ipuçları kullanır ve bu şekilde dinleyicilerinin dikkatini çekerler. Görsel ipuçları; konuyu, konuşmacının el, kol hareketlerini, değişen yüz ifadesini ya da tahtada yazıp altını çizdiği bilgiyi içerebilir. Sözel ipuçları ise konuşmacının ses tonunun alçalıp yükselmesi, konuşma esnasında duraklamalar yapması, anahtar bir noktayı vurguladığında konuşmasını yavaşlatması, önemli bilgileri tekrarlamaıdır. Ancak pek çok öğrenci bu dikkat gerektiren davranışın farkında olmadığı için öğretmenlerin

onların bu durumu fark etmelerini sağlamaları gerekmektedir. Öğrenciler bu fikirlerin farkında olurlarsa verilen mesajı daha iyi anlamak için onları kullanabilirler.

Öz denetim yapma: Öğrenciler dinlerken anlayıp anlamadıklarını denetlerler. Not almaya ihtiyacım var mı, kullandığım strateji işe yarıyor mu, bilgileri etkili olarak organize edebiliyor muyum, konuşmacılar mesajı organize etme hakkında bana ipuçları veriyor mu, konuşmacılar bana el kol hareketleri, yüz ifadeleri ile sözsüz mesajlar veriyor mu gibi sorular sormalıdırlar. Dinleme sonrasında ise konuşmacılara sorularım var mı, mesajın bir kısmı belirsiz mi, notlarım tam mı, seçtiğim strateji iyi bir seçim miydi gibi sorularla kendilerini ölçmelidirler.

2.1.9.3.Eleştirel Dinleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri geliştirmek ve dinleme stratejilerini kullanma düzeylerini arttırmak için onlara yerli ve yabancı literatürde yer alan metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verildiğini sorgulama, ikna edicilik söylemlerini ve aldatıcı dil kullanıldığını fark etme, propaganda araçlarını tanıma gibi eleştirel dinleme stratejileri öğrencilere öğretilmiş ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek etkinlikler planlanmıştır.

Metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verildiğini sorgulama: Metnin ana fikrini ve yazarın, konuşmacının vermek istediği asıl mesajı değerlendirir.

İkna edicilik söylemlerini fark etme: İnsanlar üç farklı şekilde ikna edilebilirler. Gerekçeli söylem, karakter söylemi, duygusal söylem. Gerekçeli söylemde konuşmacı, dinleyiciyi ikna etmek için mantıklı bir gerekçe gösterir. Karakter söyleminde konu ile ilgili uzman bir kişinin ya da ünlü birilerinin görüşüne başvurulur. Duygusal söylemde ise insanları duygularına, zayıf taraflarına seslenilerek ikna edilmeye çalışılır.

Aldatıcı dil kullanıldığını fark etme: en iyisi, çok daha iyi, indirim, daha kolay, ekstra güçlü, takviye edilmiş, taze, garantili, geliştirilmiş, daha kalıcı, en az, en çok, maksimum, daha doğal, daha güçlü, yeni, daha yeni, artı, ultra, milyonların tercihi, en, hep gibi ifadelerin yer aldığı dil, aldatıcı dildir ve dinlerken/izlerken bu kelimelerin sık

geçtiği metinlerin, videoların vermek istediği mesajlara dikkat etmek için eleştirel dinleme yapılmalıdır.

Propaganda araçlarını tanıma: Dinleyicisinin düşüncelerini etkilemek ve değiştirmek isteyen konuşmacılar genellikle propaganda tekniklerini kullanırlar. Özellikle reklam ya da konuşma videoları izlerken propaganda araçlarının kullanılıp kullanılmadığına dikkat edilmelidir. Bu nedenle de öğrencilere bu tekniklerin neler olduğu öğretilmelidir. Propaganda Analiz Enstitüsü'nün belirlediği en sık kullanılan propaganda teknikleri şunlardır:

- *Olumsuz anlamda isim takma:* Bir kişiyi, olayı, durumu istenilmeyen olarak etiketleme. Bir kişiyi reddedilen, onaylanmayan, suçlanan olarak ilan etme (radikal, hain, kodaman, pısrık, aşırı, ezik gibi)
- *Işıltılı genelleme:* Bir bilgi ya da gerekçe göstermeden birini, bir olayı, ürünü, durumu onaylama, teşvik etme (eşitliğe adanmış, güçlü bir yargı savunucusu, yüksek sınıftan olan, modern, anne eli değmiş gibi)
- *Transfer/aktarım:* İkna ediciler bir kişinin ya da ürünün prestijli özelliğinin sebebi olarak başka bir ürünü ya da kişiyi gösterirler. O kişinin/ürünün özelliğini tanıtmak istedikleri ürüne/kişiyi aktarırlar. Filiz Akın'ın bir sabun reklamında oynadığını ve yüzünün genç kalmasının sebebi olarak tanıttığı sabunu göstermesi bu duruma örnek gösterilebilir.
- *Tanıklık etme:* Ünlü bir kişi aracılığıyla bir ürünün satın alınmasını teşvik etme. Dinleyiciler tanıklık eden kişinin ürünün kalitesi hakkında bilgisi olup olmadığını sorgulamalıdır.
- *Kart biriktirme:* İkna ediciler bir meselenin sadece olumlu bir tarafını seçerler. Olumsuz taraflarını görmezden gelirler. Dinleyiciler diğer bakış açılarını da araştırmalı ve tarafsız olmalıdırlar.
- *Çoğunluk partisi:* Bu teknik insanların bir grubun parçası olma ihtiyacını bir kullanır. Örneğin “Diş hekimlerinin bir numaralı tercihi” gibi bir ifade kullanıldığı zaman dinleyiciler kendilerine “Gerçekten tüm diş hekimleri bu ürünü kullanıyor mudur, en iyisi bu mudur?” tarzında sorularla dinlediklerinin/izlediklerinin doğruluğunu sorgulamalıdırlar.

- *Gibi görünmek*: İkna ediciler özel bir grubun (sosyetenin) parçası olmak isteyen insanların dikkatini çekmek için bu tekniği kullanırlar. Pahalı elbise, makyaj malzemeleri, özel yiyecekler gibi ürünlerin reklamında bu teknik sıklıkla kullanılır. Dinleyiciler bu durumda ürünün gerçekten kaliteli olduğu için mi yoksa sadece marka olduğu için mi pahalı olduğunu sorgulamalıdır.
- *Ödül*: Reklamcılar sık sık ürünlerinin alınması için ödüller teklif ederler. Örneğin bazı çikolata ürünleri oyuncak teklif eder. (sürpriz yumurta) Dinleyiciler ödülün değerinin asıl ürünün değerini nasıl arttırdığını sorgulamalıdır.
- *Tanık gösterme*: Konuşmacı kendi görüşlerini desteklemek için bilinen bir insanın fikirlerinden yararlanıyorsa, bu strateji tanık göstermedir.
- *Laf salatası*: Konuşmacı konuşmasını yaparken açık ve doğru bir şekilde konuşmaya çalışmıyorsa söyleyeceklerini dolaylı olarak söylüyorsa bu laf salatasıdır.

2.1.10. Dinleme Metinleri

Uygun yöntemler kullanılarak, farklı stratejilerle zenginleştirilen bir eğitim programında en önemli faktörlerden biri de bu süreçte kullanılan materyallerdir. Çünkü “öğrencilere etkili dinleme becerisi kazandırmada onlara değerli/faydalı materyaller sunmak önemlidir. Öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte dinleme metinleri cümlelerinin uzunluğu, anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı, mesajlarının açıklığı vb. unsurlar göz önünde bulundurularak belirlenmeli, metin seçiminde öğrenci seviyesi göz ardı edilmemelidir. Kısacası eğitim materyalleri seçilirken, hazırlanırken merkezde hep öğrenci olmalıdır” (Doğan, 2011: 19; Emiroğlu, 2013).

Özbay ve Melanlıoğlu’na (2015: 113) göre “seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez.”

Okulda öğrenilen bir bilginin, öğrencilerde beceri hâline gelebilmesi için okul dışında, günlük hayatta çeşitli şekillerde tekrar edilmesi

gerekir. Günlük hayattan kopuk bir bilginin, günlük hayat içinde tekrarını sağlayacak durumların varlığından söz etmek de zordur. Dolayısıyla öğrenilen bilgi geliştirilemeyecek ve beceri hâline gelemeyecektir. İşte bu yüzden dinleme becerisi le ilgili materyaller, yapılan çalışmalar çocukları hayata hazırlayacak nitelikte olmalıdır (Doğan, 2011: 19).

Bu nedenle dinleme/izleme metinleri doğal ortamdan seçilmelidir (Emiroğlu, 2013). İTDÖP'te (MEB, 2006) de dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler açık bir şekilde maddeler hâlinde yer almaktadır:

- Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
- Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
- Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
- Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
- İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
- Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
- İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
- Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
- Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
- Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır (MEB, 2006: 57).

Dinleme eğitiminde kullanılacak metinlerin niteliğinin yanında nasıl işlendiği de önemlidir. Dinleme kaynağının öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl etkilediğine yönelik “yapılan araştırmalar öğretmenin yapmış olduğu okuma ya da seslendirme hatalarının veya eksikliklerinin öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu da metnin öğretmen tarafından seslendirilmesinin, seslendirme ya da okuma hatalarının ve eksikliklerinin öğrencilerin anlamalarını zorlaştırdığını göstermektedir” (Yıldız ve Çeçen, 2015: 124).

“Dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda sadece metinleri kullanmak bu becerinin eğitim açısından yeterli değildir. Metinlerin yanında ve onlara ek olarak işitsel, işitsel/görsel başka eğitim materyallerinden de yararlanmak hem öğrencilerin dikkatini konuya daha çok çekmeyi hem de çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacaktır” (Doğan, 2013: 157).

Dinleme metinlerinin yanında izleme metinleri de dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin ilgilerini çekecek, seviyelerine uygun videolar da eğitim materyali olarak kullanılabilir. Dersler video kullanım ile ilgili Tompkins (2009) “Sınıfta Video Kullanım Kılavuzu” oluşturmuştur. Bu kılavuz doğrultusunda sınıf ortamında video izlenirken izlenecek adımlar şu şekilde belirlenmiştir:

- *Videoyu ön izleme:* Öğrencilere videoyu göstermeden önce öğretmenler videonun çocuklar için uygun olup olmadığından emin olmalıdırlar. Video içerisinde içerik bakımından oldukça uzun gereksiz kısımlar yer alabilir. Videoların öğrencilere izletilmesi sırasında bu bölümler atlanabilir.
- *Videonun nasıl kullanılacağıının planlaması:* Kitabı okumadan ya da sesli okunan kitabı dinlemeden önce videonun izletilmesi, konu ile ilgili az biraz ön bilgiye sahip olan ya da kelime veya cümle yapıları zor gelen öğrenciler için daha faydalı olabilir.
- *Amaç belirleme:* Öğretmenler, öğrencilere videoyu izleme amaçlarını ve öncelikli olarak eleştirel, kapsamlı ve ayırt edici dinlemeyi kullanıp kullanmamaları gerektiğini açıklarlar.
- *Duraklatmayı kullanma:* Öğrencilerin tahminde bulunabilmeleri, dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik derinlemesine düşünebilmeleri, video hakkında konuşabilmeleri, kitap ve video örneklerini karşılaştırabilmeleri için öğretmenler düzenli olarak videoyu duraklatırlar. Öğrenciler bilgilendirici bir video izlediklerinde öğretmenler zaman zaman onların not almaları için videoyu duraklatırlar.
- *Videoyu yeniden izleme:* Öğretmenler videoyu bir kereden daha fazla izletmelidirler çünkü yeniden izleme de tekrar tekrar okuma kadar faydalıdır.

Öğrenciler izlemeye devam ederken öğretmen videonun belirli bir bölümünü ikinci bir kez daha göstermek için videoyu geri sarabilir ya da herhangi bir müdahale yapılmadan video bir kez izlendikten sonra ikinci bir kez daha izletmek için videoyu tekrar gösterir.

- *Video izlemek için kullanılan diğer yöntemler:* Öğretmenler bazen video metni ile bir hikâyenin başlangıcını izletirler ve daha sonra kitabın tamamını sesli okurlar. Sonrasında öğrenciler videonun tamamını izlerler ya da öğretmenler uzun bir kitabın bölümlerini okuma ve izleme biçiminde dönüşümlü olarak değiştirirler.
- *Yazarın ya da kameranın bakış açısını karşılaştırma:* Öğrenciler, hikâyenin etkisini, müzik ve sesin etkisini, kahramanların görsel sunumlarını ve olay yerinin sunumu ile kamera açısını inceleyebilirler.
- *Videoya geri bildirim verme:* İzlemeden sonra öğrencilere geri bildirimde bulunmaları için fırsatlar sağlanır. Öğrenciler izlediklerine yönelik fikirlerini okuma günlüklerine yazabilir ya da sınıfın tamamının katıldığı etkileşim yoluyla katılım sağlayabilir (Tompkins, 2009).

Hazırlanan kılavuzun derslerinde videoları kullanmak isteyen öğretmenlere yol gösterici olacağı söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Doğan ve Çakmak (2004), 1998-2013 yıllarını kapsayan araştırmaları neticesinde dinleme eğitiminde Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez sayılarının toplamını 49 olarak belirlemişlerdir. 2016 yılının Ağustos ayına kadar bu sayı, 15 doktora tezi ve 48 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 63 tez olarak araştırmacı tarafından güncellenmiştir. Ancak araştırma kapsamında doğrudan araştırma konusu ile ilişkili olan tezler bu bölümde ele alınmıştır.

Yıldız (2015), “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin kazanılması üzerinde etkisinin olup olmadığını sınınamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test

başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma farkındalığını ölçmeyi amaçlayan dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinin ön uygulama ve son uygulaması arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

“İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması” başlıklı doktora tezinde Ciğerci (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir. Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmuştur.

Sevimli (2015), “Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde planlanmış etkinlikler içeren katılımlı dinlemenin öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme testi sonuçlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ayrıca katılımlı dinlemenin deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dedebali (2014), “Çoklu Ortam Uygulamalarının Altıncı Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi” başlıklı doktora tezinde çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığını araştırmıştır. Araştırma sonunda, çoklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığını ve bu artışın kalıcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğundan söz etmektedir.

“Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi” başlıklı doktora tezinde Uysal (2014), dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir model önerisi sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığını nitel ve nicel veriler aracılığıyla tespit etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı drama sürecini "oyun" olarak kavrayanların "yöntem" olarak algılayanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı elde ettiğini nitel analizler sonucunda ortaya çıkarmıştır.

Aksu (2013), “Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde ‘Bütünleştirici Dinleme Modeli’ uygulamalarının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak ‘Bütünleştirici Dinleme Modeli’ uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme becerilerinin yetersiz olduğunu, dinlediklerini anlamada güçlük çektiklerini, ailenin sosyokültürel özelliklerinin öğrencinin dinleme becerisinin gelişimini etkilediği, görüşlerinde olduklarını belirtmektedir.

“Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” isimli doktora tezinde Katrancı (2012), üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin dinleme becerilerinin ve dinlemeye ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirmeye ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunmuştur.

Erdem (2012), “Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde yapılandırmacı karma öğrenme ortamının dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında elde ettiği veriler doğrultusunda yapılandırmacı karma öğrenme ortamında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Dinleme ve dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında Şahin (2012), dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, Deney grubunda uygulanan teknik, kontrol grubuna uygulanan tekniklere göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine daha olumlu katkı sağlamıştır. Dinlenen metinlerin hatırlanmasında deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılıdır.

Çaylı (2012), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarını değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen kılavuz kitabında yer alan müstakil dinleme metinlerine yönelik olarak, bu metinlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin farklı değerlendirmeleri bulunmaktadır. Özellikle metnin niteliği, türü, uzunluğu ve öğretmen kılavuz kitaptaki yönergeler öğretmenlerin memnuniyetsizliklerini dile getirdiği alanlardır. Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç ise dinleme metinlerinin okuma metinlerinden bir farkı olmadığıyla ilgilidir.

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Fidan (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma sonucuna göre genel maddeler açısından

öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımları cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden bir fark oluşturmamıştır. Fidan, maddeler özelinde ise birçok maddede anlamlı farklılaşmaların olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre değerlendirilmesinde ise altı maddede grupların farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Stratejilerden ise dikkat ve not alma stratejilerini öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejiler olarak belirlemiştir.

Kaya (2012), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda Kaya, öğrencilerin dinleme becerilerinin cinsiyete, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığını; anne-baba eğitim düzeyine, aile gelir düzeyine, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaştığını bulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin dinleme becerileri ile Türkçe dersi karne notu arasındaki ilişkinin kuvvetli, Türkçe dersine ilişkin tutum düzeyi arasında bir ilişkinin zayıf olduğunu görmüştür.

“Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri” başlıklı doktora tezinde Aytan (2011), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, aktif öğrenme tekniklerinden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

“Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında Melanlıoğlu (2011), üstbiliş strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli, ‘ön test son teste’ dayalı ‘deney ve kontrol gruplu bir çalışma’dır. Araştırma sonucunda araştırmacı, üstbiliş strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, uygulanan Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığını ve arada anlamlı bir farkın bulunduğu belirlemiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda değişkenlerden sadece cinsiyetin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir fark

oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara, göre Melanlıoğlu, üstbiliş strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Kocaadam (2011), “Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde not alarak dinleme tekniğini kullanarak ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Kocaadam, araştırma sonucunda deney grubundaki 7. sınıf öğrencilerine verilen not alarak dinleme eğitiminin öğrencilerin, dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Kırbaş (2010), “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi” adlı doktora tezinde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu oluşturan araştırmacı, araştırmasının sonucunda elde ettiği bulgulara göre son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle Kırbaş, Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğunu söylemektedir.

“Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Çelikbaş (2010), öğrencilerin dinleme eğitimine yeteri derecede önem vermelerini sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin dinleme becerilerini ve bu becerilerinin gelişimini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çelikbaş, araştırma sonucunda öğrencilerin hem dinleme davranışlarının hem de dinlediklerini anlayabilme, dinlediklerinden çeşitli yargılara ulaşabilme ve dinledikleri ile bildikleri arasında bağlantılar kurma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

“İlköğretim İkinci Kademe Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde Deniz (2007), eğitimde ikna edici iletişim konusu çerçevesinde ilköğretim ikinci kademe bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişiminde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici

iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıklarını ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak “iyi” düzeyde uyguladıklarını belirtirken öğrenci görüşleri bunu desteklememektedir. Bu sonucu Deniz, belirtilen davranış ve teknikleri öğretmenlerin “iyi” düzeyde uyguladıkları veya uygulanması gerektiğine inandıkları ancak öğrenci seviyesinde, öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek şekilde bunları kullanamadıkları şeklinde yorumlamaktadır.

Doğan (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları” adlı doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmacı dinlemenin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu, öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı sonuç olarak dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

“Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Yılmaz (2007), dinleme becerisini geliştirmeyi ve önerilen etkinliklerin beceriyi geliştirmede yeterli olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda düzeye uygun etkinliklerle Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda dinleme becerisinin gelişebileceğini görmüştür.

Yıldırım (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla ön test- son test ölçümlü tek gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Elde ettiği verilerle öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını SPSS programında t-testi kullanarak analiz etmiş; öğrencilerin dinleme becerilerini ve bu becerilerin gelişimini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Onan (2005), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü” başlıklı doktora tezinde, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlayabilme becerilerinin geliştirilebileceği düşüncesinden hareketle yola çıkan Kaplan (2004), dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin sonunda anlamlı bir gelişme gözlemlendiğini, düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlam seviyelerini yükselttiğini, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmiştir.

Aras (2004), “İlköğretimde Dinleme Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda dinleme becerisi ile ilgili ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilince sahip olmadıklarını görmüştür.

Yangın, (1998), “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” başlıklı doktora tezinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığı; bu etkinin zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmasının sonuçlarına göre ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri, geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. ELVES yöntemi dinlediğini anlama becerisi erişim puanlarını anlamlı derecede yükseltmekte fakat yüksek, orta ve düşük zekâ bölümlerinde olan öğrencilerin erişimleri arasında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. ELVES yöntemi, büyük, orta ve küçük yaş

gruplarında olan, velilerinin aylık gelir düzeyi yüksek, orta ve düşük olan, anneleri üniversite ya da lise mezunu olan öğrencilerle anneleri ilköğretim okulu mezunu olan ve babaları üniversite, lise ve ilköğretim okulu mezunu olan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Yukarıda adı geçen çalışmalar farklı bir yöntem, teknik, model ya da strateji kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceği tezini savunmaktadır. Bu araştırma da strateji temelli etkinliklerle yapılan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerisini geliştireceği hipotezi üzerine kurulduğu için bu çalışmalarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, strateji temelli dinleme etkinlikleriyle hazırlanan ders planlarından oluşan eğitim programının yapılandırılma süreci ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma dinleme stratejilerinin yedinci sınıf öğrencilerinin ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme becerileri üzerine etkisini araştıran yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının araştırmacı tarafından oluşturulmayıp okuldaki mevcut gruplar arasından seçilmiş olmasıdır. Araştırma Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun üç yedinci sınıfında gerçekleştirildiği için hâlihazırda belirli sınıflara devam eden öğrencilerin rastgele yeni sınıflara atanması mümkün olamayacağından araştırmada eşitlenmemiş gruplar ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. “Deneysel araştırmada, araştırmacı vakaların hangi düzeyde bulunacaklarına karar vermekle maruz bırakıldıkları yöntemi belirleyerek, düzeylerin nasıl yürütüleceğine karar vererek ya da nasıl ve ne zaman vakaların düzeylerine atanacaklarına karar vererek en azından bir bağımsız değişkenin düzeyleri üzerinde kontrol şansına sahiptir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 2). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013), deneysel araştırmaların, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalar olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada bağımlı değişken başarıdır. Ayrıca bu modelde araştırmacı uygulamanın sürecine, neler olacağına, kime uygulayacağına, neyin kapsanacağına kendisi karar verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma sürecine araştırmacı müdahale ettiği için bu araştırma da deneysel bir özellik taşımaktadır ve araştırmada 2x3'lük bir desen kullanılmıştır. Araştırma süreci Şekil 6'da verilmiştir:

Şubeler	Grup	Ön test	İşlem	Son test
D	Deney (34 öğrenci)	O₁ DSKSÖ Başarı testleri	X Dinleme Stratejileri Eğitim Programı Özel metinler	O₄ DSKSÖ Başarı testleri
E	Kontrol₁ (29 öğrenci)	O₂ DSKSÖ Başarı testleri	İşlem yok, geleneksel eğitim. Özel metinler	O₅ DSKSÖ Başarı testleri
B	Kontrol₂ (31 öğrenci)	O₃ DSKSÖ Başarı testleri	İşlem yok, geleneksel eğitim.	O₆ DSKSÖ Başarı testleri

Şekil 6. Araştırmanın Deseni

O₁ ve O₄: Deney grubunun ön test son test ölçümleri

O₂ ve O₅: Kontrol 1 grubunun ön test son test ölçümleri

O₃ ve O₆: Kontrol 2 grubunun ön test son test ölçümleri

X: Deney grubundakilere uygulanan bağımlı değişkeni (Ders planları)

Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında oluşması beklenen farkın uygulanan strateji temelli dinleme etkinliklerinin yer aldığı eğitim programından mı yoksa özel dinleme ve izleme metinlerinin kullanılmasından mı kaynaklandığını belirlemek amacıyla araştırmaya ikinci bir kontrol grubu dâhil edilmiştir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenen dinleme ve izleme metinleri öğretmen tarafından altı hafta boyunca uygulanırken, kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilere hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler tüm gruplara uygulama öncesi ve sonrası ön test- son test olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Malatya il sınırları içinde yer alan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla bu okulda yer alan tüm yedinci sınıflara DSKSÖ uygulanmış ve birbirine denk olduğu kanaatine varılan üç yedinci sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıfların ilköğretim birinci kademenin izlerini taşıması, sekizinci sınıfın ise ortaöğretime geçiş döneminde olması nedeniyle araştırmanın yedinci sınıf öğrencileriyle yapılması uygun görülmüştür.

Araştırma için öncelikle Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün önerisi ile homojen özellik taşıması gerekçesiyle Battalgazi ilçesinde yer alan bir ortaokul seçilmiştir. Gerekli izinler Valilik kanalıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış (Ek 1) ve okul yönetimi ile görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için söz konusu ortaokulda öğrenim gören tüm yedinci sınıf öğrencilerine Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği (DSKSÖ) uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Uygulama Okuluna Devam Eden Yedinci Sınıf Öğrencilerinin DSKSÖ Ön Test Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Şube	N	ss	\bar{x}
A	34	10,25	67,02
B	38	9,67	68,95
C	37	12,06	69,79
D	36	11,91	65,60
E	30	12,61	67,91
F	31	13,46	73,71
G	34	12,33	68,01

Tablo 1 incelendiğinde DSKSÖ verilerine göre şubelerin ön test puanlarının ortalamaları genel olarak birbirine yakındır. Grupların çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri -1.154 ile .788 arasında değişmektedir. Söz konusu değerler -1'den çok az sapma gösterdiğinden her bir grup için verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çünkü çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse verileri normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle şubelerin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analize ilişkin bilgiler Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Şubelerin Ortalamaları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığını Ortaya Koyan ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1269,56	6	211,59	1,53	,16
Gruplar için	31157,94	226	137,86		
Toplam	32427,51	232			

Tablo 2’de yer alan sonuçlara göre tüm yedinci sınıflar arasında DSKSÖ’nün ön test verileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmada neticesinde elde edilen verilerin parametrik ölçümlerle analiz edilmesi için grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene Testi ile test edilmiştir. Levene testi, $F_{(6, 226)} = 1.53, p = .16 > .05$ olduğu için grupların varyanslarında anlamlı bir fark olmadığı yani grupların eşit sayılabileceği belirtilebilir.

Bu sonuçların dışında araştırmanın çalışma grubu belirlenirken aynı öğretmenin Türkçe dersine devam ettiği sınıflar tercih edilmeye çalışılmıştır. Yedinci sınıfta bulunan yedi şubeye üç farklı Türkçe öğretmeni ders vermektedir. Bir öğretmen sadece A şubesinin dersini yürütürken diğer öğretmenlerden biri B, D ve E şubelerine ve diğeri ise C, F ve G şubelerine ders vermektedir. Yapılan ANOVA sonucu anlamlı fark bulunmamasına rağmen ön testten alınan puan bakımından şube ortalamaları birbirine daha yakın olduğu için B, D ve E sınıfları araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Söz konusu şubelerin deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu olarak ayrılmasında kura yöntemine başvurulmuştur.

Her ne kadar B, D ve E sınıflarına devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma grubu olarak belirlense de uygulama sonunda tüm ölçme araçlarında ön test- son test verileri bulunan öğrenciler araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmişlerdir ve bu öğrencilerin verileri analiz edilmiştir. Bu işlemler sonucunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bilgileri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N
Deney grubu	Kız	17
	Erkek	17
	Toplam	34
Kontrol 1 grubu	Kız	10
	Erkek	19
	Toplam	29
Kontrol 2 grubu	Kız	15
	Erkek	16
	Toplam	31

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 34, Kontrol 1 grubu öğrencilerinin 29 ve kontrol 2 grubundakilerin 31 olmak üzere araştırmaya katılan öğrencilerin toplam sayılarının 94 olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veriler, öğrencilerin ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme becerilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen DSKSÖ'den elde edilmiştir.

3.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Testleri

Araştırmanın ön test- son testlerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme becerilerine yönelik üç farklı metin türünde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) başarı testleri geliştirilmiştir.

Türkçe dersinde anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı türden metinlerin kullanılmasının gerekliliği İTDÖP'te (MEB, 2006) önemle vurgulanmaktadır. Bu nedenle araştırmacı tarafından literatür taranarak başarı testi için şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde dört farklı metin havuzu oluşturulmuştur. Söz konusu metinlerin üslup ve uzunluk açısından öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgilerini çekip çekmeyeceği, başlık-içerik uyumu, kelime çeşitliliği, kazanımlar açısından uygunluğu ve İTDÖP'te (MEB, 2006) yer alan dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikleri taşıyıp taşımadığı gibi kriterler açısından uygunluğuna ilişkin dört Türkçe eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan her bir kritere ilişkin evet/uygun; hayır/uygun değil şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanların evet cevapları bir puan olarak belirlenmiş ve yedi kritere (Ek 3) göre en çok puan alan metinler Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Başarı Testi İçin Seçilen Metinler ve Uzman Görüşlerine Göre Metinlerin Aldığı Puanlar

Metnin Türü	Metin isimleri	Top. Puanlar
Şiir metinleri	Kara Toprak	27
	7 Tane Erik Ağacı	17
	Bakardım Güneş Avuçlarımda	8
	Kitaplarla Kurulan Dostluk	19
Bilgilendirici metinler	Çevre Bilinci	22
	Yeraltı Suları	21
	Atık Piller	25
	Gürültü Kirliliği	26
Öyküleyici metinler	Kirazlar	19
	Bingöller ve Kuş Gölü Efsanesi	13
	Bitlis Kalesi Efsanesi	22
	Alacadağ'ın Devi Efsanesi	19

Tablo 4'te belirtildiği üzere uzman görüşleri neticesinde Kara Toprak, Gürültü Kirliliği ve Bitlis Kalesi Efsanesi metinleri başarı testi için seçilmiştir. Daha sonra seçilen metinlere ilişkin çoktan seçmeli, doğru- yanlış türünde ve açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur. Testlerin kapsam geçerliliğini belirlemek üzere belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 5). Oluşturulan sorular bilgi, çıkarım ve eleştirel düşünme düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Bilgi soruları, metinde anlatılanların herhangi bir yorumlama ya da açıklamaya ihtiyaç duyulmadan, metinde yer aldığı şekliyle anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme amacını taşıyan sorulardır. Çıkarım soruları ile okuyucu metne ilişkin yorum yaparken açıkça ifade edilmemiş bilgi ve düşünceleri keşfederek ya da metinde ifade edilen çeşitli bilgi ve düşünceler arasında ilişkiler kurarak belirli sonuçlara ulaşır. Eleştirel düşünme soruları, okuyucuların metinde doğrudan ifade edilen ya da kendi çıkarımlarıyla ortaya çıkardığı anlamları; gerçek dünya bilgisiyle toplumun değer yargılarıyla, diğer metinlerle karşılaştırarak değerlendirmeleri ve çeşitli sonuçlara ulaşmalarını amaçlayan sorulardır (MEB, 2012: 10-11).

Hazırlanan sorular için ayrıca Türkçe eğitimi alanında uzman yedi kişinin ve eğitim programları alanında uzman iki kişinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, başarı testlerinde yer alan soruların sayısı, uygulanabilirliği, objektifliği ve puanlanabilirliği açısından görüş bildirmişlerdir. Ayrıca uzmanlar testin kapsam ve görünüş geçerliliği ile ilgili de görüşlerini ve önerilerini belirtmişlerdir (Ek 4). Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde başarı testi şekillendirilerek pilot uygulamaya geçilmiştir.

Başarı testlerinin pilot uygulamaları Malatya ili Battalgazi ilçesinde yer alan dört farklı okulda yapılmıştır. Okulların yedinci sınıf öğrencilerine akıllı tahta kullanılarak önce metinler dinletilmiş/izletilmiştir. Daha sonra hazırlanan taslak başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Test Analiz Programında incelenerek çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi soruların madde güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri ve güvenilirlikleri belirlenmiştir.

Metinlere ve metinlerden hareketle hazırlanan başarı testlerine yönelik bilgiler şu şekildedir: Şiir metni olarak seçilen Âşık Veysel'in "*Kara Toprak*" şiiri video içerikli bir metindir. Bu metne yönelik taslak başarı testinde on çoktan seçmeli, beş doğru-yanlış tipi ve beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Söz konusu başarı testi 184 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi sorulara ait istatistikî bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi'nin (ŞBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İnd.	Madde Edicilik İndeksi	Ayırt İndeksi	Madde Korelasyonu	Toplam	Testten çıkarılan maddeler
1	.26	.57		.52		
2	.82	.40		.44		
3	.87	.32		.40		
4	.63	.52		.50		
5	.93	.21		.34		*
6	.33	.34		.24		*
7	.55	.47		.37		
8	.65	.63		.53		
9	.91	.25		.37		*
10	.17	.27		.29		*
11	.97	.02		.04		*
12	.80	.47		.56		
13	.83	.36		.42		
14	.93	.14		.28		*
15	.82	.41		.53		

Tablo 5'te çoktan seçmeli (1.-10. maddeler) ve doğru-yanlış tipi (11.-15. maddeler) maddelerinin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. ŞBT'de madde toplam korelasyonu .30'un altında olan ve ayırt ediciliği zayıf olan (<.19) ve geliştirilmesi gereken (.20-.29 arası) altı

madde (5, 6, 9, 10, 11 ve 14. maddeler) testten çıkarılmıştır. Testin son hâlinde altı çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve beş açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır.

Çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi maddelerin güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR 20) değerine bakılmıştır. “KR 20 formülü az sayıda maddeden oluşan (10-15 madde gibi) bilgi testleri için uygulanmışsa .50 dahi güvenilir kabul edilebilir” (Şencan, 2005: 135). ŞBT'nin de on beş maddesi analiz edildiği için KR 20=.56 olarak belirlenen testin sonuç olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Öyküleyici metnin başarı testi için Yunus Emre Enstitüsüne ait Türkçenin Sesi Radyosu kapsamında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü (2016) tarafından hazırlanan Anadolu Anlatıları programında yer alan “*Bitlis Kalesi Efsanesi*” adlı bir dinleme metni seçilmiştir. Bu metne yönelik hazırlanan taslak başarı testinde on altı çoktan seçmeli ve üç açık uçlu olmak üzere on dokuz soru bulunmaktadır. Söz konusu taslak başarı testi 212 yedinci sınıf öğrencisine uygulandı. Testin çoktan seçmeli maddelere ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nin (ÖBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İn.	Madde Edicilik İndeksi	Ayırt Madde Korelasyonu	Toplam Testten çıkarılan maddeler
1	.67	.25	.31	*
2	.39	.52	.46	
3	.65	.45	.42	
4	.76	.57	.62	
5	.55	.54	.47	
6	.41	.46	.43	
7	.67	.24	.24	*
8	.83	.20	.31	*
9	.73	.25	.28	*
10	.42	.38	.33	
11	.74	.44	.46	
12	.66	.42	.43	
13	.49	.36	.38	
14	.81	.43	.55	
15	.39	.58	.50	
16	.16	.25	.16	*

Tablo 6’da çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. ÖBT’de madde toplam korelasyonu .30’un altında olan ve ayırt ediciliği zayıf olan (<.19) ve geliştirilmesi gereken (.20- .29 arası) beş madde (1, 7, 8, 9 ve 16. maddeler) testten çıkarılmıştır. ÖBT’nin son hâlinde on bir çoktan seçmeli ve üç açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi maddelerin güvenilirliği için KR 20 değerine bakılmıştır. KR 20= .61 olarak belirlenen testin sonuç olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Bilgilendirici metnin başarı testi için Yunus Emre Enstitüsüne ait Türkçenin Sesi Radyosu kapsamında Yücel (2016a) tarafından hazırlanan Yeşil Dünyamız programında yer alan “Gürültü Kirliliği” adlı bir dinleme metni seçilmiştir. Bu metne yönelik hazırlanan taslak başarı testinde on bir tane çoktan seçmeli, beş doğru-yanlış tipi ve üç açık uçlu olmak üzere on dokuz soru bulunmaktadır. Söz konusu taslak başarı testi 197 yedinci sınıf öğrencisine uygulandı. Testin çoktan seçmeli maddelere ve doğru- yanlış tipi maddelerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi’nin (BBT) Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde no	Madde Güçlük İnd.	Madde Edicilik İndeksi	Ayırt Madde Korelasyonu	Toplam Testten çıkarılan maddeler
1	.81	.45	.48	
2	.83	.39	.47	
3	.80	.42	.48	
4	.49	.54	.40	
5	.06	-.02	.00	*
6	.81	.44	.48	
7	.68	.50	.50	
8	.88	.35	.59	
9	.51	.45	.42	
10	.20	.16	.22	*
11	.29	.24	.27	*
12	.12	.08	.12	*
13	.93	.12	.24	*
14	.80	.41	.42	
15	.84	.34	.42	
16	.74	.38	.38	

Tablo 7’de çoktan seçmeli (1.-11. maddeler) ve doğru-yanlış tipi (12.-16. maddeler) maddelerinin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. BBT’de madde toplam korelasyonu .30’un altında olan ve ayırt ediciliği zayıf olan (<.19) ve geliştirilmesi gereken (.20- .29 arası) beş madde (5, 10, 11, 12 ve 13. maddeler) testten çıkarılmıştır. BBT’nin son hâlinde sekiz çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve üç açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi maddelerin güvenilirliği için KR 20 değerine bakılmıştır. KR 20= .60 olarak belirlenen testin sonuç olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

ŞBT’de yer alan beş soru (16. -20. sorular), ÖBT ve BBT’de yer alan üçer açık uçlu soru (12.- 14. sorular) için pilot uygulamadan seçkisiz olarak her bir test için seçilen 50 veri, üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere her bir başarı testi için SPSS analiz programı yardımıyla küme içi korelasyon analizi (KİK) yapılmıştır. “Shrout ve Fleiss (1979) tarafından geliştirilen küme içi korelasyon analizi daha çok gözlemcilerin veya değerlendiricilerin yaptıkları puanlamanın tutarlılık güvenilirliğini belirlemek için kullanılır” (aktaran Şencan, 2005: 272). Shrout ve Fleiss küme içi korelasyon analizi için üç model önermektedir ve araştırmacılar kendi araştırmalarının amacına uygun olarak bu modellerden birini seçmektedirler. Bu araştırmada üç farklı puanlayıcı pilot uygulamaya katılan öğrencilerden seçkisiz olarak belirli sayıdaki öğrenciyi değerlendirdikleri için Şencan’ın (2005) aktardığı modellerden KİK (1, k) araştırma için uygun görülmüştür. Bu modelde “rasgele seçilen kişiler, çok sayıda farklı gözlemciler tarafından değerlendirilir. Çok sayıda gözlemcinin yaptığı değerlendirmelerin ortalamaları alınarak hesaplama yapılır. SPSS’te “Average Measure Intraclass Correlation” başlığı altında gözlemcilerin ortalama değerlendirme güvenilirlik katsayısı elde edilir” (Şencan, 2005: 275).

Tablo 8. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Puanlayıcı Tutarlılığı (Küme içi korelasyon katsayısı)

	ŞBT	BBT	ÖBT
Korelasyon katsayısı	.82	.80	.81

Tablo 8 incelendiğinde üç farklı puanlayıcının ŞBT’de yer alan açık uçlu sorular için ortalama güvenilirlik katsayısının .82; BBT’de yer alan açık uçlu sorular için .80 ve ÖBT’de yer alan açık uçlu sorular için .81 olduğu görülmektedir. “Fleiss (1981), Cichetti ve Sparrow’a (1981) göre hesaplanan küme içi korelasyon katsayılarından $r < .40$ oranı zayıf; $r = .40$ ile $.59$ arasındaki oranları orta; $r = .60$ ile $.74$ arasındaki oranlar iyi ve $r > .75$ ’ten yüksek olan oranlar mükemmel olarak kabul edilebilir” (aktaran Şencan, 2005: 279). Bu değerlere göre incelendiğinde açık uçlu soruları değerlendirmede puanlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğu belirtilebilir. Yapılan analizler sonucunda başarı testlerine son şekli verilmiştir (Ek 6, Ek7 ve Ek 8).

3.3.2. Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği

Bu ölçeğin amacı çalışma grubunu da oluşturan ortaokul öğrencilerinin İTDÖP’te kısmen belirtilen ve araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucu tespit edilen dinleme stratejilerinin hangi sıklıkla uygulandığını belirlemektir. Ölçekte, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme becerisinin alt türlerini içeren ve İTDÖP’te geliştirilmesi hedeflenen üst biliş seviyelerine uygun stratejilere yer verilmiştir.

Tablo 9. DSKSÖ’nün Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve Kaynakları

Maddeler	Kaynaklar
1. Dinlediğim/izlediğim metinde yazarın ya da konuşmacının vermek istediği ana fikri bulurum.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Melanlıoğlu, 2011
2. Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri ve yardımcı düşünceleri belirler ve bunları dinlerken not ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006
3. Dinlediğim/izlediğim metinde vermek istenilen mesajı vurgulamak üzere gerçeği yansıtmayan kelimeler ya da abartılı ve aldatıcı bir dil (milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002

- gerçeğin göz ardı edildiği dil) kullanıldığında bunu fark ederim.
4. Dinlediğim/izlediğim metinde duygularımı harekete geçirerek konu ile ilgili inanç, tutum ve düşüncelerimi değiştirecek aldatıcı kelimeler kullanılırsa bunu fark ederim. Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
 5. Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/resimlerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım. Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
 6. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, bir konuşmacının konuşmasını ya da sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim. Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
 7. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, toplum önünde olan, herkesin sevdiği, beğendiği biri bir olay, durum, kişi ya da ürün ile ilgili gerçeğin dışında abartılı şeyler söylerse bunun dinleyicileri ikna etmek için özellikle yapıldığını bilirim. Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
 8. Dinlediğim/izlediğim metinde olayın sadece bir yönü anlatılıyor, ilgili diğer taraflar göz ardı ediliyorsa bu davranışın dinleyenleri/izleyenleri etkilemek üzere bilinçli olarak yapıldığını düşünürüm. Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
 9. Dinlediğim/izlediğim metnin içeriğini ve sonucunu eleştirel olarak değerlendiririm. Çelikbaş, 2010; Michelson ve Welch, 2013
 10. Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın doğru olup olmadığını düşünürüm. Wolff ve Marsnik, 1992, Şahin ve Aydın, 2009: 463; Michelson ve Welch, 2013
 11. Dinlediğim/izlediğim metnin ya da konuşmacının vermeyi amaçladığı mesajın güvenilir olup olmadığını sorgularım. Wolff ve Marsnik, 1992; Michelson ve Welch, 2013
 12. Dinleyeceğim/izleyeceğim konuşmacının anlatacağı konu ile ilgili deneyimli olup olmadığını önceden araştırırım. Wolvin ve Coakley, 1996
 13. Dinlediklerimden/izlediklerimden çıkardığım dersi ne zaman ve nerelerde kullanabileceğime dair değerlendirmeler yaparım. Şahin ve Aydın, 2009: 463
 14. Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses değişikliklerini (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) fark ederim. MEB, 2006; Özbay, 2009; Şahin ve Aydın, 2009

15. Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim. Özbay, 2009
16. İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest, mimik ve beden dilini nasıl kullandığını gözlemlerim. Wolvin ve Coakley, 1996; MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009
17. Dinlediklerimi daha iyi anlamak için zihnimde canlandırmaya çalışırım. Katrancı, 2012
18. Bir metni dinlerken/izlerken metindeki kişi, varlık, yer, zaman ve olay/lar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırım. MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Çelikbaş, 2010
19. Dinlediğim/izlediğim metindeki problemlere farklı çözümler üretmeye çalışırım. MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009
20. Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim. Imhof, 2009; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
21. Metni dinlerken/izlerken, başlangıçta belirlediğim amaca yönelik metinde geçen anahtar kelimeleri belirler ve bir yere not ederim. Wolvin ve Coakley, 1996; Çelikbaş, 2010; Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
22. Dinledikten/izledikten sonra dinleme/izleme amacıma ulaşmış ulaşmadığımı kontrol ederim. Katrancı, 2012
23. Dinlediğim/izlediğim metinlerde ses tonu farklılaşmalarında özellikle bir mesajı vurgulamaya çalıştıklarını anlarım. Wolvin ve Coakley, 1996
24. Dinlediğim/ izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim. Wolff ve Marsnik, 1992; Çelikbaş, 2010
25. Dinleme/izleme sonrası not aldığım bilgilerin kaynağının güvenilirliğini, gerçekliğini ve inandırıcılığını sorgularım. Wolvin ve Coakley, 1996
26. Dinlemeye/ izlemeye başlamadan önce metnin başlığından yola çıkarak içeriğe ile ilgili tahminlerde bulunurum. MEB, 2006; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
27. Dinleme/izleme sırasında aklıma takılan soruları not alır, sonrasında öğretmenim ve arkadaşarımla soruların cevapları üzerine tartışırım. Wolff ve Marsnik, 1992
28. Metni dinlerken/izlerken metindeki bilgilerle önceki bilgilerim arasında ilişki kurarım. Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
29. Dinlediğim/izlediğim metinde kullanılan ve sebep - sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirler ve metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım. MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
30. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden Çelikbaş, 2010

- anladıklarımı kendi kelimelerimle yazılı olarak özetlerim.
31. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden Çelikbaş, 2010
anladıklarımı kendi kelimelerimle anlatırım.
 32. Dinlediğim/izlediğim konuşmaya veya metne yönelik MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
hazırlanmış olan soruları cevaplandırırım.
 33. Dinlediğim/izlediğim metinde ikna ediciler tarafından Wolff ve Marsnik, 1992
birtakım stratejiler (delil, sebep gösterme gibi mantıklı işlemler ile güdüsel ve öneriler gibi mantıksız işlemler)
kullanıldığını fark ederim.
 34. Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu Wolvin ve Coakley, 1996
değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu
değişimlerini ayırt edebilirim.
 35. Bir metni dinlerken/izlerken sadece metne odaklanır, Wolvin ve Coakley, 1996
ortamdaki diğer işitsel (arkadaşlarımın konuşmaları,
sokaktan gelen sesler) ve görsel uyarıcıları
duymazlıktan/görmezden gelirim.
 36. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen konu ile alakasız bir Wolvin ve Coakley, 1996
kelime olursa bunu fark ederim.
 37. Dinlediğim/izlediğim metinde paragraf bütünlüğünü Wolvin ve Coakley, 1996
bozan bir cümle varsa bunu fark ederim.
 38. Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilini Wolf ve Marsnik, 1992; Wolvin ve
okuyarak bana vermeye çalıştığı sözel olmayan mesajı Coakley, 1996
not alır ve dinleme/izleme sonrası değerlendiririm
 39. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen olayları hatırlamak Wolvin ve Coakley, 1996
için kodlama oluşturma, olay oluş sırasını not alma,
kategorik sınıflama yapma gibi hafıza tekniklerini
kullanırım.
 40. Dinleme/izleme metninin vermek istediği mesajın önemli Wolvin ve Coakley, 1996
detaylarını görebilirim.
 41. Sınıf içinde öğretmenimin verdiği sesli yönergeleri takip Wolvin ve Coakley, 1996
ederken ve uygularken zorlanmam.
-

Tablo 9'da görüldüğü üzere yapılan literatür taraması sonucunda 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere ortaokulda görev yapan üç Türkçe öğretmenine, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinde görev yapan beş öğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görev yapan üç

öğretim elemanına sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (Evet, uygun; Hayır, uygun değil ve öneriler) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzmanlar bazı maddelerin aynı anda birden fazla stratejiyi içerdiğini, bazı davranışların strateji olarak kabul edilemeyeceği ve bazı cümlelerin de öğrenciler tarafından anlaşılamayacağına dair görüşler bildirmişlerdir. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak maddeler daha kısa ve anlaşılır şekilde yeniden düzenlenmiş, yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüleceği pilot okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarından seçilen toplam on öğrenciye okutulmuş ve anlaşılabilirlikleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin özellikle maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama için ölçeğe son hali verilmiştir.

Denemelik ölçek formu için 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya Battalgazi ilçe merkezlerinde bulunan iki ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu ölçek maddelerinde kısaltmalar yapılmış, bazı maddeler iki farklı madde hâlinde yazılmış ve faktör yükleri sıkıntılı bazı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucu 38 maddelik denemelik ölçeğe asıl uygulama için son hali verilmiştir.

Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma sıklığını belirlemek üzere geliştirilen ölçek Likert tipindedir. İlk aşamada denemelik ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada SPSS 20 programıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve LISREL 8.80 programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türü açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis), araştırmacının kuramı doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde kullanılan analiz türü doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2014: 46).

3.3.2.1. Denemelik DSKSÖ'nün AFA sonuçları

Denemelik ölçek formu 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarısında Malatya Battalgazi ilçe merkezlerinde bulunan üst, orta ve alt sosyo ekonomik düzeyde kabul gören üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 407 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ile uç değerlere sahip olan 16 form çıkarılmıştır. Geriye kalan 391 öğrencinin (Erkek, 194; Kız, 197) %29,9'unu sekizinci, %26,3'ünü yedinci, %25,8'ini altıncı ve %17,9'unu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10. Taslak Ölçeğin Uygulandığı Sınıfların Betimsel İstatistikleri

Sınıflar	N	%
5. Sınıf	70	17.9
6. Sınıf	101	25.8
7. Sınıf	103	26.3
8. Sınıf	117	29.9
TOPLAM	391	100

391 öğrenciye ait veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve normallik sayıltısı açısından kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Büyüköztürk, 2010).

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek amacıyla ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır ve faktör analizi yapılmadan önce verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Elde edilen değerlere bakıldığında (Kaiser-Meyer-Olkin= .905; Barlett Küresellik Testi= 2344,644, $df=171$, $p= .000$) verilerin faktör analizi yapmak için alan yazın ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2014).

DSKSÖ için yapılan AFA'da “amaç değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için temel bileşenler analizi kullanılmıştır ve dik döndürme yaklaşımlarından varimax yöntemi seçilmiştir.”

(Can, 2014: 301). Faktörlerin oluşturulmasında “faktör yük değerinin .33 ya da daha yüksek olması” (Can, 2014: 298), “maddelerin birden fazla faktöre girme ile ilgili olarak alınabilecek ölçüt yükleri farkın en az “.10” olması” (Tavşancıl, 2014: 50) ve faktörlerin belirlenmesinde, özdeğerleri 1’in üzerinde olanların seçilmesi (Büyüköztürk, 2010) gibi özellikler ölçüt alınmıştır. Yapılan AFA sonucunda, yukarıdaki 1. ve 2. ölçütlere uymayan toplam 18 madde (2, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 32,33 ve 34. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Geliştirilmek istenen ölçek üç boyutlu olarak tasarlandığı için faktör sayısı üç olarak sınırlandırılmıştır. Yinelenen faktör analizinde özdeğeri 1’in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 11. DSKSÖ’ye ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör ortak varyansı	Birinci faktör	İkinci Faktör	Üçüncü faktör	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M1 Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	.38	.59			.63
M4 Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.	.39	.57			.65
M5 Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.	.41	.53			.67
M9 Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim. Aldatıcı dil: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.	.52				.67
M10 Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.	.49	.71			.70
M12 Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	.34	.60			.56
M13 Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	.51	.47	.69		.68
M15 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.	.54		.70		.71
M16 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.	.60		.75		.72
M17 Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.	.45	.56			.67
M20 Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	.38	.51			.60
M26 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.	.51	.60			.70

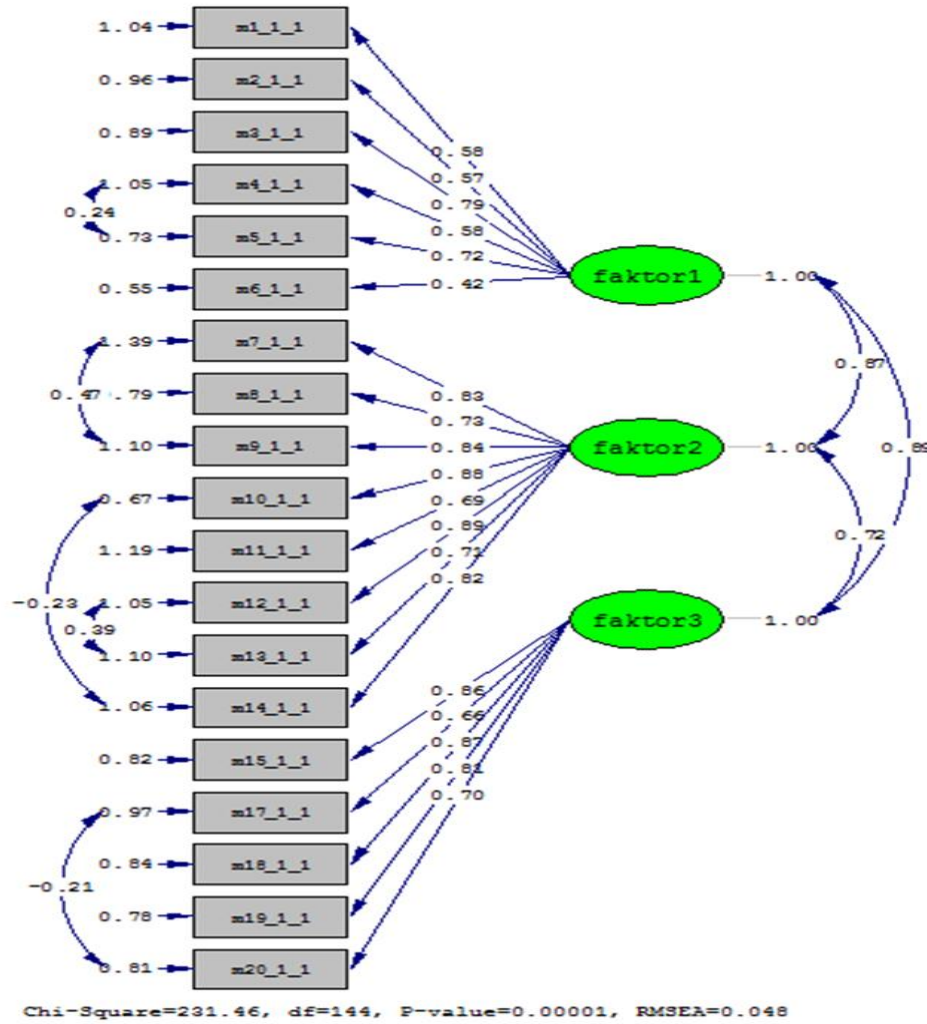
M27 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.	.46	.60	.69
M30 Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	.50	.59	.67
M31 Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.	.53	.70	.73
M35 Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.	.41	.43	.68
M36 Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.	.57	.71	.74
M37 Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	.52	.64	.73
M38 İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.	.50	.65	.70
KMO değeri: .90			
Bartlett Küresellik Testi $\chi^2= 2344,64$, $df= 171$, $p<.000$			
Varyans açıklama oranı (%) = 47,94 (Toplam)			
	19,03	14,55	14,35

Tablo 11 incelendiğinde faktör sayısı üç ile sınırlandırılarak/sabitlenerek yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 19 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan toplam altı madde (M1, M4, M5, M9, M10, M12), ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatürde öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Eleştirel Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan toplam sekiz madde (M13, M15, M16, M17, M20, M26, M27, M30) ise ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatür tarafından öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik özellikle sınıf içi etkinliklerde kullanabilecekleri stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Kapsamlı Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. Son olarak üçüncü faktörde yer alan beş madde (M31, M35, M36, M37, M38), öğrencilerin ayırt edici dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan stratejilerden oluştuğu için bu faktöre *Ayırt Edici Dinleme/İzleme* adı verilmiştir.

3.3.2.2.DSKSÖ'nün DFA sonuçları

AFA'da elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu amaçla denemelik Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 262 (62'si 5. sınıf; 73'ü 6. sınıf; 65'i 7. sınıf; 62'si 8. sınıf ve 134'ü kız; 128'i erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Her bir veriye ait kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veri kayıp veri içermediğinde 262 veri değerlendirmeye alınmıştır. Analizler sonucu uç değer içeren veri bulunmamıştır. Analizler 262 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada veri analizleri, yapısal eşitlik analizi sayıtlarının test edilmesi, dinleme stratejilerini ölçmek üzere kurulmuş ölçme modelinin uyumunun incelenmesinden oluşmaktadır. Bu aşamada gözlenen ve gizil değişkenlerin yapısına göre yapısal model kurulmuş ve bu model uyum indisleri yardımı ile yorumlanmıştır. Modelde dinleme stratejileri kullanım sıklığının üç alt boyutunu oluşturan anlamlı dinleme, eleştirel dinleme ve ayırt edici dinleme alt boyutları gözlenen değişkenler yardımı ile test edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Yapılan ilk DFA sonucunda DSKSÖ'nün alt boyutlarını yordayan modele ait ölçüm modeli Şekil 2'de gösterilmiştir ve üç faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:



Şekil 7 DSKSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

DFA düzeltme indeksleri incelendiğinde, *Eleştirel dinleme* faktörünün gözlenen değişkenleri olan 4. ve 5. maddeleri, *Kapsamlı dinleme* faktörünün gözlenen değişkenleri olan 7-9; 12-13;10-14. maddeleri ve *Ayrt edici dinleme* faktörünün 17 ile 20. maddelerin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Yapılan içerik incelemesinde aynı boyutlarda yer alan 4 (Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim.) ve 5. (Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.); 7 (Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.) ve 9. (Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri

bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.); 12 (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.) ve 13. (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.); 10 (Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.) ve 14. (Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.) madde çiftleri ile 17 (Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.) ve 20. (İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.) madde çiftlerinin anlamsal olarak birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Buradan hareketle bu madde çiftlerinin hataları arasında ilişki kurularak modele eklenmiştir (bkz. Şekil 2). Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 12. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

İyileştirilmiş uyum in.	Mükemmel uyum sınırı*	Kabul sınırı*	Edilebilir	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
p (χ^2 test)	p>.05	-		.00	.00
χ^2 /sd	-	≤4		2.2	1.60
RMSEA	≤.00 ile <.050	≤.050 ile ≤.080		.070	.04
RMR	≤.00 ile <.050	≤.050 ile ≤.080		.094	.07
SRMR	≤.05	<.08		.062	.05
GFI	≥.90	≥.85		.88	.91
AGFI	≥.90	≥.85		.85	.89
CFI	≥.97	≥.95		.96	.98
NFI	≥.95	≥.90		.93	.95
NNFI	≥.95	≥.90		.95	.98

(Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2001, Bayram, 2011 aktaran Seçer, 2013: 152)

χ^2 : Ki-kare

sd: Serbestlik derecesi

RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü

RMR: Artık Ortalamaların Karekökü

SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi

GFI: Uyum İyeliği İndeksi

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyeliği indeksi

NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi

NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

Sonuç olarak, yapılan DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu faktör yapısı için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde ölçme modelinin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2.3. DSKSÖ'nün Güvenirlik Analizi

DSKSÖ'nün güvenirlik analizi için iç tutarlılığına bakılmıştır. Üç faktörden oluşan DKSÖ'nün toplam ölçek puanı için Cronbach Alfa katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün katsayısının .728, ikincisinin .838 ve üçüncüsünün de .766 olduğu da yapılan analizler sonucu elde edilmiştir. Bu değerler .70 ölçütünden (Pallant, 2007) daha büyük olduğu için DSKSÖ için güvenilir bir ölçektir, denilebilir. Yapı, kapsam, görünüş geçerliliği sağlanan ve güvenirliliği test edilen ölçeğe son şekli verilmiş ve ölçek uygulamanın ön ve son testlerinde kullanılmak üzere için hazır hâle getirilmiştir (Ek 2).

3.3.3. Strateji Temelli Ders Planları

Araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmak üzere altı farklı metin, strateji temelli etkinliklerle altı haftalık bir süreçte her metin iki ders saatinde işlenmek üzere planlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde Türkçe dersinde çalışma grubundaki öğrenciler Millî Kültür, Toplum Hayatı ve Doğa ve Evren temalarına uygun metinler işleneceği için öncelikle her bir tema için iki dinleme ve iki izleme olmak üzere dörder özel metin belirlenmiştir. Belirlenen metinler Türkçe Eğitiminde uzman beş kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir tema için bir izleme ve bir dinleme metnini seçmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan söz konusu metinleri önerdikleri temalara uygunlukları, üslup ve uzunlukları bakımından öğrenci seviyesine uygunlukları, öğrencilerin ilgilerini çekebilme düzeyleri, kelime çeşitliliği, eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı stratejilerin kullanımına ve İTDÖP'te (MEB, 2006) belirtilen dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özelliklere ilişkin uygunlukları açısından “evet, kısmen ve hayır” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir (Ek 9, 10 ve 11). Uzmanların evet (2 puan), kısmen (1 puan) ve hayır (0 puan) olarak

verdikleri görüşleri sayısal verilere dönüştürülerek her bir metin için beş farklı uzmanın görüşünden elde edilen toplam puanlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Uygulama için Seçilecek Dinleme/İzleme Metinleri ve Uzmanların Metinlere Verdikleri Toplam Puanlar

Tema	Özellik	Metin isimleri	Top. Puan
Doğa ve Evren	Video	Toprak	82
	Video	Toprağımıza Sahip Çıkalım	68
	Sesli	Hava Kirliliği	86
	Sesli	Suyun Ayak İzi	66
Millî Kültür	Video	Kına	71
	Video	Hacivat ve Karagöz	69
	Sesli	Davullar	64
	Sesli	Türküler Dolusu	83
Toplum Hayatı	Video	Misafir	66
	Video	Rafadan Tayfa: Evlere Servis	82
	Sesli	Kirazlar	73
	Sesli	Misafir	63

Tablo 13 incelendiğinde uzmanların Doğa ve Evren temasında *Toprak* ve *Hava Kirliliği* metinlerine, Millî Kültür temasında *Kına* ve *Türküler Dolusu* metinlerine ve Toplum Hayatı temasında *Rafadan Tayfa: Evlere Servis* ve *Kirazlar* metinlerine olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Doğa ve Evren teması için izleme metni olarak seçilen *Toprak*, BHR Medya tarafından hazırlanan (2015a) TRT Haber’de yayınlanan Küçük Şeylerin Hikâyesi adlı televizyon programının bir bölümüdür. *Hava Kirliliği* ise dinleme metni olup Yunus Emre Enstitüsüne ait Türkçenin Sesi Radyosu kapsamında Yücel (2016b) tarafından hazırlanan Yeşil Dünyamız programında yer almaktadırlar. Millî Kültür teması için izleme metni olarak seçilen *Kına*, BHR Medya (2015b) tarafından hazırlanan TRT Haber’de yayınlanan Küçük Şeylerin Hikâyesi adlı televizyon programının bir bölümüdür. Bedri Rahmi Eyüboğlu’na ait şiirin seslendirildiği *Türküler Dolusu* dinleme metni ise 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda (2010) dinleme metni olarak yer almaktadır. Toplum Hayatı temasında seçilen *Rafadan Tayfa: Evlere Servis* ISF Studios (2014) adlı şirket tarafından TRT Çocuk televizyonu için hazırlanan çizgi filmin bir bölümüdür. Reşat Nuri Güntekin’in kaleme alıp Mazlum Kiper’in seslendirdiği *Kirazlar* dinleme metni ise

Sesli Edebiyat Öyküler Sesleniyor Projesinin (Denizbank Finansal Hizmetler Grubu, 2007) albümünde yer almaktadır.

Söz konusu özel metinler altı hafta boyunca dersin öğretmeni tarafından hem deney hem de kontrol 1 grubunda işlenmiştir. Deney grubunda metinler strateji temelli etkinliklerle zenginleştirilen ders planlarına uygun olarak işlenirken kontrol 1 grubunda metinler geleneksel ders anlatım yöntemine göre dersin öğretmeni tarafından işlenmiştir. Uygulama sürecine Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubu Ders Planlarının Uygulanma Süreci

Haftalar	İşlenen Metin	Ders Süresi
1. Hafta	Kına	40+40 dk
2. Hafta	Hava Kirliliği	40+40 dk
3. Hafta	Toprak	40+40 dk
4. Hafta	Kirazlar	40+40 dk
5. Hafta	Rafadan Tayfa	40+40 dk
6. Hafta	Türküler Dolusu	40+40 dk

Metinlerin uygulanma sürecinde, izleme ve dinleme metinlerinin birbiri ardına gelen haftalarda işlenmesine dikkat edilmiştir. Bunun dışında hangi metnin ne zaman işleneceği dersin öğretmenin kararına bırakılmıştır.

Araştırmacı tarafından eleştirel, kapsamlı ve ayırt edici dinleme stratejilerini geliştirmek üzere İTDÖP’te yer alan dinleme kazanımlarına uygun bir şekilde oluşturulan etkinliklerle tasarlanan ders planları önceden hazırlanmış ve dersin öğretmene verilmiştir. Öğretmene verilen öğretim planında, öğrencilerin hangi etkinlikte hangi stratejiyi kullanmaları gerektiği belirlenmiştir. Öğretmen için hazırlanan ders planlarından biri örnek olarak görülmesi için Ek 12’de belirtilmiştir. Ayrıca farklı bir haftada işlenen başka bir metnin öğrenci etkinliği de örnek olması bakımından Ek 13’te verilmiştir.

Birinci hafta işlenen “*Kına*” metni görsel ve işitsel bir metindir. Bu metin deney grubunda öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden izleme, dinlenenle ilgili soru sormak ve görüş bildirmek için uygun zamanda söz alma, dinlediklerindeki/izlediklerindeki

anahtar kelimeleri fark etme, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu, yardımcı fikirleri/duyguları belirleme, dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verme, karşılaştırmalar yapma, dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırma ve dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirme gibi İTDÖP’te yer alan dinleme kazanımlarını edinmelerini sağlayacak stratejilerle desteklenmiş bir etkinlik programı ile işlenmiştir. Söz konusu stratejiler kapsamlı dinleme için ön bilgileri harekete geçirme, başlıktan hareketle içerikle ilgili tahminlerde bulunma, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirleme, not alma, organize etme, anahtar kelimelerden yola çıkarak ana fikri bulma; eleştirel dinleme için ikna edicilik söylemlerini fark etme ve ayırt edici dinleme için dinlemedeki/izlemedeki vurgu ve tonlamalara ve bunların etkilediği duygu değişimlerine dikkat etmedir.

İkinci hafta işlenen “*Hava Kirliliği*” metni işitsel bir metindir. Bu metin başkalarını rahatsız etmeden izleme, dinlenenle ilgili soru sorma ve görüş bildirmek için uygun zamanda söz alma, dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu, yardımcı fikirlerini/duygularını belirleme, dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme, dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verme ve karşılaştırmalar yapma, dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme, dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulma, görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurma, dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirme ve kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verme gibi İTDÖP’te yer alan kazanımları kazandırmak amacını taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerden kapsamlı dinleme stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme, başlıktan hareketle içerikle ilgili tahminlerde bulunma, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirleme, düzenleyici stratejileri kullanma, not alma, tahminleri kontrol etme yeni tahminlerde bulunma, organize etme, anahtar kelimelerden yola çıkarak ana fikri bulma ve öz denetim yapma; eleştirel dinleme stratejilerinden ikna edicilik söylemlerini fark etme ve metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verilmek istendiğini sorgulama gibi stratejileri kullanmaları beklenmektedir.

Üçüncü hafta işlenen “*Toprak*” metni görsel ve işitsel bir metindir. Bu metin öğrencilerin İTDÖP’te yer alan başkalarını rahatsız etmeden izleme, dinlenenle ilgili soru sormak ve görüş bildirmek için uygun zamanda söz alma, dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleme, dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini belirleme, öznel ve nesnel yargıları ayırt etme, ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme, dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulma, dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verme, ipuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunma, şiir dilinin farklılığını ayırt etme, şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etme, dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırma, dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım ile içerik yönünden değerlendirme, söz varlığını geliştirme, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanma, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturma kazanımlarını edinmelerine katkı sağlamak amacıyla strateji temelli etkinliklerle işlenmiştir. Öğrencilerden söz konusu etkinlikleri kapsamlı dinleme stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirleme, verilen mesajları ve anahtar kelimeleri not alma, organize etme, konuşmacının verdiği ipuçlarını yakalama; eleştirel dinleme stratejilerinden ikna edicilik söylemlerini fark etme, metinde verilmek istene mesajın ne amaçla verilmek istendiğini sorgulama; ayırt edici dinleme stratejilerinden şiir ve şarkılardaki ritimli kelimelerin farkına varma stratejilerini kullanarak yapmaları beklenmektedir.

Dördüncü hafta işlenen “*Kirazlar*” metni işitsel bir metindir. Bu metin başkalarını rahatsız etmeden dinleme, dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma, dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma, dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirleri/duygularını belirleme, dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme, dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme, görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurma gibi İTDÖP’te yer alan kazanımların kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu nedenle

öğrencilerin kapsamlı dinleme stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirleme, konuşmacının verdiği sözel ipuçları yakalama, verilen mesajları ve anahtar kelimeleri not alma, özetleme, organize etme, ana fikri bulma; eleştirel dinleme stratejilerinden, propaganda araçlarını fark etme ve ayırt edici dinleme stratejilerinden dinlemedeki/izlemedeki vurgu ve tonlamalara ve bunların etkilediği duygu değişimlerine dikkat etme stratejilerini kullanmalarını sağlayacak etkinlikler hazırlanmıştır.

Beşinci hafta işlenen “*Rafadan Tayfa: Evlere Servis*” görsel ve işitsel bir metindir. Öğrencilerden bu metne yönelik etkinlikleri kapsamlı dinleme stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirmeyi, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirlemeyi, atasözleri, deyimleri, anahtar kelimeleri, yardımcı fikirleri not almayı, özetlemeyi, sıralama, problem çözme, sebep- sonuç gösterme, karşılaştırma gibi organize etmeyi, ana fikri bulmayı; eleştirel dinleme stratejilerinden metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verildiğini sorgulamayı; ayırt edici dinleme stratejilerinden dinlemedeki/izlemedeki vurgu, tonlamalara ve bunların etkilediği duygu değişimlerine dikkat etmeyi, izlenen metindeki konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etmeyi, izlenen metinde yer alan kişilerin beden dili ile vermek istedikleri mesajları anlamayı kullanarak yapmaları beklenmektedir. Bu şekilde öğrenciler İTDÖP’te yer alan dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanma, dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını belirleme, dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme, dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme, kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama, dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretme, dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırma, söz varlığını zenginleştirme ve dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanma gibi kazanımları edinebilirler.

Altıncı ve son haftada “*Türküler Dolusu*” adlı işitsel metin işlenmiştir. Bu metin İTDÖP’te yer alan dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanıma, dinleneni/izleneni

anlama ve çözümlleme, dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri ve örtülü anlamları fark etme, dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme, görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurma, şiir dilinin farklılığını ayırt etme, şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etme, dinlediklerini/izlediklerini dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirme ve dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirme gibi kazanımları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin kapsamlı dinleme stratejilerinden, ön bilgileri harekete geçirmeyi, başlıktan hareketle içerik ile ilgili tahminde bulunmayı, niçin izleyeceğine dair bir amaç belirlemeyi, anahtar kelimeleri not almayı, organize etmeyi, ana duyguyu bulmayı; eleştirel dinleme stratejilerinden metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verildiğini sorgulamayı ve ayırt edici dinleme stratejilerinden şiir ve şarkılardaki ritimli kelimelerin farkına varmayı kullanmaları beklenmektedir.

Stratejilerle ve dersin konusu ile ilgili öğretmen, önceden bilgilendirilmiştir. Stratejilerle ilgili olarak uygulamaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerine de iki ders süresince bilgi verilmiş ve kullanılacak stratejileri açıklayan bir rehber metin de hazırlanarak onlara dağıtılmıştır. Öğretmen deney grubunda ders işlerken ders planına göre hareket etmesi istenmiş, özellikle izleme metinleri işlenirken Tompkins (2009) tarafından geliştirilen sınıfta video kullanma kılavuzuna uygun olarak metinler işlenmiş, her bir ders işlenirken araştırmacı da sınıfta gözlemci olarak bulunmuş ve ders ortamını öğretmenin izni doğrultusunda kayda almıştır. Öğretmen aynı metni kontrol 1 grubuna geleneksel yöntemle (Dinleme metinleri öğretmen tarafından okunur ve sonrasında metin ile ilgili öğrencilere sorular sorulur. İzleme metinleri ise öğretmenin yeterli gördüğü kadar öğrencilere izlettirilir ve metinle ilgili öğrencilere sorular sorulur.) işlerken de araştırmacı sınıfta gözlemci olarak bulunmuş ve bu ders ortamı da kayda alınmıştır. Bu işlemler altı hafta süresince devam etmiştir.

Öğretmenin deney grubunda ders planına uygun olarak ders işlediğini ve kontrol 1 grubunda geleneksel yöntemin dışına çıkmadığını ispatlamak adına seçkisiz olarak seçilen farklı iki haftaya ilişkin ders kayıtları bir alan uzmanına dinletilmiş ve alan uzmanı da uygulama sürecinin sorunsuz tamamlandığına ilişkin görüş bildirmiştir.

3.3.4. Araştırma Verilerinin Toplanma Süreci

Bu araştırmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen DSKSÖ ve üç farklı metin türüne ait başarı testleri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir ölçümler üretebildiği belirlendikten sonra araştırmacının yapılacağı okulun müdürüyle görüşülmüş, gerekli izinlerin alındığı belirtilmiş ve uygulamanın yapılması için kendilerinin de müsaadeleri istenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun nasıl oluşturulduğuna ait bilgiler ilgili bölümde verildiği için bilgi tekrarına düşmemek adına sadece DSKSÖ ön testlerinin bu süreçte elde edildiği bu bölümde bir kez daha hatırlatılmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna bir ders saati süresince başarı testleri uygulanmıştır. Bu işlem üç gün devam etmiş ve her bir gün, farklı bir başarı testi üç gruba da uygulanmıştır. Daha sonra altı hafta süreyle deney grubunda belirli bir ders planı dikkate alınarak dinleme ve izleme metinleri ile ders işlenmiştir. Aynı süreçte kontrol 1 grubu aynı metinleri geleneksel yöntemle işlemişlerdir. Kontrol 2 grubu ise bu süreçte sadece kendi ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerini işlemiş, farklı metin ya da öğretim yöntemiyle karşılaşmamışlardır. Altı hafta sonra DSKSÖ ve başarı testleri yeniden deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna uygulanmıştır. Sürece ilişkin veri toplama süreci Tablo 15’te tarihleri ve tarih aralıklarıyla verilmiştir.

Tablo 15. Verilerin Toplanma Süreci

Yapılan işlemler	İşlemlerin Uygulanma Zamanı		
	Deney grubu	Kontrol 1 grubu	Kontrol 2 Grubu
1. Aşama	DSKSÖ'nün uygulanması (ön test)	16.03.2016	16.03.2016
	Bitlis Kalesi Efsanesi Başarı Testi (ön test)	17.03.2016	17.03.2016
	Gürültü Kirliliği Başarı testi (ön test)	18.03.2016	18.03.2016
2. Aşama	Kara Toprak Başarı Testi (ön test)	23.03.2016	23.03.2016
3. Aşama	Ders Planlarının uygulanması	28.03.2016- 06.05.2016	
4. Aşama	DSKSÖ'nün uygulanması (son test)	16.05.2016	16.05.2016

	Bitlis Kalesi Efsanesi Başarı Testi (son test)	16.05.2016	16.05.2016	16.05.2016
	Gürültü Kirliliği Başarı testi (son test)	20.05.2016	20.05.2016	20.05.2016
5. Aşama	Kara Toprak Başarı Testi (son test)	17.05.2016	17.05.2016	17.05.2016

Tablo 15 incelendiğinde ölçme araçlarının ön test- son test uygulanma tarihleri arasında iki aylık bir sürenin geçtiği görülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Deney, kontrol 2 ve kontrol 1 gruplarının DSKSÖ ile alt boyutlarından elde edilen puanlarla ŞBT, ÖBT ve BBT'den almış oldukları toplam puanların dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını test etmek amacıyla veriler aritmetik ortalama, ortanca, mod, çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından incelenmiştir.

Tablo 16. DSKSÖ Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Ön ve Son Testin Betimsel Değerleri

Ölçek	Ölçüm	N	\bar{X}	Ortanca	Mod	BK	ÇK
DSKSÖ Toplam	Ön Test	94	67.85	69	75	-.42	.17
	Son Test	94	69.90	71.75	95	-.83	.73
Eleştirel Dinleme	Ön Test	94	21.47	21.5	18	-.51	-.11
	Son Test	94	22.40	24	27	-.97	.52
Kapsamlı Dinleme	Ön Test	94	26.16	26	24	-.08	-.64
	Son Test	94	27.08	28	25	-.39	-.38
Ayırt Edici Dinleme	Ön Test	94	20.21	21.50	22	-1.15	1.13
	Son Test	94	20.41	22	25	-1.43	2.02

Tablo 16 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin ayırt edici dinleme alt ölçeği dışında +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca normallik testleri de yapılmış ve ayırt edici dinleme alt ölçeğine ait veriler dışında diğer verilen normal dağıldığı söylenebilir. Ancak ayırt edici dinleme ölçeğine ilişkin verilerin analizinde de parametrik testler kullanılmıştır ve bunun nedeni ikinci ve dokuzuncu alt problemler için hangi parametrik analizlerin yapıldığının anlatıldığı paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 17. Farklı Metin Türlerindeki Başarı Testlerine İlişkin Ön Test- Son Testin Betimsel Değerleri

Başarı Testi	Ölçüm	N	\bar{X}	Ortanca	Mod	BK	ÇK
Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini A.	Ön Test	94	61.44	61.44	61.45	-.29	-.04
	Son Test	94	62.60	65.75	62.60	-.74	-.04
Öylüleyici Metin Türünde Dinlediğini A.	Ön Test	94	53.29	53.75	47	-.20	-.28
	Son Test	94	54.60	54.60	54.61	-.33	.08
Şiir Türünde İzlediğini Anlama	Ön Test	94	51.81	51.81	51.82	-.30	.20
	Son Test	94	61.07	62	44	-.42	.20

Tablo 17 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca normallik testleri de yapılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle başarı testlerini içeren alt problemler için yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu amaçla veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda parametrik testler olan tek yönlü ANOVA ve ANCOVA analizleri kullanılarak test edilmiştir.

Araştırmanın 1, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b ve 3c alt problemini içeren deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (tek yönlü ANOVA) yapılmıştır. “İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA, ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, ‘ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0,05’in üzerinde çıktığında bu hipotez kabul edilmiş olur” (Can, 2014: 147).

Tek yönlü ANOVA’nın güvenilir sonuçlar verebilmesi için örneklemin seçildiği evrenlere ait puanların dağılımının normal olması, grup varyanslarının homojen olması, bağımlı değişkenin eşit aralıklı veya oranlı ölçek verisi niteliğinde olması ve ölçüm yapılan her bir örneklemin birbirinden bağımsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010; Can, 2014; Field, 2009; Şencan, 2005). Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmeden önce grup varyanslarının eşitliğini belirlemek üzere Levene testi yapılmıştır. “Levene testi,

‘grupların varyansları arasında yokluk hipotezi yoktur’ hipotezini sınar ve hesaplanan p değeri, .05’ten büyük çıkarsa grupların varyansı eşit sayılır” (Can, 2014: 149).

Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerinde belirtilen 1a ve 3a alt problemi için deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla veriler normal dağılımdan küçük oranda saptığı ve grup varyansları homojen olmadığı hâlde tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Çünkü Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü’ye (2010: 179) göre “ANOVA kuvvetli bir parametrik teknik olduğu için mükemmel normal dağılıma, homojen evrenlere ve yansız olmayan örneklemelere sahip olmayan çalışmalarda da kullanılabilir. Her ne kadar k örneklemindeki n’nin eşit olması gerekmiyorsa da bütün n’ler eşit olduğunda varsayımların ihlali daha az önemlidir.”

Ayrıca Öztürk’e (2010: 8) göre üç ya da daha fazla gruba ait ortalama puanların karşılaştırılması için çoklu ANOVA önerilir. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük gösterilir. Hatta sosyal bilimlerde özellikle deneysel çalışmalarda alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak ‘p’ anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanılmaktadır.

Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında gruplarda eşit sayıda kişi olmadığı için Bonferroni karşılaştırma testi kullanılmıştır (Şencan, 2005). Büyüköztürk’ün (2010: 49) “Puanların dağılımına ilişkin grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise bu duruma uygun, örneğin Dunnet C testi seçilebilir.” ifadesinden hareketle bu test kullanılmıştır.

Ortalama puanlar karşılaştırılırken anlamlılık düzeyinin sorgulanmasında ayrıca etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Çünkü “yapılan tek yönlü ANOVA testi, karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Tek yönlü ANOVA’da etki büyüklüğü etakare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır ve ANOVA tablosunda gruplar arası varyansın toplam varyansa bölünmesiyle bulunur” (Can, 2014: 157). “Etki büyüklüğü

olarak adlandırılan eta-kare (η^2) bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0 ile 1 arasında değer alır” (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010: 189). Cohen (1988) ,01’i küçük etki, ,06’yı orta düzey etki ve ,14’ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282).

Araştırmanın ön test puanları üzerinde yapılan Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına göre başarı testlerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü’nün (2010) ön test-son test kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa en uygun istatistiksel işlemlerden birinin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) olacağı ifadesinden yola çıkılarak ön test puanlarının etkisini kontrol altında tutmak adına araştırmanın 4a, 4b ve 4c alt problemleri için bu analiz yapılmıştır.

ANCOVA bağımlı ve bağımsız değişkenin arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek sürekli değişkeni istatistiksel olarak kontrol altına alır. Ortak değişken olarak adlandırılan bu sürekli değişken bağımlı değişkenin puanlarını etkileyebilir. ANCOVA sürekli değişkenin etkisini kaldırarak F testinin duyarlılığı ve gücünü arttırabilir (Pallant, 2007). Ancak ANCOVA’nın yapılabilmesi için ortak değişkenlerin müdahaleden önce toplanması, ortak değişkenlerin güvenilir olması, ortak değişkenlerle bağımlı değişkenlerin arasında ($r = .80$ gibi) çok güçlü bir ilişkinin bulunmaması, bağımlı değişkenlerle ortak değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması ve regresyon eğimlerinin homojen olması gibi bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2007). ANCOVA analizinde son olarak düzeltilmiş ortalamalara göre gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik program yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Dinleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı birinci alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'den elde edilen ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. DSKSÖ'den Elde Edilen Ön Test Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	67.58	12.26	37	91	-.32	.33
Kontrol 1 Ön test	29	66.47	13.94	29	86	-.72	.21
Kontrol 2 Ön test	31	69.45	11.15	50	89	.14	-.78

Tablo 18 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi ($F_{(2, 91)} = .854$; $p = .429 > .05$) sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. DSKSÖ'den Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	136.70	2	68.35	.44	.64
Gruplar içi	14139.11	91	155.37		
Toplam	14275.81	93			

Tablo 19 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 67.58$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 66.47$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 69.45$) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir

farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 91)} = .440$; $p = .645 > .05$]. Bu sonuca istinaden uygulama başlangıcında tüm grupların dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

DSKSÖ'nün ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme olmak üzere üç alt boyutu için deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testlerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı birinci alt problemin alt başlıklarında incelenmiştir.

4.1.1. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığı birinci alt problemin 1a alt başlığında araştırılmaktadır. Her bir alt grup için söz konusu ön test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	19.91	4.00	10	25	-.73	-.14
Kontrol 1 Ön test	29	18.85	5.29	5	25	-1.04	.25
Kontrol 2 Ön test	31	21.80	2.94	16	25	-.62	-.91

Tablo 20 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Grup varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları [$F_{(2, 91)} = 6.434$; $p = .002 < .05$] grup varyanslarının homojen olmadığı yönündedir ancak buna rağmen 1a alt problemi için de tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Çünkü Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'ye (2010: 179) göre "ANOVA kuvvetli bir parametrik teknik olduğu için mükemmel normal dağılıma, homojen evrenlere ve yansız olmayan örneklemelere sahip olmayan çalışmalarda da kullanılabilir." Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Verilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	135.21	2	67.60	3.90	.02*	Kontrol 2>Kontrol 1
Gruplar içi	1573.73	91	17.29			
Toplam	1708.95	93				

*p< .05

Tablo 21 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D= 19.91$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1}= 18.85$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2}= 21.80$) gruplarının ortalamaları arasında en az iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)}= 3.909$; $p= .024 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü, ($\eta^2= .08$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle orta etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Yapılan Dunett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, Kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama başlangıcında ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından kontrol 2 grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.2. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı 1b alt problemi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'nün eleştirel dinleme alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	20.76	4.81	11	30	-.07	-.71
Kontrol 1 Ön test	29	21.82	4.64	7	28	-1.00	2.09
Kontrol 2 Ön test	31	21.93	5.56	8	30	-.66	-.25

Tablo 22 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi [$F_{(2, 91)} = 1.00$; $p = .36 > .05$] sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 23' te yer almaktadır.

Tablo 23. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	27.33	2	13.66	.54	.58
Gruplar içi	2298.12	91	25.25		
Toplam	2325.45	93			

Tablo 23 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 20.76$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 21.82$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 21.93$) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 91)} = .541$; $p = .584 > .05$]. Bu sonuca bakılarak uygulama başlangıcında tüm grupların eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı seviyede olduğu söylenebilir.

4.1.3. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından sıklığı deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı 1c alt problemi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının

homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'nün kapsamlı dinleme alt boyutundan elde edilen ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	26.91	6.12	15	37	-.23	-.59
Kontrol 1 Ön test	29	25.79	6.42	12	36	-.13	-.68
Kontrol 2 Ön test	31	25.70	5.78	13	36	.14	-.34

Tablo 24 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi [$F_{(2, 91)} = .24$; $p = .781 > .05$] sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Ön Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	29.43	2	14.71	.39	.67
Gruplar içi	3397.96	91	37.34		
Toplam	3427.40	93			

Tablo 25 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 26.91$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 25.79$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 25.70$) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F_{(2, 91)} = .39$; $p = .67 > .05$]. Bu sonuçla birlikte uygulama başlangıcında tüm grupların eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı seviyede olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Strateji temelli dinleme eğitiminin yedinci sınıfların dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı ikinci alt problemde bilgilendirici, öyküleyici metin türlerinde dinlediğini anlama ve şiir türünde izlediğini anlama becerileri bakımından uygulama öncesi deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup

olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu probleme ilişkin bulgu ve yorumlar alt başlıklarda ele alınmıştır.

4.2.1. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi (BBT) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ön testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığı ikinci alt problemin 2a alt başlığında araştırılmıştır. Bunun için deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının Bilgilendirici Metin Türü Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nden (BBT) aldıkları ön test puanları tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin betimsel değerlerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. BBT Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	55.20	12.30	26	83	-.35	.25
Kontrol 1 Ön test	29	57.36	11.09	31.5	73	-.49	-.67
Kontrol 2 Ön test	31	72.11	9.23	54	90.5	.07	-.62

Tablo 26 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Ayrıca varyansların homojenliği için yapılan Levene Testi sonucuna göre [$F_{(2,91)} = .95; p = .38 > .05$] de grup varyansları homojendir. Bu nedenle tek yönlü ANOVA'nın yapılmasında bir sakınca görülmemektedir. BBT'den elde edilen ön test puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. BBT Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5334.35	2	2667.17	22.06	.01*	Kontrol 2 > Deney
Gruplar içi	11001.66	91	120.89			Kontrol 2 > Kontrol 1
Toplam	16336.01	93				

*p < .05

Tablo 27 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D= 55.20$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1}= 57.36$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2}= 72.11$) gruplarının ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)}= 22.06$; $p= .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .32$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, kontrol 2 grubu ile deney grubu ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca istinaden uygulama başlangıcında bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama bakımından kontrol 2 grubunun deney ve kontrol 1 grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi (ÖBT) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Strateji temelli dinleme eğitiminin yedinci sınıfların dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı üçüncü alt problemde uygulama öncesi deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nden (ÖBT) aldıkları puan bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için söz konusu grupların ön test puanları tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin betimsel değerlerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28. ÖBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	49.84	13.43	17	72.5	-.44	-.15
Kontrol 1 Ön test	29	42.79	15.11	12	78.5	.18	.38
Kontrol Ön test	31	66.90	11.03	47	86	.11	-.87

Tablo 28 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Ayrıca varyansların homojenliği için yapılan Levene Testi sonucuna göre [$F_{(2, 91)} = .910$; $p=$

.406> .05] de grup varyansları homojendir. Bu nedenle tek yönlü ANOVA'nın yapılmasında bir sakınca görülmemektedir. ÖBT'den elde edilen ön test puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA'nın sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. ÖBT Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kay.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	9342.68	2	4671.34	26.54	.01*	Kontrol 2>Deney
Gruplar içi	16013.30	91	175.97			Kontrol 2>Kontrol 1
Toplam	25355.98	93				

*p< .05

Tablo incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D= 49.84$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1}= 42.79$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2}= 66.90$) gruplarının ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)}= 26.54$; $p= .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .36$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, Kontrol 2 grubu ile deney grubu ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakılarak uygulama başlangıcında öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama bakımından kontrol 2 grubunun deney ve kontrol 1 grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.3. Şiir Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Strateji temelli dinleme eğitiminin yedinci sınıfların dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı ikinci alt problemin 2c alt başlığında şiir türünde izlediğini anlama bakımından uygulama öncesi deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında Şiir Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi'nden (ŞBT) aldıkları puan bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için söz konusu grupların ön test puanları tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin betimsel

değerlerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. ŞBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Ön test	34	46.18	12.35	21	71	-.07	-.33
Kontrol 1 Ön test	29	46.68	12.05	11.5	68	-.76	1.67
Kontrol 2 Ön test	31	62.79	9.04	47.5	83.5	.33	-.40

Tablo 30 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Ayrıca varyansların homojenliği için yapılan Levene Testi sonucuna göre ($F_{(2, 91)} = 1.202$; $p = .305 > .05$) de grup varyansları homojendir. Bu nedenle tek yönlü ANOVA yapılmasında bir sakınca görülmemektedir. ŞBT’den elde edilen ön test puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. ŞBT Ön Test Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	5576.83	2	2788.41	21.94	.01*	Kontrol 2>Deney
Gruplar içi	11562.76	91	127.06			Kontrol 2>Kontrol 1
Toplam	17139.59	93				

* $p < .05$

Tablo 31 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 46.18$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 46.68$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 62.79$) gruplarının ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)} = 21.94$; $p = .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .32$) bu farkın Cohen’in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01’i küçük etki, .06’yı orta düzey etki ve .14’ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, Kontrol 2 grubu ile deney grubu ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama başlangıcında şiir türünde izlediğini anlama bakımından kontrol 2 grubunun deney ve kontrol 1 grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Dinleme stratejilerini kullanım sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı üçüncü alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öncelikle son test puanlarından elde edilen verilerin söz konusu analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları test edilmiştir. Bu nedenle verilerin normallik değerleri incelenmiş ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Tüm gruplara ilişkin DSKSÖ'den elde edilen son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32. DSKSÖ'den Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney Son test	34	79.98	12.72	53	95	-.47	-.99
Kontrol 1 Son test	29	66.47	13.94	19	85	-.67	.04
Kontrol 2 Son test	31	65.67	18.02	19	83	-1.14	1.36

Tablo 32 incelendiğinde son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre [$F_{(2, 91)} = .72$; $p = .48 > .05$] grup varyansları homojendir.

Tablo 33. DSKSÖ'den Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5561.52	2	2780.76	11.21	.01*	Deney>Kontrol 1
Gruplar içi	22564.07	91	247.95			Deney> Kontrol 2
Toplam	28125.60	93				

* $p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 79.98$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 62.59$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 65.67$) gruplarının en az ikisi arasında ortalamaları

bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)}=; 11.21$ $p= .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .19$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Hangi grupların arasında anlamlı fark bulunduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anlamlı farkın, deney grubu ile kontrol 1 ve kontrol 2 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama sonunda strateji temelli etkinliklerle ders işlenen grubun diğer gruplara göre dinleme stratejilerini kullanma sıklığının arttığı söylenebilir.

4.3.1. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı 3a alt problemi için karışık ölçümler varyans analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'nün eleştirel dinleme alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri

Grup/ölçüm		N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Son test	34	21.94	3.04	16	25	-.59	-1.05
Kontrol 1	Son test	29	18.58	5.42	5	25	-.94	.11
Kontrol 2	Son test	31	20.44	5.35	5	25	-1.65	2.78

Tablo 34 incelendiğinde özellikle son testlerde kontrol 2 grubunda basıklık katsayısı değerlerinin ± 1 'den yüksek çıktığı görülmektedir. Son test puanları üzerinden grup varyansların homojenliği için yapılan Levene testi sonucuna [$F_{(2, 91)} = 3.70$; $p= .02 < .05$] göre de grup varyansları homojen değildir. Bu değerlere rağmen dokuzuncu alt problem için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. (Gerekçesi verilerin analizi

başlığında belirtilmiştir.) Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 35'de yer almaktadır.

Tablo 35. Ayırt Edici Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Verilerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	176.22	2	88.11	4.02	.02*	Deney>Kontrol 1
Gruplar içi	1990.64	91	21.87			
Toplam	2166.86	93				

*p< .05

Tablo 35 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D= 21.94$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1}= 18.85$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2}= 20.44$) gruplarının ortalamaları arasında en az iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)}= 4.02$; $p= .02 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü, ($\eta^2= .08$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle orta etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Yapılan Dunett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, deney grubu ile kontrol 1 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama sonunda ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney grubunun kontrol 1 grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.3.2. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklığı bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı 3b alt problemi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'nün eleştirel dinleme alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri

Grup/ölçüm		N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Son test	34	25.64	4.49	15	30	-.94	-.26
Kontrol 1	Son test	29	20.13	6.01	6	27	-1.05	.58
Kontrol 2	Son test	31	20.96	6.92	6	29	-.83	-.01

Tablo 36 incelendiğinde son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre [$F_{(2, 91)} = 2.404$; $p = .096 > .05$] grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37. Eleştirel Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	570.45	2	285.22	8.32	.01*	Deney>Kontrol 1
Gruplar içi	3116.18	91	34.24			Deney> Kontrol 2
Toplam	3686.63	93				

* $p < .05$

Tablo 37 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 25.64$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 20.13$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 20.96$) gruplarının son test ortalamalarına bakıldığında en az iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2, 91)} = 8.32$; $p = .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .15$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Hangi grupların arasında anlamlı fark bulunduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anlamlı farkın, deney grubu ile kontrol 1 ve kontrol 2 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama sonunda strateji temelli etkinliklerle ders işlenen grubun diğer gruplara göre eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklığının arttığı söylenebilir.

4.3.3. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından sıklığı deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı 3c alt problemi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin her bir grubun betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. DSKSÖ'nün kapsamlı dinleme alt boyutundan elde edilen son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinin Son Test Puanlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikleri

Grup/ölçüm		N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Son test	34	32.39	6.28620	21	40	-.28	-1.33
Kontrol 1	Son test	29	23.86	7.57548	8	36	-.47	-.64
Kontrol 2	Son test	31	24.25	8.35451	8	39	-.26	-.39

Tablo 38'e göre son test puanları normal dağılım göstermektedir. Ayrıca grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre [$F_{(2, 91)} = .63$; $p = .53 > .05$] grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü ANOVA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39. Kapsamlı Dinleme Alt Ölçeğinden Elde Edilen Son Test Puanlara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1508.03	2	754.01	13.71	.01*	Deney>Kontrol 1
Gruplar içi	5004.83	91	54.99			Deney> Kontrol 2
Toplam	6512.86	93				

* $p < .05$

Tablo 39 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda deney ($\bar{X}_D = 32.39$), kontrol 1 ($\bar{X}_{K1} = 20.86$) ve kontrol 2 ($\bar{X}_{K2} = 24.25$) gruplarının son test ortalamalarına bakıldığında en az iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(2,91)} = 13.71$; $p = .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .23$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i

küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Hangi grupların arasında anlamlı fark bulunduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anlamlı farkın, deney grubu ile kontrol 1 ve kontrol 2 grubu arasında olduğu görülmüştür. Yani uygulama sonunda strateji temelli etkinliklerle ders işlenen grubun diğer gruplara göre kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma sıklığının arttığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Strateji temelli dinleme eğitiminin yedinci sınıfların dinleme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı dördüncü alt problemde bilgilendirici, öyküleyici metin türlerinde dinlediğini anlama ve şiir türünde izlediğini anlama becerileri bakımından uygulama sonrası deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu probleme ilişkin bulgu ve yorumlar alt başlıklarda ele alınmıştır.

4.4.1. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada “Bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen 4a alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının BBT ön test puanları kontrol altına alındığında BBT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla yapılan grupların BBT ön test- son test puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. BBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm		N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön test	34	55.20	12.30	26	83	-.35	.25
	Son test	34	72.26	10.47	51	98	.22	-.22
Kontrol 1	Ön test	29	57.36	11.09	31.5	73	-.49	-.67
	Son test	29	46.24	17.77	16	74	.20	-1.29
Kontrol 2	Ön test	31	72.11	9.23	54	90.5	.07	-.62
	Son test	31	67.30	15.25	18	95	-1.2	3.13

Tablo 40'ta görüldüğü üzere BBT'den elde edilen ön test- son test puanlarının gruplara göre çarpıklık basıklık katsayıları normal dağılım varsayımlarını sağlamaktadır. Ortak değişken olarak alınan değişken önceden ölçülmüştür. Ortak değişkenin verileri geçerli ve güvenilir ölçme aracından elde edilmiştir. Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığının kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. BBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

Grup	Değişkenler	N	r	p
Deney	Ön- BBT x Son- BBT	34	.50	.01*
Kontrol 1	Ön- BBT x Son- BBT	29	.29	.12
Kontrol 2	Ön- BBT x Son- BBT	31	.51	.01*

*p < .05

Tablo 41'de görüldüğü üzere ortak değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bir ilişki bulunmamaktadır. Varyansların homojenliğini sınamak üzere yapılan Levene Testi'nin sonucuna göre $F_{(2, 91)} = .95$, $p = .01 < .05$ olduğu için yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımı incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön test puanlarının ortak etkisini (Grup* BBT) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42. BBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Grup	927.23	2	463.61	2.56	.08
Ön-BBT	3488.85	1	3488.85	19.31	.01
Grup*Ön-BBT	329.27	2	164.63	.91	.40

Hata	15898.24	88	180.66
Toplam	399431.34	94	

Tablo 42’de regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin BBT son test puanları üzerinde Grup*Ön-BBT ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F(2, 91) = .91$; $p = .40 > .05$]. Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Tablo 42 incelendiğinde BBT’den elde edilen ön test puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir [$F(2, 88) = 19.31$; $p = .01 < .05$]. Bu sonuç, gruplar arasında son test puanları açısından farklılığı belirlemek için ANCOVA yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda; BBT ön test- son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun BBT ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43. BBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımlar

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	34	72.26	75.63
Kontrol 1	29	46.24	48.45
Kontrol 2	31	67.30	61.53

Tablo 43’te öğrencilerin BBT’den elde edilen son test puanlarına ait ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları verilmiştir. ANCOVA’da karşılaştırma düzeltilmiş ortalama puanlara göre yapıldığı için başarı testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için grup için 75.6; kontrol 1 grubu için 48.4 ve kontrol 2 grubu için 61.5’tir. Grupların düzeltilmiş başarı puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 44’te yer aldığı gibidir.

Tablo 44. BBT Kovaryans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi η^2
GKBT ön test toplam puanı	3218.29	1	3218.29	17.84	.01	
Grup	11493.62	2	5746.81	31.87	.01*	.41
Hata	16227.51	91	180.30			
Toplam (düzeltilmiş)	399431.34	94				

*p< .05

Tablo 44'teki ANCOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(2, 91)} = 31.873$; $p = .001$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .41$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Öğrencilerin akademik başarılarının öğretim yöntemine göre en az iki grup arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine ilişkin sonuçlar Tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Grupların BBT Düzeltilmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

Grup (I)	(J)Grup	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamlı Fark
Deney	Kontrol 1	27.18*	3.40	.01	
	Kontrol 2	14.10*	3.97	.01	Deney>Kontrol 1
Kontrol 1	Deney	-27.18*	3.40	.01	Deney>Kontrol 2
	Kontrol 2	-13.08*	3.95	.01	Kontrol 2>Kontrol 1
Kontrol 2	Deney	-14.10*	3.97	.01	
	Kontrol 1	27.18*	3.95	.01	

*p< .05

Tablo 45 incelendiğinde belirtilen grupların BBT'deki düzeltilmiş başarı puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kontrol 2 ($p < .002$) ve kontrol 1 ($p < .001$) grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca kontrol 2 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ile kontrol 1 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .004$). Bu sonuçlara göre strateji temelli etkinliklerle işlenen dersin

öğrencilerin bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Deney grubu ile kontrol 1 grubu arasındaki farkın deney grubu lehine olması da farklı metinlerden ziyade öğretim yönteminin daha etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

4.4.2. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada “Öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen 4b alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının ÖBT ön test puanları kontrol 2 altına alındığında ÖBT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla yapılan grupların ÖBT ön test- son test puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. ÖBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön test	34	49.84	13.43	17	72.5	-.44
	Son test	34	58.81	17.61	18	89	-.20
Kontrol 1	Ön test	29	42.79	15.11	12	78.5	.18
	Son test	29	45.90	12.01	10.5	69	-.65
Kontrol 2	Ön test	31	66.90	11.03	47	86	.11
	Son test	31	58.13	15.62	15	79	-1.45

Tablo 46’da görüldüğü üzere ÖBT’den elde edilen ön test- son test puanlarının gruplara göre çarpıklık basıklık katsayıları normal dağılım varsayımlarını sağlamaktadır. Ortak değişken olarak alınan değişken önceden ölçülmüştür. Ortak değişkenin verileri geçerli ve güvenilir ölçme aracından elde edilmiştir.

Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığının kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. ÖBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

Grup	Değişkenler	N	r	p
Deney	Ön- ÖBT x Son- ÖBT	34	.38	.02*
Kontrol 1	Ön- ÖBT x Son- ÖBT	29	.44	.01*
Kontrol 2	Ön- ÖBT x Son- ÖBT	31	.10	.57

*p < .05

Tablo 47’de görüldüğü üzere ortak değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bir ilişki bulunmamaktadır. Varyansların homojenliğini sınamak üzere yapılan Levene Testi’nin sonucuna göre $F_{(2, 91)} = 1.98$; $p > .05$ olduğu için “Varyanslar arasında fark yoktur.” yokluk hipotezi kabul edilmiştir.

Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımı incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön test puanlarının ortak etkisini (Grup* ÖBT) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. ÖBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Grup	196.63	2	98.31	.45	.63
Ön- ÖBT	1683	1	1683	7.70	.01
Grup*Ön- ÖBT	277.99	2	138.99	.63	.53
Hata	19234.58	88	218.57		
Toplam	305118.15	94			

Tablo 48’de regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ÖBT son test puanları üzerinde Grup*Ön- ÖBT ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F_{(2, 88)} = .63$; $p = .53 > .05$]. Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Tablo 48 incelendiğinde ÖBT’den elde edilen ön test puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 88)} = 7.70$; $p = .01 < .05$]. Bu sonuç,

gruplar arasında son test puanları açısından farklılığı belirlemek için ANCOVA yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda; ÖBT ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun ÖBT ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. ÖBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımları

Grup	N	\bar{x}	Düzeltilmiş \bar{x}
Deney	34	58.81	60.06
Kontrol 1	29	45.90	49.70
Kontrol 2	31	58.13	53.21

Tablo 49’da öğrencilerin ÖBT’den elde edilen son test puanlarına ait ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları verilmiştir. ANCOVA’da karşılaştırma düzeltilmiş ortalama puanlara göre yapıldığı için başarı testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 60; kontrol 1 grubu için 49.7 ve Kontrol 2 grubu için 53.2’dir. Grupların düzeltilmiş başarı puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANCOVA’ya ilişkin sonuçlar Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50. ÖBT Kovaryans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi η^2
BKEBT ön test toplam puanı	2096.68	1	2096.68	9.67	.01	
Grup	1766.01	2	883.00	4.07	.02*	.08
Hata	19512.57	90	216.80			
Toplam (düzeltilmiş)	305118.15	94				

*p < .05

Tablo 50’deki ANCOVA sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı fark vardır ($F_{(2, 90)} = 4.07$;

$p = .020 < .05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .83$) bu farkın Cohen'in (1988) ifadesiyle orta düzeyde bir etkiye (Kısmi $\eta^2 = .08$) sahip olduğunu göstermektedir. "Cohen, .01'i küçük etki, .06'yı orta düzey etki ve .14'ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır" (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Öğrencilerin akademik başarılarının öğretim yöntemine göre en az iki grup arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine ilişkin sonuçlar Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51. Grupların ÖBT Düzeltmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

Grup (I)	(J)Grup	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamlı Fark
Deney	Kontrol 1	10.35*	3.81	.02*	Deney>Kontrol 1
	Kontrol 2	6.84	4.16	.31	
Kontrol 1	Deney	-10.35*	3.81	.02	
	Kontrol 2	-3.51	4.72	1.00	
Kontrol 2	Deney	-6.84	4.16	.31	
	Kontrol 1	3.51	4.72	1.00	

* $p < .05$

Tablo 51 incelendiğinde belirtilen grupların ÖBT'deki düzeltilmiş başarı puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kontrol 1 grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark olmasına rağmen ($p < .02$); kontrol 2 gruplarındaki öğrencilerin puanlarıyla anlamlı fark göstermemektedir ($p > .31$). Ayrıca kontrol 2 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ile kontrol 1 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 1$). Bu sonuçlara göre strateji temelli dinleme etkinlikleri ile yapılan dersin öğrencilerin öyküleyici metin türünde dinlediğini/izlediğini anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Düzeltmiş puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun son testte her iki gruptan da başarılı olduğu görülmektedir.

4.4.3. Şiir Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada “Şiir türünde dinlediğini anlama bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında son testten aldıkları puanlara göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen 4c alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ŞBT ön test puanları kontrol altına alındığında ŞBT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla yapılan grupların ŞBT ön test ve son test puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. ŞBT Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup/ölçüm	N	\bar{x}	ss	Min	Max	ÇK	BK	
Deney	Ön test	34	46.18	12.35	21	71	-.07	-.33
	Son test	34	69.73	17.59	26	97	-.29	-.46
Kontrol 1	Ön test	29	46.68	12.05	11.5	68	-.76	1.67
	Son test	29	43.17	15.45	7	66	-.88	.34
Kontrol 2	Ön test	31	62.79	9.04	47.5	83.5	.33	-.40
	Son test	31	68.32	12.23	35	95.5	-.31	-.40

Tablo 52’de görüldüğü üzere ŞBT’den elde edilen ön test, son test puanlarının gruplara göre çarpıklık basıklık katsayıları normal dağılım varsayımlarını sağlamaktadır. Ortak değişken olarak alınan değişken önceden ölçülmüştür. Ortak değişkenin verileri geçerli ve güvenilir ölçme aracından elde edilmiştir.

Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53. ŞBT için Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

Grup	Değişkenler	N	r	p
Deney	Ön-KTBT x Son-KTBT	34	.64	.01*
Kontrol 1	Ön-KTBT x Son-KTBT	29	.44	.01*
Kontrol 2	Ön-KTBT x Son-KTBT	31	.64	.01*

*p < .05

Tablo 53'te görüldüğü üzere ortak değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında çok yüksek bir ilişki bulunmamaktadır. Varyansların homojenliğini sınamak üzere yapılan Levene Testi'nin sonucuna göre $F_{(2, 91)} = 1.85$; $p > .05$ olduğu için "Varyanslar arasında fark yoktur." yokluk hipotezi kabul edilmiştir.

Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımı incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön test puanlarının ortak etkisini (Grup*ŞBT) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54. ŞBT Verileri Üzerinden Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Grup	167.06	2	83.53	.526	.59
Ön-ŞBT	6551	1	6551	41.23	.01
Grup*Ön-ŞBT	291.37	2	145.68	.917	.40
Hata	13980.32	88	158.86		
Toplam	385499.50	94			

Tablo 54'te regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ŞBT son test puanları üzerinde Grup*Ön-ŞBT ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(2, 88)} = .91$; $p = .40 > .05$). Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Tablo 54 incelendiğinde ŞBT'den elde edilen ön test puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 88)} = 41.23$; $p = .01 < .05$]. Bu sonuç, gruplar arasında son test puanları açısından farklılığı belirlemek için ANCOVA yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda; ŞBT ön ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir. Deneysel işlem sonrasında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunun ŞBT ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55. ŞBT Son Test Puanlarının Gruplara Göre Dağılımları

Grup	N	\bar{x}	Düzeltilmiş \bar{x}
Deney	34	69.73	74.15
Kontrol 1	29	43.17	47.20
Kontrol 2	31	68.32	59.70

Tablo 55’te öğrencilerin ŞBT’den elde edilen son test puanlarına ait ortalamaları ve ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları verilmiştir. ANCOVA’da karşılaştırma düzeltilmiş ortalama puanlara göre yapıldığı için başarı testi düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için grup için 74.1; deney 2 grubu için 47.2 ve kontrol 2 grubu için 59.7’dir. Grupların düzeltilmiş başarı puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için aşağıdaki Tablo 56’nın incelenmesi gerekir.

Tablo 56. ŞBT Kovaryans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi η^2
KTBT ön test toplam puanı	7126.32	1	7126.32	44.94	.01	
Grup	11411.97	2	5705.98	35.98	.01*	.44
Hata	14271.70	90	158.57			
Toplam (düzeltilmiş)	34870.97	93				

*p < .05

Tablo 56’daki ANCOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(2, 90)} = 35.98$; $p = .01 < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .44$) bu farkın Cohen’in (1988) ifadesiyle büyük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Cohen, .01’i küçük etki, .06’yı orta düzey etki ve .14’ü büyük etki olarak sınıflandırmaktadır” (aktaran Pallant, 2015/2016: 282). Öğrencilerin akademik başarılarının öğretim yöntemine göre en az iki grup arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine ilişkin sonuçlar Tablo 57’de yer almaktadır.

Tablo 57. Grupların ŞBT Düzeltilmiş Son Test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

Grup (I)	(J)Grup	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamlı Fark
Deney	Kontrol 1	26.95	3.18	.01*	
	Kontrol 2	14.45	3.68	.01*	Deney>Kontrol 1
Kontrol 1	Deney	-26.95	3.18	.00	Deney>Kontrol 2
	Kontrol 2	-12.50	3.76	.01	Kontrol 2>Kontrol 1
Kontrol 2	Deney	-14.45	3.68	.01*	
	Kontrol 1	12.50	3.76	.01	

*p < .05

Tablo 57 incelendiğinde belirtilen grupların ŞBT'deki düzeltilmiş başarı puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kontrol 2 ($p < .01$) ve deney 2 ($p < .01$) grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca kontrol 2 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ile kontrol 1 grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .01$). Bu sonuçlara göre strateji temelli etkinliklerle yapılan dersin öğrencilerin şiir türünde dinlediğini/izlediğini anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Deney grubu ile kontrol 1 grubu arasındaki farkın deney grubu lehine olması da farklı metinlerden ziyade öğretim yönteminin daha etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Dinleme eğitiminde strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve dinleme becerisine etkilerinin araştırıldığı bu çalışma, yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına uygulanan üç farklı başarı testi ve DSKSÖ'nün ön test- son test verilerinin analizinden elde edilmiştir. Bu araştırmada söz konusu bulgular neticesinde genel olarak strateji temelli etkinliklerle işlenen dersin yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerini ve eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve stratejiler ya da etkinliklerle yapılan dinleme eğitiminin farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiklerine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Doğan, 2007; Erdem, 2012; Fidan, 2012; Kaplan, 2004; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Onan, 2005; Ülper, 2009; Yıldız, 2015).

Doğan'ın (2008) araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak deney grubuna verilen etkinlik temelli eğitimin bu gruptaki öğrencilerin dinleme becerilerini, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinden daha fazla geliştirdiğini; bu sonucun istatistiki olarak da anlamlı olduğunu belirtmiştir. Söz konusu araştırmayla çalışma grubu ve çalışmanın yöntemi benzerlik göstermektedir. Yıldız'ın (2015) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında da dinlediğini anlamaya yönelik oluşturulan dinleme stratejileri ve bu stratejilere yönelik tasarlanan etkinliklerin dinlediğini anlamayı anlamlı bir şekilde geliştirdiği görülmüştür. Ülper (2009), altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada strateji temelli eğitim alan grubun diğer gruplara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada dört çalışmanın benzer sonuçlara ulaşmış olması farklı stratejilerle (etkinliklerle) işlenen dersin farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin

dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği tezini güçlendirmektedir. Doğan (2008), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da strateji öğretiminin dinlediğini anlama becerisi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmanın sonuçlarına bakılarak strateji öğretiminin anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

5.1.1. Yedinci Sınıf Öğrencilerin Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçları

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları bakımından dinleme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı çalışmanın birinci ve üçüncü alt problemlerini oluşturmaktaydı. Bu alt problemlere cevap bulmak üzere yapılan analizler sonucu söz konusu gruplarda ön test sonuçları bakımından dinleme stratejilerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani uygulama başlangıcında tüm grupların dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında dinleme stratejilerini kullanma bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark deney ve kontrol 1 ile deney ve kontrol 2 grupları arasındadır. Bu bulgular deney grubuna uygulanan strateji temelli dinleme eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerini arttırdığını sonucuna işaret etmektedir. Deney ve kontrol 1 grupları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olması ve kontrol 2 ve kontrol 1 grupları arasında anlamlı fark bulunmaması, bu durumun sadece strateji temelli dinleme eğitimi programından kaynaklandığını vurgulaması bakımından önemlidir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme alt boyutlarında da dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri çalışmanın birinci ve üçüncü alt problemlerinin alt başlıklarında ele alınmıştır. Bu doğrultuda ayırt edici, eleştirel ve kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında uygulama başlangıcında anlamlı farkın olup olmadığını 1a,

1b ve 1c alt problemlerinde; uygulama sonunda söz konusu gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı ise 3a, 3b ve 3c alt problemlerinde araştırılmıştır.

5.1.1.1. Yedinci sınıf öğrencilerinin ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar

Uygulama başlangıcında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol 2 grubunun söz konusu stratejiyi kullanma düzeyi kontrol 1 grubundan daha yüksektir. Deney ve kontrol 1 ya da kontrol 2 grupları arasında farklılık oluşturacak bir sonuç bulunmamaktadır. Yani uygulama başlangıcında kontrol 2 grubu ayırt edici stratejileri daha sık kullanırken, onları az bir farkla deney ve daha sonra kontrol 1 grubu izlemektedir.

Uygulama sonunda deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney ve kontrol 1 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuca bakılarak strateji temelli dinleme eğitimi alan grubun ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Deney ve kontrol 2 grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak deney grubunun ortalamaları dikkate alındığında kontrol 2 grubunun ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sadece bu değer, anlamlı bir fark oluşturacak kadar yüksek değildir. Kontrol 2 grubunun uygulama başlangıcında ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma seviyelerinin yüksek oluşu bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

5.1.1.2. Yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar

Uygulama başlangıcında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında eleştirel dinleme stratejilerini kullanma bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani uygulama başlangıcında tüm grupların eleştirel dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında eleştirel dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney ve kontrol 1 ile deney ve kontrol 2 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuca bakılarak strateji temelli dinleme eğitimi alan grubun eleştirel dinleme stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Deney ve kontrol 1 grupları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olması bu farklılığın sadece strateji temelli dinleme eğitimi programından kaynaklandığını vurgulaması bakımından önemlidir. Bu nedenle Kemiksiz'in (2015) de belirttiği üzere eleştirel dinleme becerisinin öğretiminde stratejilerle desteklenen farklı etkinlikler yapılmalı, yapılacak çalışmaların monoton olmamasına, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Arono (2015) Endonezya Dili ve Edebiyat Eğitimi öğrencileriyle yaptığı yarı deneysel çalışma sonucunda eleştirel dinleme stratejileri kullanılarak yapılan eğitimin öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda söz konusu araştırmanın bu araştırma ile aynı yöntemi kullanması ve her iki araştırmanın da benzer sonuçlara ulaşması strateji kullanımının eleştirel dinleme becerisini geliştirdiği yönündeki tespiti güçlendirmesi bakımından anlamlıdır.

5.1.1.3. Yedinci sınıf öğrencilerinin kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar

Uygulama başlangıcında deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani uygulama başlangıcında tüm grupların kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında kapsamlı dinleme stratejilerini kullanma bakımından deney ve kontrol 1 ile deney ve kontrol 2 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuca bakılarak strateji temelli dinleme eğitimi alan grubun ayırt edici dinleme stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Deney ve kontrol 1 grupları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olması bu farklılığın sadece strateji temelli dinleme eğitimi programından kaynaklandığını vurgulaması bakımından önemlidir.

5.1.2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türleri İçin Hazırlanan Başarı Testlerine İlişkin Sonuçları

Yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini/izlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinde başarı testleri oluşturulmuştur. Söz konusu başarı testleri ön test ve son test olarak çalışma gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ön test sonuçlarına göre her üç metin türünde de hiçbir farklı uygulamanın yapılmadığı kontrol 2 grubu daha başarılı olmuştur. Son test sonuçları bakımından ise her üç metin türünde de strateji temelli dinleme eğitimi alan grup, diğer gruplara göre başarılı olmuştur ve bu başarı öyküleyici metin türü hariç diğer metin türlerinin başarı testleri için istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yıldız (2015) beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında dinleme stratejileri öğretimine yönelik hazırlanan etkinlikler neticesinde öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türlerinde dinlediğini anlamaya yönelik ön-son testteki başarı erişimi puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir. Her iki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde farklı sınıf seviyelerinde dinleme stratejileri öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerin farklı türlerde dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.2.1. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testine (BBT) İlişkin Sonuçları

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama becerisini ölçmek adına uygulama başlangıcında BBT uygulanmıştır. BBT'nin ön test verilerine göre kontrol 2 ve deney grupları ile kontrol 2 ve kontrol 1 grupları arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca bakılarak uygulama başlangıcında kontrol 2 grubunun bilgilendirici metin türünde dinlediğini anlama becerisinde diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Gruplar arasında BBT'nin ön test verileri arasında anlamlı fark bulunduğu için bu farkın etkisini ortadan kaldıracak bir analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda BBT'nin son test verilerine göre söz konusu türde dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grupları ile kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca kontrol 2 ile kontrol 1 grupları arasında da anlamlı bir fark vardır. Yani strateji temelli dinleme eğitimi alan öğrenciler, bilgilendirici türde dinlediğini anlama becerisi bakımından diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubunun kontrol 1 grubundan daha başarılı olması ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasındaki farkın hiçbir uygulamanın yapılmadığı grubun lehine olması başarının kaynağının uygulanan programdan kaynaklandığını göstermektedir. Yıldız ve Çeçen (2015) dinleme kaynağının altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerine etkisini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında bilgilendirici metinlere yönelik başarı testlerinde ses kayıt cihazlarından dinlemenin gerçekleştiği deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda her iki araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

5.1.2.2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testine (ÖBT) İlişkin Sonuçları

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama becerisini ölçmek adına uygulama başlangıcında ÖBT uygulanmıştır. ÖBT'nin ön test verilerine göre kontrol 2 ve deney grupları ile kontrol 2 ve kontrol 1 grupları arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca bakılarak

uygulama başlangıcında kontrol 2 grubunun öyküleyici metin türünde dinlediğini anlama becerisinde diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Gruplar arasında ÖBT'nin ön test verileri arasında anlamlı fark bulunduğu için bu farkın etkisini ortadan kaldıracak bir analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda ÖBT'nin son test verilerine göre söz konusu türde dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grupları ile kontrol 1 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yani strateji temelli dinleme eğitimi alan öğrenciler, öyküleyici türde dinlediğini anlama becerisi bakımından aynı metinleri geleneksel yöntemle işleyen gruba göre daha başarılıdır. Deney grubunun kontrol 1 grubundan daha başarılı olması ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmaması bu başarının kaynağının uygulanan programdan kaynaklandığını göstermektedir. Ancak Yıldız ve Çeçen, (2015) dinleme kaynağının altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerine etkisini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında öyküleyici metinlere yönelik başarı testlerinde ses kayıt cihazlarından dinlemenin gerçekleştiği deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamışlardır. Öyküleyici metin türünde dinleme kaynağı altıncı sınıfların dinlediğini anlama başarısını olumlu yönde etkilerken, yedinci sınıf öğrencilerinde aynı etkiyi sağlamamaktadır. Söz konusu iki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında sınıf seviyesi farklılaştıkça öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde dinleme kaynağının etkisinin azaldığı sonucuna varılabilir.

5.1.2.3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testine (ŞBT) İlişkin Sonuçları

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna öyküleyici metin türünde izlediğini anlama becerisini ölçmek adına uygulama başlangıcında ŞBT uygulanmıştır. ŞBT'nin ön test verilerine göre kontrol 2 ve deney grupları ile kontrol 2 ve kontrol 1 grupları arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca bakılarak uygulama başlangıcında kontrol 2 grubunun şiir türünde dinlediğini anlama becerisinde diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Gruplar arasında ŞBT'nin ön test verileri arasında anlamlı fark bulunduğu için bu farkın etkisini ortadan kaldıracak bir analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda ŞBT'nin son test verilerine göre söz konusu türde dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grupları ile kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca kontrol 2 ile kontrol 1 grupları arasında da anlamlı bir fark vardır. Yani strateji temelli dinleme eğitimi alan öğrenciler, şiir türünde dinlediğini anlama becerisi bakımından diğer gruplara göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubunun kontrol 1 grubundan daha başarılı olması ve kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasındaki farkın hiçbir uygulamanın yapılmadığı grubun lehine olması başarının kaynağının uygulanan programdan kaynaklandığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur. Ayrıca bu araştırmadan hareketle ele alınan konuda başka araştırmacılara fikir vermesi için de birtakım öneriler getirilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere dil becerileri özellikle dinleme becerileri ile ilgili stratejiler konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde özellikle metin seçimi ve stratejilere uygun ders planı hazırlama konusunda onlara bilgiler sunulmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında dinleme metinlerinin sayısı artırılmalıdır. Çünkü bir dönem boyunca işlenen üç dinleme metni bu becerinin gelişmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu metinler öğrencilerin ilgisini ve dikkatlerini çekecek, hem işitsel hem görsel öğelerle desteklenmiş strateji kullanımını destekleyen metinler olmalıdır. Seçilecek dinleme/izleme metinleri hayatın içinden, çocukların günlük hayatta maruz kaldıkları reklamlar, çizgi filmler, kısa filmler gibi farklı tarzda metinler de olabilir.
- Özellikle dinleme metinleri profesyonel ortamda, seslendirme sanatçılarının seslendirdiği metinler arasından seçilmelidir.
- Öğrencilere öğretilen stratejilerin sadece Türkçe dersinde dinleme becerisini geliştirmeyeceği, bununla birlikte diğer dil becerilerine de katkı sağlayacağı, hatta diğer derslerde de bu stratejilerin kullanımının öğrenciyi başarıya ulaştırabileceği için bu konuda hem aileler hem öğretmenler bilinçlendirilmelidir.
- Öğretmenler sadece sınıf içinde değil sınıf dışı etkinliklerde de ailelerin desteğini alarak öğrencileri eleştirel ve ayırt edici dinlemeler/izlemeler yapabilecekleri tiyatro, konferans gibi doğal ortamlara yönlendirmelidirler.

- Özellikle televizyon izleme alışkanlığı fazla olan çocukların mutlaka eleştirel dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi hususunda öğretmenler aileleri bilgilendirmelidirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde araştırma tekrarlanabilir ve bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslanabilir.
- Ortaöğretim ya da yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler için Wolvin ve Coakley'in taksonomisindeki empatik ve takdir edici dinleme boyutları da dâhil edilerek öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek üzere araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek üzere benzer stratejilerle onların yaş seviyesine uygun metinler işlenebilir.
- Bu çalışmada Wolvin ve Coakley'in Dinleme Taksonomisi temel alınmıştır. Başka araştırmalarda farklı dinleme modelleri kullanılarak öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilebilir.
- Bu araştırma yarı deneysel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Aynı çalışma eylem araştırmasıyla da yapılabilir.
- Araştırmada sadece nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır, öğrenci, öğretmen görüşleriyle de araştırma sonuçları desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. (1. basım). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (12. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altan, A., Arhan, S., Başar, S., Öztürker, G. ve Yılmaz D. (2010). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. (3. basım). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Anderson, A. and Lynch, T. (1993). *Listening*. (Fourth edition). Oxford University Press.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A. (2008). Dinleme- izleme öğretimi. C. Yıldız (Editör). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (2. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 189-215.
- Arono, A. (2015). The relationship between listening strategy performance and critical listening ability of Indonesian students. *Al-ta'lim Journal*, 22(1), 81-87.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45- 63.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları dinleme becerisi*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 161-172.
- BHR Medya (2015a) *Küçük şeylerin hikâyesi toprak*, TRT Haber. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=NifR8RtiziI> adresinden 15.01.2016'da alınmıştır.
- BHR Medya (2015b). *Küçük şeylerin hikâyesi kına*, TRT Haber. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=SST6BJ7FQZs> adresinden 15.01.2016'da alınmıştır.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9 (6), 159-173.
- Brent, R. and Anderson, P. (1993). Developing children's classroom listening strategies. *The Reading Teacher*, 47(2), 122-126.
- Brownell, J. (2013). *Listening attitudes, principles and skills*. (Fifth edition). New Jersey: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. (6. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35-50.
- Coşkun, E. (2003, 1-4 Ekim). *Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir değerlendirme*. Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunuldu, İzmir.
- Coşkun, E., Özçakmak H. ve Balcı, A. (2011, 8-9 Eylül). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında sunuldu, Sakarya.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, S. C. (2009). Dinleme/izleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 53-64.

- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denizbank Finansal Hizmetler Grubu. (2007). Sesli Edebiyat Öyküler Sesleniyor Projesi. *Deniz Kültür Sesli Edebiyat Dizisi I*. Denizbank Kültür Sanat Yayıncılık, cd-6 (5. metin).
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmalarının etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 151-176.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Duker, S. (1971). Listening. (Ed. S. Duker). In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp. 147-150). NJ: The Scarecrow Press, Metuchen.
- Duker, S. (1971). Relationships: listening and reading. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp.65-67). NJ: The Scarecrow Press, Metuchen.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dersi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*. 8(4), 769-782.

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331- 352.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fessenden, S. A. (1966). Level of listening. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 1* (28-33). NY: The Scarecrow Press.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Field, A. (2007). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: Sage Publications.
- Glenn, E. C. (1989) A content analysis of fifty definitions of listening, *International Listening Association Journal*, Vol. 3(1), 21-31. Web: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1932586xijl0301_3 adresinden 29.10.2016'da alınmıştır.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. (1. basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürüz, D ve Temel Eğinli, A. (2013). *İletişim becerileri, anlamak-anlatmak-anlaşmak*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Harwood, K. A. (1966). A concept of listenability. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 1* (21-24). NY: The Scarecrow Press.
- İSF Studios (2014). Rafadan Tayfa Evlere Servis, 4. bölüm. TRT Çocuk. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=q1hJVtUSrfc> adresinden 15.01.2016'da alınmıştır.

- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karatay, H., Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Katranacı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kelly, C. M. (1971). Listening: complex of activities and a unitary skill? In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp.213-229). NJ: The Scarecrow Press, Metuchen.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 299-316.
- Kırbaç, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Öрге Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü (2016, 11 Ocak). Bitlis Kalesi Efsanesi, *Anadolu Anlatıları Radyo Programı*. Web:

<http://turkceninsesi.yee.org.tr/programlar/anadolu-anlatilari/anadolu-anlatilari-3> adresinden 15.01.2016'da alınmıştır.

Listening.(n.d.).Web:http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/0131720066/samplechapter/0131720066_ch02.pdf adresinden 06.05.2014'te alınmıştır.

Lundsteen, S. (1966). Desiring outcomes and goals for puoils during a unit of lessons on critical listening. . In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 1* (283-284). NY: The Scarecrow Press.

Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Maden, S., Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), s. 101-112.

Mckay, M., Davis, M. and Fanning, P. (2012). *İletişim becerileri* (çev. Ö. Gelbal). Ankara HYB Yayıncılık. (Eserin orijinali 1995'te yayınlandı.)

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2016). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Melanlıoğlu, D. (2012a). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Langueges, Literature and History of Turkishor Turkic*. 7(1), 1583-1595.

Melanlıoğlu, D. (2012b). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü, *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 65-77.

- Melanlıoğlu, D.(2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mercadal-Sabbagh, T. ve Purdy. (n.d.). M. Listening: the lost communication skill. *Public Spaeking: The ACA Open Knowledge Online Guide*. Web: <http://www.textcommons1.org/node/110> adresinden 05.05.2014'te alınmıştır.
- Norton, D. E. (2004).*The efective teaching of language arts*. (Sixth edition). Pearson Education.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Özbay, M. (2001). Türkçe eğitiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2014). Üstbiliş ve dinleme eğitimi. *International Journal of Launguages' Education and Teaching*, 2(3), 109-131.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Nasıl Geliştirilebilir? D. Uçgun ve A. Balcı. (Editörler). *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss.111-119.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (Third Edition). England: Open University Press.

- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Pflaumer, E. M. (1971). A definition of listening. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp. 29-47). NJ: The Scarecrow Press, Metuchen.
- Robertson, A. K. (1999). *Etkili dinleme* (Çev. E. S. Yarmalı). (1. basım). İstanbul: Hayat Yayınları. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. (First Edition). Pearson Education, England.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863- 1873.
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Swain, K. D., Friehe, M. and Harrington, J. M. (2004). Teaching listening strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40 (1), 48-54. Web: <http://isc.sagepub.com/content/40/1/48> adresinden 4 Nisan 2014'te alınmıştır.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 454-464.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri, *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

- Şatıroğlu, A. V. (2013). *Kara Toprak. Kalan Müzik. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=2cGANgDZPj8> adresinden 15.01.2016'da alınmıştır.*
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. (1. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı.)
- Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. (1. basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: content and teaching strategies*. (Fifth Edition). Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts patterns of practice*. (Seventh Edition). Pearson Education, NJ: Upper Saddle River.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Editör). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi yeni yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 17-40.
- Ungan, S. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 135-161.

- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2009). The effect of visual strategies on textual structures in listening process to comprehension level of the listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 568-574.
- Wagner, G. (1971). Teaching Listening. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp. 165-169). NJ: The Scarecrow Press, Metuchen.
- Wolff, F. I. ve Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening*. (İkinci Edition). Florida: Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers,
- Wolvin, A. and Coakley, C. G. (1996). *Listening*. (Fifth Edition). Boston: Mc Graw Hill.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, N. ve Çeçen, M. A. (2015). Dinleme kaynağının altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 120-133.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Denizli.
- Yücel, A. (2016a, 16 Şubat). Gürültü Kirliliği, *Yeşil Dünyamız Radyo Programı*, 4. bölüm. Web: <http://turkceninsesi.yee.org.tr/programlar/yesil-dunyamiz/yesil-dunyamiz4> adresinden 16.02.2016'da alınmıştır.
- Yücel, A. (2016b, 15 Mart). Hava Kirliliği, *Yeşil Dünyamız Radyo Programı*, 8. bölüm. Web: <http://turkceninsesi.yee.org.tr/programlar/yesil-dunyamiz/yesil-dunyamiz8> adresinden 15.03.2016'da alınmıştır.
- Yüksel, A. H. (2010). Konuşma ve dinleme. U. Demiray (Editör). *Etkili iletişim*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 134-284.

EKLER

EK 1. Uygulama İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772-605-E.12688630
Konu: Anket Uygulaması

10.12.2015

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Bahar DOĞAN' nın İlimiz Battalgazi ilçesine bağlı Kazım Karabekir Ortaokulunda "Dinlenme Eğitiminde Strateji Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Strateji Kullanma Düzeyi ve Dinleme Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışması yapması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 26/11/2015 tarih ve 5788 sayılı yazısı ekleri ilişikte sunulmuştur.

Konu ile ilgili Müdürlüğümüzün İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu tarafından yaptığı incelemede konu ile ilgili çalışma yapmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdülbaki ERTUĞRUL
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
10.12.2015

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Ek: 1- Değerme Formu (1 Adet)
2- Yazı ve Ekleri (31 Adet)

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr
Web :Malatya.meb.gov.tr

EK 2. Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form, dinleme stratejilerinin kullanma sıklığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ait 2, ikinci bölümde Dinleme/İzleme Stratejilerine yönelik 19 ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice size en uygun olanı, ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplandırırken olabildiğince kişisel fikrinizi belirtiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtızsız bırakmamaya çalışınız. Teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Bahar DOĞAN
İnönü Ü. Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. İlhan ERDEM
İnönü Ü. Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- ❖ **Adı ve Soyadı:**
- ❖ **Cinsiyet:** () Kız () Erkek
- ❖ **Şubeniz nedir?**

II. BÖLÜM

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Eleştirel Dinleme/izleme					
1.	Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.				
2.	Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.				
3.	Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.				
4.	Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullandığımda bunu fark ederim. <i>Aldatıcı dil: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.</i>				
5.	Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.				
6.	Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.				

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Kapsamlı Dinleme/izleme					
7.	Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.				
8.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.				
9.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.				
10.	Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.				
11.	Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.				
12.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.				
13.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.				
14.	Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.				
Ayrırt edici dinleme/izleme					
15.	Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.				
16.	Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.				
17.	Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.				
18.	Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.				
19.	İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.				

EK. 3 Başarı Testi için Seçilecek Dinleme Metni Uzman Görüş Formu (Şiir-Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinler için)

Sayın Uzman;

Ekteki şiir/bilgilendirici/öyküleyici metinleri/metinler “*Strateji Temelli Dinleme Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi*” adlı doktora tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Metinler ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahar DOĞAN

E-posta: bahar.dogan@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları her bir metinle ilgili olarak, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “Evet, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	1. METİN		2. METİN		3. METİN		4. METİN	
	E	H	E	H	E	H	E	H
Metnin başlığı içeriğe uygun mudur?								
Metnin üslubu öğrenci seviyesine uygun mudur?								
Metnin uzunluğu öğrenci seviyesine uygun mudur?								
Metin öğrencilerin ilgisini çekecek ölçüde midir?								
Metinde yeterli kelime çeşidi var mıdır?								
Metni belirtke tablosunda yer alan dinleme kazanımları için uygun mudur?								
Metin programa göre dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özelliklere uygun mudur?								

- **Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:**

**EK 4. Geliştirme Sürecinde Başarı Testleri için Alınan Uzman Görüş Formu
(Kara Toprak, Gürültü Kirliliği ve Bitlis Kalesi Efsanesi Metinleri için)**

Sayın Uzman;

Ekteki metinler *Strateji Temelli Dinleme Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi*” adlı doktora tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Sözü edilen metinler ile ilgili dinlediğini anlama başarı testleri oluşturulmuştur. Sizden sözü edilen testlerinin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Metinler ve testleri ektedir.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahar DOĞAN

E-posta: bahar.dogan@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları her bir metinle ilgili olarak hazırlanan başarı testlerini, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “Evet, Kısmen, Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	E	K	H	Öneriler
Metinle ilgili soru sayısı yeterli midir?				
Bilgi sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Çıkarım sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Eleştirel düşünme sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Sorular dil ve anlatım açısından 7. Sınıf öğrencilerine uygun mu?				
Sorular uygulanabilir midir?				
Sorular objektiflik ilkesine uygun mudur?				
Soruların puanlanabilirliği uygun mudur?				
Testin kapsam geçerliliği var mıdır?				
Testin görünüş geçerliliği uygun mudur?				

EK 5. Belirtke Tablosu

Bilgi	Çıkarım			
	Şiir	öykü	gil	
Eleştirel düşünme	Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatta karşılaştırır. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Dinlediklerini/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	4	13,14	14
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	13, 14	13,14	1, 4
	İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.		13	
	Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.	8	10	5
	Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	10		
	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	2,4,5,12		
	Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.	13	12	12
	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.	10		
	Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur. Dinlenen/izlenen metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duyu, düşünce ve havalleri yorumlar.	4		
	Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.			4
	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	3,6		
	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	8	11	
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.		8	
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	2,3,4,5,6,8,10,12	8,10,11,12	5, 12
Görsel/İşitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.	Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.		2,5	
	Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	7,9		
	Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.		4	7
	Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.		3	2, 3
	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.		1,6,8	
	Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.	11		9, 11
	İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.	11		
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	1,7,9,11	1,2,3,4,5,6,7,9	10, 11
	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.		7	10

EK 6. Şiir Türünde İzlediğini Anlama Başarı Testi

KARA TOPRAK BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları izlediğiniz Kara Toprak metnine göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi toprağın insanlara verdiklerinden biri değildir?

- A. Koyun B. Süt C. Et D. İnek

2. Şair, “Bir çekirdek verdim, dört bostan verdi.” dizesinde toprağın hangi özelliğinden söz etmektedir?

- A. Bereket B. Çalışkanlık
C. Üretkenlik D. Kıtlık

3. Aşağıdakilerden hangisi şairin toprağa hissettiği duygulardan biri değildir?

- A. Sevgi
B. Sadakat
C. Minnettarlık
D. Pişmanlık

4. “Merhem çalıp yaralarım düzlüyor.” dizesinde yer alan “çalmak” kelimesinin anlamca benzeri aşağıdaki cümlelerden hangisinde bulunmaktadır?

- A. Gözlerinin rengi maviye çalıyordu.
B. O, çok güzel piyano çalar.
C. Kadının çantasını çalıp kaçmış.
D. Ekmeğin üzerine yağ çaldı.

5. “İşkence yaptıkça bana gülerdi” dizesinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Toprak işlendikçe daha verimli hale gelir.
B. Kötülüğe iyilikle karşılık vermek gerekir.
C. Her zaman güler yüzlü olunmalıdır.
D. Toprak sadık bir yâdirdir.

6. Aşağıdakilerden hangisi şairin vermek istediği mesajlardan biri değildir?

- A. Toprağı işlerseniz, o size ihtiyacınız olanı verir.
B. Topraktan geldik toprağa gideceğiz.
C. Allah'ın gizli hazinesi topraktır.
D. Toprak insanların kusurlarını gizleyemez.

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

7. Dinlediğimiz türküde yöresel ifadeler kullanılmamıştır.

(.....)

8. Dinlediğimiz türküde toprağın önemi, değeri ve insan hayatındaki yerinden söz edilmemiştir.

(.....)

9. Türküde ahengi sağlamak için mısra sonu ses tekrarları kullanılmıştır.

(.....)

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

10. İzlediğiniz şiirdeki anahtar kelimelerden hareketle şiire yeni bir dörtlük yazınız.

Four horizontal lines for writing a quatrain, enclosed in a light blue rounded rectangular box.

11. İzlediğiniz şiirde şairin hayatının hangi kesitinden görüntüler yer almaktadır?

Four horizontal lines for writing an answer, enclosed in a light purple rounded rectangular box.

12. “Her kim ki olursa bu sırra mazhar
Dünyaya bırakır ölmez bir eser” dizelerinde anlatılmak istenen nedir?

Four horizontal lines for writing an answer, enclosed in a light blue rounded rectangular box.

13. Siz olsaydınız bu türküye hangi başlığı koyardınız? Niçin?

Four horizontal lines for writing an answer, enclosed in a light blue rounded rectangular box.

14. Size göre dünyadaki toprak alanlarının azalması ne gibi sorunlara yol açar?

Four horizontal lines for writing an answer, enclosed in a light blue rounded rectangular box.

EK 7. Öyküleyici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi

BİTLİS KALESİ EFSANESİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi metnin kahramanlarından değildir?
 - A. Vezir B. Büyük İskender
 - C. Hekim D. Bitlis
 - I. Bitlis'in kalenin anahtarını İskender'e uzatması
 - II. Büyük İskender'in Çamapur ülkesini fethetmeye gitmesi
 - III. Büyük İskender'in yedi gün yedi gece uyuması
 - IV. Büyük İskender'in Bitlis'i kalenin kumandanı yapması
2. Oluş sırasına göre sıralandığında yukarıdaki olaylardan hangisi sondan ikinci olarak gerçekleşmiştir?
 - A. I B. II
 - C. III D. IV
3. Bitlis'in Büyük İskender'e kalenin kapısını açmamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Büyük İskender'e başkaldırması
 - B. Büyük İskender'in emrini yerine getirmesi
 - C. Büyük İskender'den korkması
 - D. Büyük İskender'in düşmanlarına esir düşmesi
4. Büyük İskender, Bitlis'ten bir kale yaptırmasını niçin istemiştir?
 - A. Kalenin bulunduğu yer askerî açıdan önemli olduğu için.
 - B. Kalenin bulunduğu yerin büyüleyici bir manzarası olduğu için.
 - C. Seferden döndükten sonra dinlenmek için.
 - D. Bölge halkını etkilemek için.
5. Büyük İskender, Bitlis'in hangi hamlesinden sonra kaleyi almaktan vazgeçip geri dönmüştür?
 - A. Mancınıklarla ordunun üzerine taş yağdırması
 - B. Mazgallardan ok attırması
 - C. Kale kapısından serçe büyüklüğünde böcekler yollaması
 - D. Tüm saldırılara karşı saldırılarla cevap vererek onları canından bezdirmesi
 - I. Fazla sinirlenmek.
 - II. Yerle bir etmek
 - III. Ortalığı alt üst etmek
6. Bu metinden Büyük İskender ile ilgili aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?
 - A. Gücüyle tüm dünyaya nam salmıştır.
 - B. Anadolu'yu baştanbaşa geçmiştir.
 - C. Makedonyalıdır.
 - D. Bitlis Kalesi'ni zorla ele geçirmiştir.
7. Anlam ilişkisi bakımından aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden farklıdır?
 - A. Nöbetçi-Kolcu B. Güçlü-Güçsüz
 - C. Sağlık- Hastalık D. Gece-Gündüz
8. Aşağıdakilerden hangisi Bitlis ile Büyük İskender'in ortak yönlerinden biridir?
 - A. İkisi de büyük kumandanlardır.
 - B. İkisi de çok cesurdur.
 - C. İkisi de merhametlidir.
 - D. İkisinden de herkes korkar.
9. Aşağıdaki yerlerden hangisi metinde yer almaz?
 - A. Bitlis Kalesi
 - B. Çamapur
 - C. Makedonya
 - D. Anadolu



A. Bitlis Kalesi



B. Fırat Nehri



C. Muş Ovası



D. Dicle Kıyısı

- C. Bitlis şehrinin adının nereden geldiği
D. Bitlis'in nasıl sadık ve cesur bir asker olduğu

12. Dinlediğiniz metne içeriğine uygun farklı bir başlık bulunuz.

Büyük İskender, askeri Bitlis'i yanına çağırıp ondan kendisinin bile saldırdığında alamayacağı bir kale yaptırmasını istemiştir. Bitlis kumandanının emrini yerine getirmiştir. Büyük İskender, kırk gün kırk gece askerleriyle saldırarak Bitlis'in yaptırdığı kaleyi ele geçirmeye çalışmıştır. Ancak başarılı olamamıştır, vazgeçip dönmek üzereyken Bitlis kalenin anahtarını kumandanına teslim etmiştir. Büyük İskender de Bitlis'i cesur savunmasından dolayı kalenin kumandanı yapmıştır.

10. Yukarıdaki parçadan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A. Büyük İskender Bitlis'ten çok sağlam bir kale yaptırmasını istemiştir.
B. Büyük İskender kaleyi ele geçirmek için kırk gün kırk gece saldırmıştır.
C. Büyük İskender Anadolu'yu baştanbaşa ele geçirmiştir.
D. Büyük İskender Bitlis'i cesur ve sözünün eri biri olduğu için kalenin kumandanı yapmıştır.

11. Dinlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Büyük İskender'in çok güçlü bir kumandan olması
B. Bitlis'in kaleyi inşa ederken yaşadığı zorluklar

13. Siz Bitlis'in yerinde olsaydınız komutanınızın verdiği emri uygulamak adına ne yapardınız?

14. Siz Bitlis Kalesi'ne gidecek olsaydınız kalenin en çok neresini görmek isterdiniz? Niçin?

EK 8. Bilgilendirici Metin Türünde Dinlediğini Anlama Başarı Testi

GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğinin nedenleri arasında sayılmaz?
 - A. Kentleşme
 - B. Endüstrileşme
 - C. Küresel ısınma
 - D. Teknolojik gelişmeler

I. Kişiyi bedensel ve ruhsal olarak olumsuz etkiler.
 II. İnsanların işitme sağlığını ve duyduklarını algılamasını bozar.
 III. Kişilerin birbirleriyle sosyalleşmelerini sağlar.
 IV. Çevrenin sakinliğini yok ederek niteliğini değiştirir.
2. Dinlediğiniz metne göre yukarıda verilen cümlelerden hangileri gürültü kirliliğinin ortaya çıkardığı etmenlerdendir?
 - A. I-II-III-IV
 - B. III-IV
 - C. I-II-IV
 - D. I-II-III
3. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğinin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerinden biri değildir?
 - A. Havadaki zararlı gazlardan dolayı nefes alıp vermek zorlaşır.
 - B. İnsan birçok şeye fizyolojik olarak uyum sağlarken gürültüye uyum sağlayamaz.
 - C. Vücut gürültüye psikolojik tepki gösterir.
 - D. Ani ve şiddetli gürültü 3-4 günlük geçici işitme kaybına neden olur.
4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir yargı içermektedir?
 - A. Uçak ve demir yolu araçlarının yarattığı gürültü, ses kirliliğinde çok önemlidir.
 - B. Gürültülü yerlerde çalışan işçilerde verimlilik yüzde 30 ile yüzde 60 oranında azalıyor.
 - C. Gürültüsü çok olan hastanelerde yatan hastalar iyileşemez.
 - D. Gürültü insan sağlığını derinden etkileyen faktörlerin başında gelir.
5. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?
 - A. Gürültü kirliliği ne demektir?
 - B. Gürültü kirliliğini gidemenin yolları nelerdir?
 - C. Gürültü kirliliğinin hayvanlar üzerindeki etkileri nelerdir?
 - D. Gürültü kirliliğinin neden olan etmenler nelerdir?
6. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğini engellemenin yollarından biri değildir?
 - A. Otomobil kullanımını azaltma
 - B. Ev ve iş yerlerinde ses yalıtımı yapma
 - C. İki yol arasına çal ve ağaç dikme
 - D. Hastaneleri şehir merkezinden uzağa taşıma

7. Dinlediğiniz metne göre havaalanı ve otoyol çevrelerinde yeşil kuşak (ağaçlandırma) yapılmasının amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Güzel bir manzara oluşturmak
- B. Gürültü kirliliğini önlemek
- C. O bölgelerdeki insanlar için yaşam alanı oluşturmak
- D. Trafik kazalarını önlemek

8. Dinlediğiniz programın adı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yeşil hayat
- B. Mavi Bir Dünya
- C. Yeşil Dünyamız
- D. Yeşil Kuşak

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- 9. Bitkilerin sesi emme ve yansıtma özelliği vardır. (.....)
- 10. Gürültü ve ses kirliliği birbirinden farklı kavramlardır. (.....)
- 11. Gürültü kirliliği cadde ve yol kenarlarına kısa bitkiler dikilerek önlenir. (.....)

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

12. Dinlediğiniz metne içeriğine uygun farklı bir başlık bulunuz.

.....

.....

13. Sizce gürültü kirliliğinin engellenmesi ne gibi sorunlara yol açabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Sizce günlük hayatta gürültü kirliliğini engellemek için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 9. Uygulama Metni için Seçilecek Dinleme/İzleme Metni Uzman Görüş Formu (Doğa ve Evren Teması)

Sayın Uzman;

Ekteki metinler “*Strateji Temelli Dinleme Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi*” adlı doktora tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılacaktır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. **Sizden gelen dönütler neticesinde 1 dinleme metni ve 1 izleme metni belirlenecektir.** Metinler ektedir. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahar DOĞAN

E-posta: bahar.dogan@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları ekte yer alan her bir metinle ilgili olarak, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “*Evet, Kısmen, Hayır*” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Doğa ve Evren Teması için	Toprak			Toprağımıza Sahip Çıkalm			Hava Kirliliği			Suyun Ayak İzi		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
Metin doğa ve evren temasına uygun mudur?												
Metnin üslubu öğrenci seviyesine uygun mudur?												
Metnin uzunluğu öğrenci seviyesine uygun mudur? (Derste işlenecek metin olarak)												
Metin öğrencilerin ilgisini çekecek ölçüde midir?												
Metinde yeterli kelime çeşidi var mıdır?												
Metin eleştirel dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin ayırt edici dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin kapsamlı dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin programa göre dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özelliklere uygun mudur?												

- Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:

EK 10. Uygulama Metni için Seçilecek Dinleme/İzleme Metni Uzman Görüş Formu (Millî Kültür Teması)

Sayın Uzman;

Ekteki metinler “*Strateji Temelli Dinleme Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisine ve Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi*” adlı doktora tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılacaktır. Sizden sözü edilen metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. **Sizden gelen dönütler neticesinde 1 dinleme metni ve 1 izleme metni belirlenecektir.** Metinler ektedir. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bahar DOĞAN

E-posta: bahar.dogan@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları ekte yer alan her bir metinle ilgili olarak, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “*Evet, Kısmen, Hayır*” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Millî Kültür Teması için	Davullar			Türküler Dolusu			Kına			Hacivat ve Karagöz		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
Metin millî kültür temasına uygun mudur?												
Metnin üslubu öğrenci seviyesine uygun mudur?												
Metnin uzunluğu öğrenci seviyesine uygun mudur? (Derste işlenecek metin olarak)												
Metin öğrencilerin ilgisini çekecek ölçüde midir?												
Metinde yeterli kelime çeşidi var mıdır?												
Metin eleştirel dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin ayırt edici dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin kapsamlı dinleme stratejilerinin kullanımına uygun mudur?												
Metin programa göre dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özelliklere uygun mudur?												

- **Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:**

EK 12. Öğretmen için Hazırlanan Örnek Bir Ders Planı

Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40 + 40 = 80 dakika
Temel Dil Becerisi	İzleme
Kullanılan araçlar:	Dinleme metni (Kirazlar) Akıllı tahta Çalışma kâğıtları
Amaç ve kazanımlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinleme ve izleme kurallarını uygulama <ol style="list-style-type: none"> 1.2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler. 1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır. 2. Dinlenen/izlenenin anlama ve çözümleme <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 2.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 2.7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler. 2.10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 2.21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
Kullanılan Dinleme Stratejileri	<p><i>Anlamlı dinleme</i></p> <p>Ön bilgileri harekete geçirme Niçin izleyeceğine dair bir amaç belirleme Konuşmacının verdiği sözel ipuçları yakalama Not alma (Verilen mesajları, anahtar kelimeleri) Özetleme Organize etme Ana fikri bulma</p> <p><i>Eleştirel dinleme</i></p> <p>Propaganda araçlarını fark etme (Olumsuz anlamda isim takma)</p> <p><i>Ayrıt edici dinleme</i></p> <p>Dinlemedeki/izlemedeki vurgu ve tonlamalara ve bunların etkilediği duygu değişimlerine dikkat etme</p>
	<p>➤ Öğrencilere bugünkü derste “Kirazlar” isimli bir metin dinleyecekleri söylendi ancak öncesinde onlara bir karikatür gösterildi ve bu karikatürün ne ile ilgili olduğu, ne anlatma istediği ile ilgili beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrenci görüşleri alındı. Görüşlerin bazıları tahtaya yazıldı ve sonunda öğretmen tarafından bu karikatürün ön yargı konusu ile ilgili olduğu ve toplum hayatında, komşuluk ilişkilerinde de önyargılı davranmanın yanlış sonuçlara yol açabileceği vurgulandı. (1. etkinlik)</p> <p>➤ Öğrencilerine özellikle komşuluk, arkadaşlık ilişkilerinde ön yargılı oldukları için yanlış anlaşılıp anlaşılmadıkları soruldu. Birkaç öğrencinin görüşü alındıktan sonra öğrencilere metni dinlemeden önce her dinleme/izleme metninde yaptıkları gibi bir amaç belirlemelerini ve bu amaca uygun dinleme tür ve stratejilerini kullanmaları gerektiği hatırlatıldı.</p> <p>➤ Daha sonra öğrencilere metin dinletilmeye başlandı.</p> <p>➤ Metin 3.26’da duraklatılarak öğrencilerden 2. etkinliği yapmaları istendi. <i>(Kirazlar için bahçede sırayla bekçilik yapmaları, Kirazlar olgunlaşınca Pazar yerine götürüldüklerinde arabanın arkasından yayan gitmeleri, kira paralarını alınca ağlaşmaya başlamaları)</i></p> <p>➤ Daha sonra kaldığı yerden metin dinletilmeye devam edilir. Dinleme sona erdiğinde öğrencilerden 3. etkinliğe bakmaları istenir ve onlara komşularının neden yaşlı çifti mahalle içinde pinti olarak etiketlemiş olabilecekleri sorulur. Bunun altında yatan nedeni eleştirel dinleme stratejilerinden birini kullanarak bulmaları gerektiği öğrencilere</p>

hatırlatılır. (Öğrenciler metnin tamamından yola çıkarak mahallede yaşlı çiftte pinti oldukları gerekçesiyle propaganda yapılarak onların dışlandıklarını, olumsuz isim takarak onları etiketlediklerini fark etmiş olmalıdır.)

- Tüm öğrencilerin 3. etkinliği doğru kavradıklarından emin olunduktan sonra metin bağlamından hareketle kelime anlamlarını bulacakları etkinliğe geçilir. (4. etkinlik) Öğrencilerden burada verilen kelimelerin bağlamdaki anlamlarını yazmaları istenir. Metin anlamları ile ilgili öğrencilerden görüş alındıktan sonra tüm öğrencilerin doğruların öğrenmeleri adına öğretmen tarafından kelime anlamları yüksek sesle söylenir. (irat: gelir; batman: 7,692 kg olan ağırlık ölçü birimidir; tasavvur etmek: ayal etmek, zihninde canlandırmak; vaveyla koparmak: çılgılık atmak; meşruta: mirasçılara ya da bir kurum tarafından satılmayan şartlı ev) Bu kelimelerden başka öğrencilerin not aldıkları ya da anlamını bilmediklerini söyledikleri kelimeler varsa onların da anlamı üzerinde durulur.
- Daha sonra 5. etkinliğe geçilir. Metin olay, yer, zaman, şahıs kadrosu ve bunlarla ilgili unsurların belirlenebilmesi için hikâye haritası yöntemi ile çözümlenir. (Hikâye haritası yönteminin 8 basamağı vardır. İlk olarak kahramanlar, zaman ve mekân bilgileri verilir. Daha sonra metindeki başlatıcı olay bulunur. Her olayda çözülmesi gereken problemler vardır. Bunlar bu aşamada belirlenir. Sonrasında girişim kısmında ise bu problemleri çözme girişimleri verilir. Daha sonra da olayın, problemin sonucu belirtilir. 8. basamakta iste tepkiler verilir. Tepkiler önemlidir ve üç farklı boyutta ele alınır. Olay içerisinde duygulara yönelik duygusal, eylemlere yönelik eylemsel ve düşünceye yönelik bilişsel tepkiler verilir. Hikâyedeki tepki iki boyutludur. Bunlardan biri hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. İkinci tepki de dinleyicilerin tepkisidir.)
- Daha sonra 6. etkinliğe geçilir. 2. etkinlikte verilen olayların asıl sebepleri öğrencilere sorulur. Bu şekilde olaylar arasında sebep- sonuç ilişkisi kurulmuş olur. (Birinci olayın asıl sebebi: Çocuklar gizlice bahçeye girip ağaca tırmanmasınlar, düşüp zarar görmesinler, başka ailelerin de canı yanmasın. İkinci olayın sebebi: kirazlar arabalarla toplanıp mezarlığa götürülür ve torunlarının hayrına kirazları alacak imkânları olmayanlara bölüştürülür. İhtiyar çift de bu anı görmek için oraya giderler. 3. olay ise zenginlikten fakirliğe geçen çiftin torunlarını tüm sevdiklerini kaybettikten sonra yeniden zengin olup para sahibi olmalarını kendileri için hiçbir anlam ifade etmeyeceklerini bilmeleri ve bunu için her ay gelen paralara bakıp üzülüp ağlamalarıdır.)
- Metnin ana fikri sorulur, öğrenci görüşleri neticesinde ana fikir sesli olarak söylenir ve tüm öğrencilerin not almaları istenir. (Toplum hayatının her alanında olduğu gibi komşuluk ilişkilerinde de kişilere karşı ön yargılı olmamalıyız. Çünkü gerçeğin mayası gözle görülmez.) (7. etkinlik)
- Son olarak öğrencilerden Dinledikleri metinde geçen karakterleri seslendirenin ses ve duygu değişimlerinden yola çıkarak ihtiyar kadını örnekteki gibi betimlemeleri istenir. (Yaşlı kadın Rumelilidir ve seslendirmen de o yörenin ağzıyla kadını seslendirir. Kadın tüm çocuklarını, torunlarını, yakınlarını kaybetmenin verdiği acıyla hep ağlamaklı konuşur. Hayatta kalmak için bir nedeni yok, sevdiklerine kavuşacağı günün hasretıyla yaşayan birdir ve seslendirmen de bize bu duyguyu çok iyi yansıtır. Özellikle doktorla aynı acıyı paylaştıklarını öğrendiklerinde başından geçenleri anlatır. Öncesinde insanları kendilerini anlamayacaklarını düşünür. Buradan da komşularıyla neden mesafeli oldukları anlaşılacaktır.) (8. etkinlik)
- Öğrencilere son olarak seçtikleri stratejilerin işe yarayıp yaramadıkları konusunda öz denetim yapmaları gerektiği hatırlatılarak ders bitirilir.

Etkinlikler IV

A. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

1- Aşağıdaki karikatür hangi konu ile ilgilidir? Bu karikatürde anlatılmak istenen nedir?



B. Not Alma

Dinlerken aklınıza takılan soruları ya da önemli gördüğünüz yerleri bu alana not edebilirsiniz.

C. Özetleme

2. Dinlediğiniz metinde komşularının pinti, cimri olarak nitelendirdiği kişilerin bu sıfatla nitelendirilmelerine neden olan olayları özetleyiniz.









D. Propaganda Araçlarını Fark Etme

3. Dinlediğiniz metinde komşuların yaşlı çifti pinti olarak etiketlemelerinin altında yatan nedeni eleştirel dinleme yöntemini kullanarak belirtiniz.



.....

.....

.....

.....

.....

E. Metin bağlamından hareketle kelime anlamı çıkarma

4. Aşağıda verilen kelime ve kelime gruplarının anlamını dinlediğiniz metinden hareketle yazınız.

İratlarından gelen parayı bankaya götürüp yatırırlar. İrat:

Pazara batmanlarla kiraz gitti. Batman:

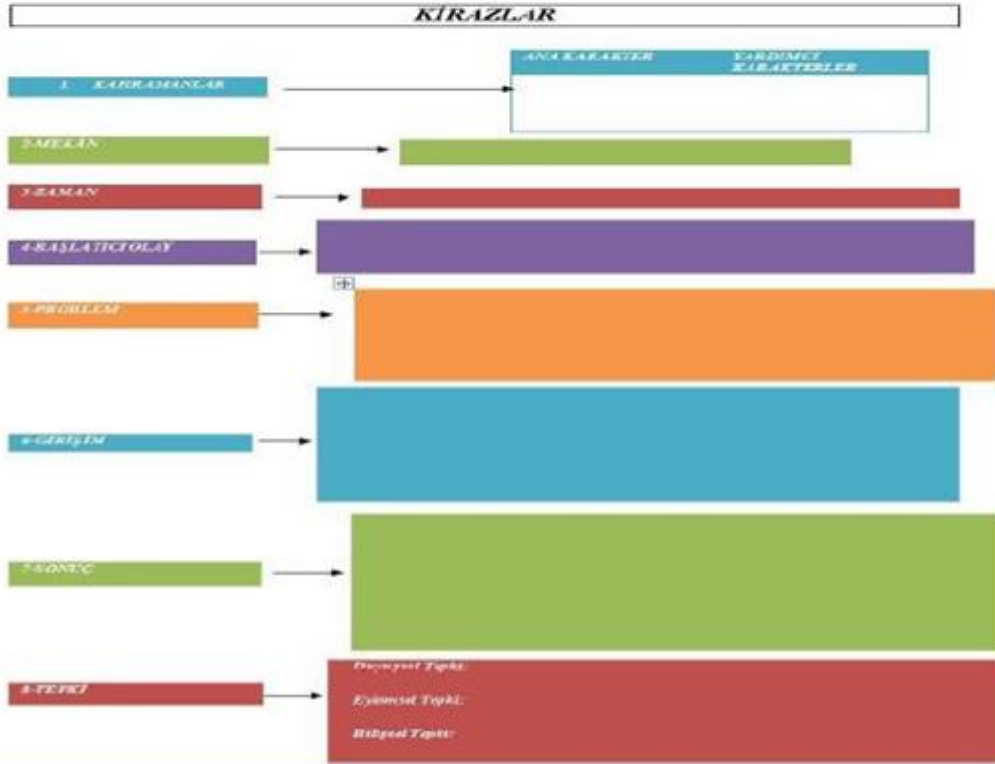
Tasavvur ediniz: bir bahçe kirazları olduğu halde ne kendileri ne de hizmetçileri bir tek kiraz yememişler. Tasavvur etmek:

İhtiyarların ikisi birden bir vaveyla kopardılar. Vaveyla koparmak:

Yedi sekiz yıl evvel şu karşiki sokaktaki arsada iki, üç mesruta ev vardı. Meşruta:

F. Organize etme, özetleme

5. Dinlediğiniz hikâyeyi hikâye haritası yöntemine göre çözümleyiniz.



G. Organize Etme-Sebep Sonuç İlişkisi Gösterme

6. Komşularının cimri olarak nitelendirdikleri çiftin davranışlarının asıl sebepleri nelerdir?



H. Ana fikir bulma

7. Dinlediğini metinde verilmek istenen ana fikir nedir?

ANA FİKİR

İ. Dinlemedeki/İzlemedeki Vurgu ve Tonlamalara ve Bunların Etkilediği Duygu Değişimlerine Dikkat Etme

8. Dinlediğiniz metinde geçen karakterleri seslendirenin ses ve duygu değişimlerinden yola çıkarak ihtiyar kadını aşağıda verilen örnekteki gibi betimleyiniz.

Örnek: Seslendiriciye göre yaşlı çift ile ilgili bilgi veren komşu: Anlatıcının vurgu ve tonlamalarına göre abartmayı çok seven biridir. Peşin hükümlüdür. İnsanları yargılamayı sever. Olaylara tek yönlü bakar ve düşündüklerine o kadar inanır ki bunun gerçekliğini başkalarına aktarırken de çok emin bir tavırla konuşur.

.....

.....

.....

.....

.....

EK 13. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı (Rafadan Tayfa Metni için)

Etkinlikler V

1- İzlediğiniz videodaki hayvanların ortak özelliği nedir? Bu hayvanlar karşılaştıkları problemleri nasıl çözmüşlerdir?

Gurup halinde gezip, kimsi baskıları sorunları yordamlasarak çözümler

2- Siz günlük hayatınızda en son kime, nasıl bir yardımda bulundunuz?

Ben bu sabah ablama yardım ettim
ablam kışkırdıktan sonra seliller yapıcağı
bende ona yardım ettim.

3- İzleyeceğimiz çizgi filmi ne amaçla izleyeceksiniz? Çizgi filmi daha iyi anlamak ve çözümlmek için hangi dinleme türlerini kullanacaksınız.

Bu metni yardımlaşmayı daha iyi öğrenmek için izleyeceğim için izleyeceğim. Dinleme türlerinden anlamlı dinleme, dinleyici stratejileri kullanacağım.

4- Yukarıda belirlediğiniz amaca ulaşmak için dinleme sırasında hangi stratejileri kullanacaksınız? Yazınız.

Amaç belirleme	Not alma	Tahminde bulunma

İzlerken karakterleri, anahtar kelimeleri, metinde geçen atasözü ve deyimleri, yardımcı fikirleri bu alana not edebilirsiniz.

Hayat, Kamil, Mert, Akın, Hale, Saime,
Rüstem, Armaç
Göz kulak olmak
Seyahat etmek

5- İzlediğiniz metinde görsel olarak anlatılan ya da doğrudan konuşmacıların dile getirdiği deyimlerden üç tanesini yazarak bunları cümle içinde kullanınız.

1. deyim: Beli bükmek

Cümlesi: Golle silek sonida ve beli bükeldi

2. deyim: Seferber olmak

Cümlesi: Komşularının evine hirsiz girdiği için seferber oldu.

3. deyim: Göz kulak olmak

Cümlesi: Eşyasını vermeden önce emanetime göz kulak ol dedi

6- İzlediğiniz metindeki olay, yer, zaman ve karamanları aşağıda belirtilen yerlere yazınız.

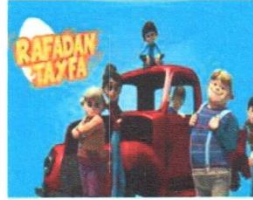
Ana kahramalar: Rafadan, Tayfa, Ebi

Yardımcı

kahramanlar: Rüstem, Anca, Komşu

Olayın geçtiği zaman

Sanbahar günü



Olayın geçtiği yer

Munî Bahçe ve mahalle

Anahatlarıyla metinde anlatılan olay

Kamillerin dilkayı, talisimler, uşaklardan kaçma çabası, Anca'nın yardımından bir çözüm bulmaları ve komşularının yardımıyla her şey yoluna döndü.

7- İzlediğiniz metnin başında Kamil ve Hayri neden birbirlerine sarılarak ağlamaktadırlar?



Çünkü Kamil eşek talisimimizden mese giderse dediği için Hayri üzüldü ve birbirlerine sarılıp ağladılar.

8- Aşağıdaki cümleleri izlediğiniz metinden hareketle tamamlayınız.



Kamil'in babası memleketine dönme kararı almıştır. Çünkü

dukkanın... tahsisini ödüyemiyorduk...

Kamil'in babasının bakkalının para problemi çözülmüştür. Çünkü

arkadaşları... bakkala çalışmış ve komsularda baccalarını ödemişlerdir.

9- Siz Kamil'in arkadaşlarından biri olsaydınız, arkadaşınızın sorununa nasıl bir çözüm bulurdunuz?



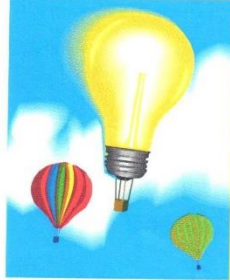
Ben Olsaydım

Bende aynısını yapardım.
Yada baccaları bilebilir yapar
bakkalın onlarda satardım.

10- Rafadan Tayfa ekibinin birbirlerine davranışlarından, konuşmalarındaki vurgu ve tonlamalarından, el, kol, yüz hareketlerinden aralarında nasıl bir ilişki olduğu söylenebilir? Sizce bu arkadaşların birbirlerine karşı hissettiği duygular nelerdir?

An güzel örnek Kamil ve Hayri'nin üslup
değişimleri bu hareketler onların birbirlerine
çok sevmelerini anlatıyor. Tek Kamille Hayri
değişil bütün ekibi üslup yardım etmeleri
birbirlerini çok sevdiklerini anlatıyor.

11- İzlediğiniz çizgi filmde vermek istenen ana fikir nedir? Sizce bir çizgi filmde neden bu mesaj verilmek istenmiş olabilir?



Yardımlaşarak her sorun çözüldü.
En çok kışkırtıcı izledikleri için
onları çizgi filmlerinde de yardımlaş-
manın ne demek olduğunu öğretme
bilgileri bence bu yüzden.