

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİJİTAL METİNLERLE YAPILAN DİNLEME
ETKİNLİKLERİNİN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEME VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE
ETKİSİ

ADEM EMİRHASANOĞLU

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÜNAL
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR

KASTAMONU-2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Adem EMİRHASANOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİJİTAL METİNLERLE YAPILAN DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ADEM EMİRHASANOĞLU

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞAFAK KAMAN

Bu araştırmanın amacı, dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kastamonu’da bir devlet okulunda öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 42 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 21’i deney grubunda, 21’i kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma verileri, Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada SPSS v27 yazılımı kullanılarak ANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulanan deneysel işlemin orta-büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dijital metinlerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceği önerilmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için ise dinleme ve okuma süreçlerinin farklı bilişsel süreçleri gerektirmesi nedeniyle farklı stratejilerin ve daha uzun süreli uygulamaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Dijital Metin, Dinleme, Okuduğunu Anlama.

Temmuz 2025, 97 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

THE IMPACT OF LISTENING ACTIVITIES WITH DIGITAL TEXT ON THE LISTENING AND READING COMPREHENSION SKILLS OF FOURTH GRADE STUDENTS

ADEM EMİRHASANOĞLU

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

BASIC EDUCATION DEPARTMENT

PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. ŞAFAK KAMAN

The aim of this study is to examine the effects of listening activities conducted through digital texts on listening skills and reading comprehension among fourth-grade primary school students. A quasi-experimental design with pretest-posttest control groups was used in the research. The study group consists of 42 students studying at a public school in Kastamonu, selected through convenience sampling method. Of these students, 21 were in the experimental group and 21 were in the control group. Research data were collected using the Listening Skills Scale and Reading Comprehension Test. ANCOVA analyses were performed using SPSS v27 software in the research. As a result of the study, it was determined that listening activities conducted with digital texts had a positive and significant effect on students' listening skills. The applied experimental procedure was found to have a medium-large effect size. On the other hand, it was determined that listening activities conducted with digital texts did not have a significant effect on students' reading comprehension skills. In line with these results, it is suggested that digital texts can be used as an effective tool in developing listening skills. For the development of reading comprehension skills, it is considered that different strategies and longer-term applications are necessary due to the fact that listening and reading processes require different cognitive processes.

KEYWORDS: Digital Text, Listening, Reading Comprehension

July 2025, 97 Page

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren, değerli bilgi ve tecrübeleriyle tezimin gelişimine önemli katkılar sunan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulanma sürecinde desteklerini esirgemeyen görev yapan tüm öğretmenlere ve idarecilere; ayrıca çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm öğrencilere teşekkür ederim

Adem EMİRHASANOĞLU

Kastamonu, 2025



İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırma Problemi	1
1.2 Problem Cümlesi	3
1.3 Alt Problemler	3
1.4 Araştırmanın Amacı	3
1.5 Araştırmanın Önemi	3
1.6 Varsayımlar ve Sınırlılıklar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Dinleme	7
2.1.1 Dinleme Becerisinin Tanımı ve Önemi	7
2.1.2 Dinleme Süreci	9
2.1.3 Dinleme Türleri.....	13
2.1.4 Dinlemeyi Etkileyen Faktörler.....	15
2.1.5 Dinleme Becerileri ile Diğer Beceriler Arasındaki İlişki	20
2.1.5.1 Dinleme ve konuşma becerileri.....	20
2.1.5.2 Dinleme ve okuma becerileri	21
2.1.5.3 Dinleme ve yazma becerileri.....	22
2.2 Okuma	23
2.2.1 Okumanın Tanımı ve Önemi	23
2.2.2 Okuduğunu Anlama	27
2.2.3 Okuduğunu Anlama Stratejileri	29
2.2.4 Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	32
2.3 Dijital Metin	34
2.3.1 Tanımı.....	34
2.3.2 Dijital Metin Özellikleri.....	35
2.3.3 Dijital Metinlerin Eğitim Ortamında Kullanımı	36
2.4 İlgili Araştırmalar	38
2.4.1 Yurtiçi Çalışmalar	39
2.4.2 Yurtdışı Çalışmalar	42
3. YÖNTEM.....	46
3.1 Araştırma Modeli	46
3.2 Çalışma Grubu.....	46
3.3 Verilerin Toplanması.....	48
3.4 Veri Toplama Araçları.....	49
3.4.1 Dinleme Becerisi Ölçeği.....	49

3.4.2	Okuduğunu Anlama Testi	50
3.5	Deneyisel İşlem Süreci	50
3.6	Verilerin Analizi	51
4.	BULGULAR	55
4.1	Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	55
4.2	İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	57
5.	TARTIŞMA	60
5.1	Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma	60
5.2	İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma	62
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER	66
KAYNAKLAR		68
EKLER.....		80
EK A	Etik Kurul Onayı	81
EK B	Kurum İzni	82
EK C	Ölçek ve Dijital Metin Kullanım İzinleri	83
EK D	Veli Onay Formu.....	85
EK E	Anket Formu	86
EK F	Dijital Metinler ile Dinleme Çalışmaları	95

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Çalışmanın deneysel işlem süreci	46
Şekil 4.1 Gruplar arası dinleme becerileri puanlarındaki değişim.....	57



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı	48
Tablo 3.2 Normal dağılım analizi sonuçları.....	53
Tablo 4.1 Dinleme becerisi korelasyon analizi sonuçları	55
Tablo 4.2 Dinleme çalışmalarının dinleme becerilerine etkisi.....	56
Tablo 4.3 Okuduğunu anlama becerisi korelasyon analizi sonuçları.....	58
Tablo 4.4 Dinleme çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi	59



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

$\bar{x}$	: Ortalama
η^2	: Eta kare (etki büyüklüğü)

Kısaltmalar

ANCOVA	: Kovaryans Analizi (Analysis of Covariance)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın odaklandığı problem durumu, önemi, amacı, varsayımları ve sınırlılıkları ayrıntılı olarak ele alınmış; ayrıca çalışmada kullanılan temel kavramlara da açıklık getirilmiştir.

1.1 Araştırma Problemi

Dinleme, bireyin çevresinden gelen ses uyaranlarını algılaması, bu uyaranları anlamlandırması ve uygun tepkiler vermesi sürecini kapsayan temel bir dil becerisidir. Dinlediğini anlama ise, dinlenen mesajın içeriğini kavrama, yorumlama ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2009; Doğan, 2016). Bu beceri, dil ediniminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve bireyin akademik başarısı ile sosyal gelişimi üzerinde kritik bir etkiye sahip bulunmaktadır. Dinleme becerisi, günlük yaşamda en sık kullanılan dil becerisi olmasının yanı sıra, okul öncesi dönemden itibaren tüm öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (Calp, 2010).

Okuduğunu anlama ise, okuyucunun metinle etkileşime girerek anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, metnin kodunu çözme, anlamlandırma ve yorumlama aşamalarını içermekte olup, bireyin akademik başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır (Akyol, 2016). Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin tüm derslerdeki başarılarını doğrudan etkilemekte ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2014).

Ancak, günümüzde öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dinleme sürecinde dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, dinlediklerini etkili bir şekilde anlamlandıramadıklarını ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Aşılioğlu, 2009; Doğan, 2010). Benzer şekilde, okuduğunu anlama konusunda da öğrencilerin metinlerdeki ana fikri yakalama, çıkarım yapma ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey beceriler konusunda yetersizlikler yaşadıkları belirlenmiştir (Ergen ve Batmaz, 2019).

Dijital çağda büyüyen günümüz öğrencileri, teknoloji ile iç içe bir yaşam sürmekte ve dijital içeriklere karşı yüksek ilgi göstermektedirler. Bu durum, eğitim süreçlerinde dijital araçların kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir (Prensky, 2001). Öğrencilerin dijital ortamlara olan ilgisi ve bu ortamlarla kurdukları doğal bağ, öğrenme motivasyonlarını artırma ve dikkatlerini toplama konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Dijital metinler, geleneksel basılı metinlerden farklı olarak multimodal özellikler taşıyabilmekte, görsel ve işitsel unsurları bir araya getirerek öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmektedir (Kress, 2003).

Bu bağlamda, öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerindeki yetersizlikleri gidermek ve bu becerileri geliştirmek amacıyla dijital metinlerin kullanımı önem kazanmaktadır. Dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmaları, öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonlarını artırma ve çoklu duylara hitap etme potansiyeli taşımaktadır. Bu yaklaşım, çoklu okuryazarlık teorisi ve bilişsel yük teorisi ile de desteklenmektedir (Sweller, 1988; Cazden vd., 1996).

Dinleme çalışmalarının etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, son yıllarda Türkçe eğitimi alanında önemli bir yer tutmaktadır (Çuhadar, 2012; Daşöz, 2013; Doğan, 2017; Özmen, 2018; Kıvrak, 2019; Macit, 2024). Ancak, özellikle ilkokul düzeyinde dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde ele alan çalışma açısından literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu durum, dijital metinlerin dil becerilerinin geliştirilmesindeki potansiyelinin tam olarak anlaşılamaması ve etkili öğretim stratejilerinin geliştirilememesi sorununu ortaya çıkarmaktadır.

Bu nedenle, dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının ilkokul öğrencilerinin dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin araştırılması, hem teorik bilgi birikimine katkı sağlayacak hem de uygulamada etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

1.2 Problem Cümlesi

Dijital metinlerle yapılan dinleme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi var mıdır?

1.3 Alt Problemler

Araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Araştırma Sorusu 1: Dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmaları, öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl etkilemektedir?

Araştırma Sorusu 2: Dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı dijital metinler ile yapılan dinleme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde dinleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, günümüz eğitim ortamında dijital teknolojilerin dil becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü bilimsel verilerle ortaya koyması açısından önemli bir ihtiyaca cevap vermektedir. Prensky (2001)'in belirttiği gibi, dijital çağda büyüyen öğrenciler teknoloji ile iç içe bir yaşam sürmekte ve dijital içeriklere karşı yüksek ilgi göstermektedirler. Bu durum, eğitim süreçlerinde dijital araçların kullanımını kaçınılmaz hale getirmekte ve bu araçların etkinliğinin bilimsel olarak araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Teorik katkılar açısından, araştırma, çoklu okuryazarlık teorisi (Cazden vd., 1996) ve bilişsel yük teorisi (Sweller, 1988) çerçevesinde dijital metinlerin dinleme

becerilerine etkisini inceleyerek, dil eğitimi literatürüne önemli teorik katkılar sağlamaktadır. Özellikle dinleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin dijital bağlamda nasıl şekillendiğine dair bulgular, alan yazındaki mevcut bilgi birikimine yeni boyutlar kazandıracaktır.

Eğitimciler ve öğretmenler açısından, araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine dijital metinleri dinleme eğitiminde nasıl kullanabilecekleri konusunda pratik rehberlik sağlayacaktır. Doğan (2017), Kıvrak (2019) ve Macit (2024)'in çalışmalarında da görüldüğü gibi, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Bu araştırma, bu bilgiyi dijital ortamlar için genişleterek öğretmenlere yeni öğretim stratejileri sunacaktır.

Politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri açısından, MEB'in FATİH projesi gibi teknoloji entegrasyonu girişimlerinin etkinliğini değerlendirmek ve gelecekteki dijital eğitim politikalarını şekillendirmek açısından araştırma kritik veriler sunmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde dijital içeriklerin dil eğitimindeki rolünü ortaya koyarak, eğitim teknolojisi yatırımlarının yönlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Mevcut literatürde dijital metinlerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Çuhadar, 2012; Daşöz, 2013; Doğan, 2017; Özmen, 2018; Kıvrak, 2019; Macit, 2024). Ancak, özellikle ilkokul düzeyinde dijital metinler aracılığıyla yürütülen dinleme çalışmalarının, öğrencilerin dinleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve dijital metinlerin dil becerilerinin gelişimine yönelik çok yönlü etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Türkiye’de, ilkokul düzeyinde dijital metinlerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayıca azlığı dikkate alındığında, bu araştırma literatürdeki önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Ayrıca, dinleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi dijital bağlamda bütüncül bir yaklaşımla ele alması bakımından da özgün bir katkı sunmaktadır.

Uzaktan eğitim ve gelecek uygulamaları açısından, COVID-19 pandemisinin de gösterdiği gibi, uzaktan eğitim modern eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu araştırmanın dijital metinlerin etkili kullanımına dair bulguları, gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarının tasarlanmasında rehber olacak ve hibrit öğrenme modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler açısından, araştırma sonuçları, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yönelik etkili yöntemlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle dinleme becerilerinin geliştirilmesi, Özbay (2009) ve Doğan (2016)'ın vurguladığı gibi, diğer dil becerilerinin temelini oluşturması açısından kritik öneme sahiptir.

1.6 Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar temelinde yürütülmüştür:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- Kullanılan dijital metinlerin öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.
- Uygulama sürecinde dış faktörlerin (hastalık, devamsızlık, okul dışı etmenler vb.) her iki grubu da benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.
- Veri toplama araçlarının (Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi) güvenilir ve amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
- Öğrencilerin teknolojik araçları (bilgisayar, tablet vb.) kullanma konusunda temel becerilere sahip oldukları varsayılmıştır.

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

- 2024-2025 eğitim-öğretim yılı,

- Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu ilinde yer alan bir devlet ilkokulunun iki farklı dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler,
- Uygulama sürecinde kullanılan “derslig” eğitim platformunda bulunan metinler ile,
- Öğretim programının öngördüğü 8 haftalık süre zarfında, haftada 2 saat olmak üzere toplam 16 ders saati ile sınırlıdır.

Bu varsayımlar ve sınırlılıklar, araştırma sonuçlarının yorumlanması ve genellenebilirliğinin değerlendirilmesinde dikkate alınmalıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Dinleme

2.1.1 Dinleme Becerisinin Tanımı ve Önemi

Dinleme becerisi, iletişimden psikolojiye, eğitimden günlük yaşama kadar yaşamın önemli bir yerinde duran dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dinleme becerisi, ilk öğrenilmekte ve diğer dil becerilerine (okuma, konuşma, yazma) temel oluşturmaktadır (Özbay, 2009). Literatürde, dinleme becerisinin insan hayatının her aşamasında, anne karnından başlayarak ölüme kadar geçen sürede en çok kullanılan dil becerilerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Osada, 2004; Altuntaş ve Akyüz, 2015; Kodan ve Özdemir, 2016).

Dinleme becerisinin tanımlanmasına ilişkin literatürde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Calp (2010), dinlemeyi, konuşmacının seslerini algılayarak, aktardığı bilgileri anlamak ve gerekli görülenleri zihinde tutmak için dikkatini söz konusu ifadelerle odaklama süreci olarak tanımlar. Güneş (2013) ise dinlemeyi; ses, müzik, gürültü ve konuşma gibi işitsel uyarıcılara karşı kulağın ve beynin birlikte yürüttüğü karmaşık bir anlamlandırma süreci olarak görmektedir. Tüzel (2014), dinlemeyi bilinçli anlam kurmanın merkezde olduğu, seçme, eşleştirme ve algılama gibi zihinsel süreçleri içeren, iletişim ve öğrenme amaçlı sıklıkla başvurulmuş temel bir dil becerisi şeklinde nitelendirmektedir. Ünal ve Özer (2014) ise dinlemeyi, bireyin çevresinden gelen uyarıcıların beyin tarafından denetlenip algılanması süreci olarak açıklamaktadır.

Glen (1989) tarafından yapılan bir çalışmada, dinleme becerisi ile ilgili elli tanım incelenmiş ve bu tanımlarda en sık kullanılan yedi kavram belirlenmiştir. Bu kavramlar; algı, dikkat, yorumlama, hatırlama, yanıt verme, konuşma dili ve görsel ipuçları olarak sıralanmaktadır.

Tanımlarda, dinlemenin bilinçli bir süreç olduğuna ve işitmeyle başlayıp anlamlandırma ile tamamlandığına özellikle dikkat çekilmektedir. Genel olarak,

dinleme becerisine ilişkin açıklamalarda iki temel boyut öne çıkar: Birincisi, dinlemenin fizyolojik yönü (işitme ve duyma süreçlerinden ayrılması); ikincisi ise, fonksiyonel yönüdür (anlamlandırma, değerlendirme ve iletişim kurma). Bu çerçevede fonksiyonel olarak dinleme; etkileşim esnasında duyulan ya da işitilen uyaranların anlamlandırılıp analiz edilmesi ve bu sürecin sonunda verilen tepki olarak tanımlanabilir (Gürel ve Tat, 2012; Maden, 2013; Erdem ve Erdem, 2015).

Dinleme becerisi, insan yaşamının her anında karşımıza çıkan ve yaşam kalitemizi doğrudan etkileyen kritik bir yetenektir. Bir bebeğin annesinin sesini tanımasından, öğrencinin derste öğretmenini anlamasına; iş görüşmesinde kendini ifade etmesinden, sevdikleriyle kurduğu duygusal bağa kadar hayatın her alanında dinleme becerisi bireyleri şekillendirir. Karadüz (2010), bireylerin yaşamları boyunca duydukları sesleri anlamlandırarak, bunları hafızalarında depoladıklarını ve deneyim ile bilgi birikimlerinin büyük bir kısmını dinleme yoluyla kazandıklarını vurgulayarak, dinlemenin öğrenme sürecinin temel bir unsuru olduğunu ifade etmektedir.

Calp (2010) ise bir kişinin günlük yaşantısında dinlemeye ne kadar vakit ayırdığını ortaya koymanın, dinlemenin önemini anlamak açısından oldukça değerli olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar, bireylerin zamanlarının önemli bir bölümünü dinleme faaliyetlerine ayırdıklarını göstermektedir. Günlük yaşamda radyo dinlemek, televizyon ve sinema izlemek, resmî konuşma, anons ve yönergeleri takip etmek, sohbetlerde ve sınıf içi ortamlarda konuşmaları dinlemek gibi çeşitli dinleme faaliyetlerinin yoğunluğu, dinlemenin ne denli temel bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisinin önemi, eğitim sürecinde de kendini göstermektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak üniversite hayatına kadar birçok bilgi, öğretmenleri ya da arkadaşları dinleyerek öğrenilmektedir (Calp, 2010). Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların sözcük hazinesinin büyük ölçüde dinleme yoluyla geliştiği belirtilmektedir.

Doğan (2011), okul öncesi dönemin dinleme ve konuşma becerilerinin şekillendirilmesi açısından oldukça elverişli olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin, çocukların ses hafızasını ve dinleme dikkatini güçlendirdiği, bu alanlarda gelişim gösteren çocukların dinlemenin temel unsurlarında da ilerleme kaydedeceği vurgulanmaktadır.

Wagner (1971) ise, dinleme becerisinin çeşitli bilişsel ve dilsel faaliyetler için gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu beceri; soruları yanıtlayabilmek, ana fikir ve anahtar kelimeleri bulabilmek, cümleleri tamamlamak, uygun kelimeleri seçmek, kelimenin sözlük anlamını veya bağlamdan anlamını çıkarabilmek, sesli ifadeyi geliştirmek, yönergeleri yorumlamak, açıklamaları anlamak, karar vermek, çıkarımlar yapmak, olası gelişmeleri öngörmek, konuşmacının niyetini anlamak, sonuçları öngörmek, önemli olayları gerektiğinde hatırlamak, özet çıkarmak, fikirleri düzenlemek, betimlemeleri, kafiye veya sözlü ipuçlarını fark etmek, propaganda tekniklerini algılamak ve eleştirel değerlendirme yapmak gibi birçok işlev için kullanılmaktadır

Dinleme becerisinin geliştirilmesinin, bireyin hem özel hayatında hem de iş yaşamında kuracağı ilişkilerde büyük yarar sağladığı belirtilmektedir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013). Konuşulan ya da okunanı tam olarak kavrayabilmek, bilgi ve haber edinmek, sosyal ve profesyonel ilişkilerde saygılı dinleme alışkanlığı kazanmak, gün içinde eğlence veya dinlenme amacıyla yapılan estetik dinlemelerden faydalanmak, dinlenenler arasında neden-sonuç veya amaç-sonuç ilişkileri kurabilmek, ana fikri yakalayabilmek, dinlerken empati kurabilmek ve eleştirel dinleme yoluyla yanlış, eksik, abartılı, dedikodu içeren, gerçek veya yararlı-işe yaramaz yönleri ayırt edebilmek için etkili bir dinleme eğitiminin gerekliliği vurgulanmaktadır (Göğüş, 1978).

2.1.2 Dinleme Süreci

Dinleme süreci, insan iletişiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve karmaşık bir bilişsel faaliyet olarak nitelendirilmektedir. Bu süreç, bireyin çevresindeki ses ve konuşma örüntülerini algılamasıyla başlamakta, belirli

işaretleri tanınması ve hafızasında tutmasıyla devam etmekte ve nihayetinde bu verileri anlamlandırmasıyla sonuçlanmaktadır (Özbay, 2009). Dinleme eylemi, fiziksel ve zihinsel olayların bir araya gelmesiyle gerçekleşen çok boyutlu bir süreç olup, herhangi bir şeyi dinleyebilmek için o şeyi duyma isteğinin var olması gerekmektedir (Fessenden, 1966).

Dinleme sürecini daha iyi kavrayabilmek için, iletişim bilimlerinde sıkça başvurulmuş iletişim modeli temel alınabilir. Bu modele göre, mesaj bir bilgi kaynağından (konuşmacının zihni) çıkarak, bir iletilici (konuşmacının ses organları) tarafından ses dalgalarına dönüştürülür, bir kanal (hava) aracılığıyla iletilir, ardından bir alıcı (dinleyicinin kulağı) tarafından alınır ve son olarak hedef noktası olan (dinleyicinin zihni) üzerinde anlamlandırılır. Bu bakış açısı, işitme ve dinleme arasındaki esas farkı da ortaya koymaktadır. Ses dalgalarının sinirsel değişimlere dönüştürülerek beyne iletilmesi işitme olarak adlandırılırken, bu sinirsel değişimlerin yorumlanması ve anlamlandırılması dinleme olarak tanımlanmaktadır (Harwood, 1966).

Yalçın (2006) ve Özbay (2007), dinleme sürecinin konuşmacının zihninden dinleyicinin zihnine doğru gerçekleşen karmaşık bir yolculuk olduğunu ifade etmektedirler. Bu süreçte, konuşmacının zihninde uyanan bir fikir, belirli bir dile göre 'seslenme hayali' olarak şekillenmekte, ses aygıtına aktararak 'söyleme ve telaffuz' meydana gelmekte, dinleyicinin kulağına ulaşarak 'işitme hayali' uyandırmakta ve nihayetinde dinleyicinin zihninde aynı fikri canlandırmaktadır (Yalçın, 2006; Özbay, 2007).

Karatay vd. (2014), dinleme sürecini iki temel aşamada ele almaktadırlar. İlk aşamada, iletinin anlaşılabilmesi için işitilebilmesi-duyumsanabilmesi, yani duyma eşiğini geçmesi gerekmektedir. Bu, dinleme sürecinin fizyolojik boyutunu oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise, mesajın tam ve doğru şekilde anlaşılabilmesi için, dikkatli bir biçimde odaklanması ve dinlemenin aktif olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. (Karatay vd, 2014).

Yalçın (2006), yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, kulağın dinleme işlevini sesleri tek tek veya birbirlerine bağlantılı olarak gerçekleştirmediğini

belirtmektedir. Aksine, sesler ve ses grupları anlam bütünlüğü içinde beyne ulaşmakta ve bu bilgiler kapsamlı bir biçimde değerlendirilip anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte, anlam birimlerinin önceki ve sonraki kısımları arasında bağlantılar kurularak, ileride gelen anlam grupları da zihinde çağrışımlar aracılığıyla çözülmektedir (Yalçın, 2006). Bu bulgu, dinleme sürecinin bütüncül ve bağlamsal doğasını vurgulamakta ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde bütüncül yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

Gürüz ve Temel Eğinli (2013), dinleme sürecini dört aşamalı bir model çerçevesinde ele almaktadırlar. Bu modele göre, ilk aşamada dinlenecek sesin diğer sesler arasından seçilmesi gerekmektedir. Bu, seçici dikkat ve odaklanma becerilerini gerektirmektedir. Ardından o ses ile ilgilenilmesi, anlaşılması ve hatırlanması gerekmektedir. Bu aşamalar, dinleme sürecinin aktif ve bilişsel yönlerini vurgulamaktadır. Son aşamada ise karşılık verilmesi, dinlemenin gerçekleştiğini göstermektedir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013).

Duker (1971), dinleme sürecinde konuşmacının zihninde belli bir amaç bulunduğunu ve düşüncelerini karşı tarafa iletebilmek için sözel simgeler oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte ise, dinleyici bu sözel simgeleri işitmekte ve bunların farkına varmakta, yorumlamakta, seçmekte ve tepki göstermekte veya karşılık vermektedir (Duker, 1971). Bu bakış açısı, dinleme sürecinin iletişimsel boyutunu vurgulamakta ve dinlemenin sadece pasif bir alım süreci olmadığını, aynı zamanda aktif bir katılım ve yanıt verme süreci olduğunu göstermektedir.

Fessenden, dinlemenin yedi seviyesi olduğuna ilişkin kapsamlı bir teori öne sürmüştür. Bu seviyeler;

- i. Sesleri, fikirleri, savları, olayları, organizasyonları ayırt etmeyi öğrenme
- ii. Bunlara anlamlar verme
- iii. Duyduklarımızla önceki deneyimlerimizi birleştirme
- iv. Eski ve yeni materyallerin genel yapısını gözden geçirme

v. Yorumlama, ana hat çizme ve duyuları değerlendirme

vi. Yeni anlamlar verme

vii. Dinlemenin yanı sıra iç gözlem yapma olarak sıralanmaktadır.

Bu teori, dinleme sürecinin basit bir algılama eyleminden çok daha karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dinleme becerisinin geliştirilmesinde bu farklı seviyelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Fessenden, 1966).

Dinleme süreci genellikle üç temel aşamada incelenmektedir: dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası (Temur, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Doğan, 2013; Kahraman, 2015). Bu aşamalar, dinleme eğitiminin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

- Dinleme öncesi aşamada, sağlıklı bir dinleme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu, fiziksel çevrenin düzenlenmesini (örneğin, gürültünün azaltılması, uygun oturma düzeninin sağlanması) ve psikolojik hazırlığı (örneğin, öğrencilerin motivasyonunun artırılması, dikkatlerinin çekilmesi) içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve gerekli ön bilgilerin aktarılması da bu aşamada gerçekleştirilmektedir.
- Dinleme sırası aşamasında, önemli noktaların not alınması, çeşitli sembol ve simgelerle belirtilmesi önem kazanmaktadır. Bu, aktif dinleme stratejilerinin uygulanmasını ve metakognitif becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Ayrıca, fiziksel ve ruhsal açıdan dikkatin verilmesi, öğretmenin jest ve mimiklerinin öneminin farkında olunması da bu aşamada kritik öneme sahiptir. Bu, dinleme sürecinin sözel olmayan boyutlarını da dikkate almayı gerektirmektedir.
- Dinleme sonrası aşamada ise, alınan notların kişisel bir değerlendirmeden geçirilmesi, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından gelebilecek sorulara çözümler getirilmesi ve heyecanın kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu aşama, dinleme

sürecinin değerlendirme ve yansıtma boyutlarını içermektedir. Ayrıca, dinlenen içeriğin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi ve kişisel deneyimlerle ilişkilendirilmesi de bu aşamada gerçekleştirilmektedir.

Sonuç olarak, dinleme süreci; işitme, dikkat, kavrama/anlama, değerlendirme ve tepki/karşılık aşamalarını içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutları içermekte ve aktif bir katılım gerektirmektedir. Dinleme becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için, bu sürecin tüm aşamalarına dikkat edilmesi ve uygun stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

2.1.3 Dinleme Türleri

Dinleme, günlük hayatımızda sıkça kullandığımız ve farklı amaçlarla gerçekleştirdiğimiz bir beceridir. Bu nedenle, dinleme türleri çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Ercan ve Ateş (2015), dinleme stillerinin literatürde “dinleme türleri” veya “dinleme çeşitleri” gibi farklı terimlerle ifade edildiğini ve bu stillerin çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığını belirtmektedir. Dinleme, öncelikle etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki temel grupta değerlendirilebilir. Aras (2004)’a göre, etkileşimli dinleme dinleyicinin aldığı mesaja tepki verdiği durumları, etkileşimsiz dinleme ise mesajın alınmasına rağmen herhangi bir yanıtın verilmediği süreçleri tanımlar.

Akyol (2016) dinleme becerisini “dinlemeyi öğrenme” ve “öğrenmek için dinleme” şeklinde iki ana başlıkta incelemektedir. Dinlemeyi öğrenme kapsamında; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ile hedefe yönelik dinleme öne çıkan türlerdendir. Hedefe yönelik dinleme ise; bilgi edinme, değerlendirme, eleştirel analiz ve estetik algı gibi alt başlıklara ayrılmaktadır.

Emiroğlu (2013), dinleme türlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana grupta toplamıştır. Olumsuz dinleme türleri arasında; sadece görünürde yapılan, yetersiz, saplantılı, pasif, savunmacı, tuzak kurmaya yönelik, yüzeysel, sabırsız, dikkatsiz ve olumsuz dinleme yer alır. Olumlu dinleme türleri ise; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyaloga dayalı dinleme, estetik ve bilgi amaçlı dinleme, verimli ve

eleştirel dinleme, grup halinde veya katılımcı dinleme, not alarak dinleme, empatik ve seçici dinleme ile iletişimsel dinleme gibi farklı formları kapsamaktadır.

Umagan (2007), dinleme türlerini etkili ve etkisiz dinleme olarak iki ana başlık altında toplamıştır. Etkili dinleme kategorisinde beş alt tür bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kişinin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği gönüllü dinlemedir. İkincisi, dinleyicinin konunun özünü yakalamak için bilinçli stratejiler kullandığı stratejik dinleme olarak tanımlanmıştır. Üçüncüsü, bilgiyi kalıcı kılmak ve faydalı hale getirmek için bilinçli çaba sarf edilen amaçlı dinleme olarak adlandırılmaktadır. Dördüncüsü, estetik zevk ön planda tutularak yapılan haz amaçlı dinleme olarak belirlenmiştir. Son olarak, duyulanların doğruluğunu sorgulayan ve değerlendiren eleştirel dinleme yer almaktadır. Etkisiz dinleme kategorisinde ise dört alt tür yer almaktadır. Bunlardan ilki, kişinin isteksizce ve sadece vakit geçirmek için yaptığı gönülsüz dinleme olarak tanımlanmıştır. İkincisi, konuşmacıya karşı önyargılı bir tutumla gerçekleşen antipatik dinleme olarak nitelendirilmektedir. Üçüncüsü, konunun derinliğine inilmeden yapılan yüzeysel dinleme olarak belirtilmiştir. Sonuncusu ise, dinleyicinin aslında konuya odaklanmadığı halde dinliyormuş gibi görüldüğü görünüşte dinleme olarak adlandırılmaktadır (Umagan, 2007). Benzer şekilde, Cihangir Çankaya (2011), dinleme türlerini iki ana grupta incelemiştir: etkili ve etkisiz dinleme. Etkili dinleme kapsamında; katılımcı dinleme, empatik dinleme, yargılamadan veya eleştirel bir bakış açısıyla dinleme, çözümleyici dinleme, aktif/etkin dinleme ve dikkatli dinleme yer almaktadır. Etkisiz dinleme ise; yetersiz dinleme, kalıplaşmış yaklaşımla dinleme, yüzeysel veya sadece görünüşte dinleme, seçici dinleme, duygulara takılı kalarak dinleme, savunmacı ya da tuzak kurucu dinleme türlerini kapsamaktadır (Cihangir Çankaya, 2011).

Güneş (2013), dinleme türlerini dinleyicinin amacına, konuşmacıyla ilişkisine, dinleyicinin dikkat düzeyine ve dinleme biçimine göre gruplandırmıştır. Bu gruplandırmaya göre dinleme türleri şu şekildedir:

- i. Dinleyicinin hedefi açısından: Dinleme, eğlenme, öğrenme veya bilgi edinme amacıyla gerçekleştirilebilir.

- ii. Konuşmacı ile kurulan ilişki temelinde: Dinleme, etkileşimli ya da etkileşimsiz şekilde gerçekleşebilir.
- iii. Dinleyicinin odaklanma düzeyine bağlı olarak: Pasif veya aktif dinleme biçimleri öne çıkar.
- iv. Uygulanan dinleme stratejisine göre: Sorgulayıcı dinleme, seçici dinleme, not alarak dinleme ve metni izleyerek dinleme gibi çeşitler söz konusudur.

Daha önce belirtildiği gibi, literatürde dinleme stillerinin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Ercan ve Ateş, 2015). Örneğin, Karadüz (2010) dinleme biçimlerini “iletişimsel dinleme” ve “estetik dinleme” olarak iki ana kategoriye ayırırken; Özbay (2009), dinlemeyi “ayrıştırmacı dinleme”, “iletişimsel dinleme”, “estetik dinleme”, “bilgi amaçlı dinleme” ve “eleştirel dinleme” şeklinde beş başlıkta ele almıştır. Hennings (2000) ise dinleme türlerini “amaçlı”, “yorumlayıcı”, “eleştirel” ve “estetik” olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır. Tompkins (2002), dinlemeyi “ayırt edici”, “estetik”, “etkili” ve “eleştirel” olarak dört kategoriye ayırırken; Rost (2002) ise dinleme biçimlerini “takdir edici dinleme”, “anlayıcı/bilgilendirici dinleme”, “eleştirel/ihtiyatlı dinleme” ve “empatik/terapötik dinleme” başlıkları altında toplamıştır.

2.1.4 Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinleme becerisi, yalnızca duyma eylemi ile sınırlı kalmamakta; duyulanları anlama, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içeren karmaşık bir iletişim sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, işitme, algı, dikkat ve kavrama gibi birçok becerinin etkileşimini gerektirmektedir (Çiftçi, 2001; Epçaçan, 2013). Ancak, dinleme sürecinin etkinliği, yalnızca bu temel becerilere değil, aynı zamanda dinleyici, konuşmacı, mesaj ve dinleme ortamı gibi çeşitli faktörlere de bağlı olmaktadır. Literatürde, bu faktörlerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar benimsenmiş olduğu görülmektedir.

Bazı araştırmacılar, dinlemeyi etkileyen faktörleri genel olarak fizyolojik ve psikolojik faktörler olmak üzere iki ana kategoriye ayırmaktadır (Çiftçi, 2001;

Epçaçan, 2013). Fizyolojik faktörler, bireyin dinleme becerisini etkileyen biyolojik unsurları içermektedir. Örneğin, işitme kaybı, kulak enfeksiyonları veya işitsel işleme bozuklukları gibi durumlar, bireyin sesleri algılama ve işleme yeteneğini doğrudan etkileyerek dinlemeyi zorlaştırabilmektedir. Bu tür durumlar, dinleme sürecinin en temel aşamasını olumsuz etkilediğinden, diğer faktörlerden bağımsız olarak ciddi iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Psikolojik faktörler ise, dinleyicinin zihinsel ve duygusal durumunu kapsayan ve dinleme sürecini dolaylı yoldan etkileyen unsurları içermektedir. Bu faktörler arasında motivasyon, ilgi, tutum, ön bilgiler, duygusal durum, stres, kaygı ve dikkat gibi unsurlar yer almaktadır. Örneğin, konuya karşı ilgi duyan, dinlemeye motive olmuş ve dikkatini odaklayabilen bir bireyin, aynı ortamda bulunan ve konuya karşı ilgisiz, motivasyonsuz ve dikkati dağılmış bir bireye göre dinleme becerisini daha etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir (Aşılıoğlu, 2009).

Özbay (2009), dinlemeyi etkileyen faktörleri daha detaylı bir şekilde incelemekte ve bu faktörleri beş ana başlık altında toplamaktadır:

- i. Dinleyiciden Kaynaklanan Faktörler: Bu kategori, dinleyicinin bireysel özelliklerini ve dinleme sürecine getirdiği kişisel faktörleri içermektedir. Zekâ düzeyi, işitme yetisi, dinlemenin önemine dair farkındalık, konuya ilgi duyma, dikkat süresi, dinleme amacı, ön bilgiler, dil becerileri, öğrenme stilleri, tutumlar, değerler, inançlar ve kültürel arka plan gibi faktörler bu grupta yer almaktadır. Örneğin, görsel öğrenme stiline sahip bir öğrenci, sadece sözlü anlatımlardan ziyade görsel materyallerle desteklenen bir dinleme etkinliğinde daha başarılı olabilmektedir. Benzer şekilde, farklı kültürel arka plana sahip bireyler, iletişimde kullanılan sözel olmayan ipuçlarını farklı şekilde yorumlayabilir ve bu da yanlış anlamalara yol açabilmektedir.
- ii. Öğretmene/Konuşmacıya Bağlı Faktörler: Bu kategori, mesajı ileten kişinin özelliklerini ve iletişim becerilerini kapsamaktadır. Öğretmenin / konuşmacının konuya hakimiyeti, sunum becerileri, ses tonu, diksiyonu, beden dilini kullanımı, öğrencilerle kurduğu iletişim, motivasyonu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılığı gibi faktörler dinlemeyi etkilemektedir. Örneğin,

konuya hâkim, enerjik ve öğrencilerle etkileşimli bir şekilde konuşan bir öğretmen, öğrencilerin dikkatini daha kolay çekmekte ve dinleme motivasyonlarını artırmaktadır. Aksine, monoton bir ses tonuyla, karmaşık cümlelerle ve öğrencilerle göz teması kurmadan konuşan bir öğretmen, öğrencilerin sıkılmasına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir.

iii. Konuşmanın/Dersin İçeriği: Bu kategori, dinleme materyalinin özelliklerini ve dinleyici açısından anlaşılabilirliğini kapsamaktadır. Konunun zorluk derecesi, ilgi çekiciliği, sunuluş şekli, organizasyonu, içeriğin tanındıklığı, kullanılan dil, soyutluk düzeyi, örneklendirmelerin kullanımı ve görsel materyallerle desteklenmesi gibi faktörler dinlemeyi etkilemektedir. Öğrencilerin ön bilgileriyle uyumlu, ilgi çekici, anlaşılır bir dille sunulan ve somut örneklerle desteklenen bir ders, öğrencilerin dinleme motivasyonunu ve başarısını artırmaktadır. Aksine, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduğu, karmaşık bir dille sunulan ve soyut kavramlara dayanan bir ders, öğrencilerin zorlanmasına ve dinleme motivasyonlarının azalmasına neden olabilmektedir.

iv. Dinleme Ortamı: Bu kategori, dinleme eyleminin gerçekleştiği fiziksel ortamın özelliklerini kapsamaktadır. Ortamın gürültü düzeyi, sıcaklığı, ışıklandırması, oturma düzeni, görsel dikkat dağıtıcılar ve teknolojik göstergeler gibi faktörler dinlemeyi etkilemektedir. Örneğin, gürültülü bir ortamda veya aşırı sıcak bir sınıfta dinlemek, öğrencilerin dikkatini toplamasını ve konuşmacıya odaklanmasını zorlaştırabilmektedir. Benzer şekilde, sınıftaki dikkat dağıtıcı unsurlar (örneğin, pencereden dışarıyı izlemek, telefonla ilgilenmek) da dinleme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

v. Dinleme Süresi: Bu kategori, dinleme etkinliğinin süresini ve dinleyicinin dikkat süresini kapsamaktadır. Dinleme süresinin çok uzun olması, dinleyicinin zihinsel yorgunluğa yol açarak dikkat dağınıklığına ve dinleme becerisinin azalmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, özellikle küçük yaş gruplarında dinleme etkinliklerinin kısa ve öz tutulması, dikkat aralıklarını dikkate alarak düzenlenmesi önemlidir. Ayrıca, dinleme süresi boyunca molalar vermek, farklı

etkinliklerle öğrencileri aktif tutmak ve dikkatlerini tekrar kazanmak da dinleme başarısını artırmak için etkili bir strateji olmaktadır (Özbay, 2009).

Akyol (2016), dinlemeyi etkileyen unsurlar arasında daha önce değinilen faktörlere ek olarak; bireyin zihinsel olgunluğu, yetiştirme seviyesi, genel yetenekleri, konunun sunulma şekli hem bedensel hem de zihinsel olarak dinlemeye hazır oluşu ile kazanılmış dinleme alışkanlıklarını da belirtmektedir. Akyol ayrıca, dinleme sürecinin sadece sözel unsurlardan değil, aynı zamanda sözel olmayan unsurlardan da etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, göz kontağı, yüz ifadeleri, jestler, mimikler, beden duruşu, konuşma kaynağına olan uzaklık ve fiziksel temas gibi faktörler, dinleme sürecine zenginlik katmakta ve mesajın daha etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Sokolove vd., 1986, Akyol, 2016). Örneğin, konuşmacının samimi bir şekilde gülümsemesi, dinleyicilerde olumlu bir etki yaratarak dinleme motivasyonlarını artırabilmektedir. Aksine, konuşmacının sürekli olarak yere bakması veya gergin bir beden diline sahip olması, dinleyicilerde güvensizlik hissi uyandırarak dinleme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Keltner (1973), dinlemeyi etkileyen faktörleri daha geniş bir perspektiften ele alarak, bu faktörleri altı ana başlık altında toplamaktadır (Keltner, 1973, Gürüz ve Temel Eğinli, 2013):

- i. Kararlı Değişim Süreci: Bu faktör, bireyin dikkatini bir uyarandan diğerine bilinçli bir şekilde yönlendirme becerisini ifade etmektedir. Örneğin, gürültülü bir ortamda kitap okurken aynı zamanda yan odadaki bebeğin ağlayıp ağlamadığına dikkat edebilmek, kararlı değişim sürecine bir örnek teşkil etmektedir.
- ii. Motivasyon, Duygular ve Amaç: Dinleme, pasif bir eylem değil, dinleyicinin aktif katılımını ve zihinsel çabasını gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle, dinleyicinin motivasyonu, duygusal durumu ve dinleme amacı, dinleme sürecinin etkililiğini belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Örneğin, bir konuya ilgi duyan, öğrenmeye hevesli ve dinlemenin amacının

farkında olan bir birey, aynı konuya karşı ilgisiz, kaygılı veya dinleme amacını bilmeyen bir bireye göre çok daha etkili bir şekilde dinlemektedir.

- iii. Uyarıların Diğer Deneyimlerle İlişkisi: Dinleme sürecinde bireyler, duydukları bilgileri sadece algılamakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri daha önceki deneyimleri, bilgileri ve şemaları ile ilişkilendirmektedirler. Bu nedenle, dinleyicinin geçmiş deneyimleri, kültürel birikimi, değerleri ve inançları, dinleme sürecini ve bilginin yorumlanma şeklini etkilemektedir. Örneğin, daha önce benzer bir konu hakkında bilgi sahibi olan bir birey, yeni bilgileri daha kolay özümseyebilmekte ve ilişkilendirebilmektedir. Ancak, konuya yabancı olan bir birey için aynı bilgileri anlamak ve hatırlamak daha zor olmaktadır.
- iv. Bilgi ve Ses: Dinleme sürecinde bilginin iletilme şekli, kullanılan dil, ses tonu, vurgulama, tonlama ve diğer sözel ipuçları, dinlemeyi etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, ortamın gürültü düzeyi, sesin netliği ve yankı gibi faktörler de mesajın doğru bir şekilde algılanmasını etkileyerek dinlemeyi kolaylaştırabilmekte veya zorlaştırabilmektedir.
- v. Beklentiler ve Kabul: Dinleyicinin konuşmacıya, konuya ve dinleme ortamına dair beklentileri, dinleme sürecini ve bilginin yorumlanma şeklini etkileyebilmektedir. Örneğin, daha önce konuşmacı hakkında olumlu izlenimler edinmiş bir dinleyici, konuşmacının söylediklerini daha dikkatli dinleyebilmekte ve olumlu yorumlama eğiliminde olabilmektedir. Aksine, önyargılı olduğu bir konuşmacıyı dinlerken, dinleyici eleştirel bir tutum sergileyebilmekte ve söylenenleri sorgulayabilmektedir.
- vi. Alışkanlıklar, Tutum ve Önyargılar: Bireylerin dinlemeye karşı geliştirdiği alışkanlıklar, tutumlar ve önyargılar da dinleme becerisini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Örneğin, aktif dinleme alışkanlığına sahip bir birey, konuşmacıya odaklanmakta, sözel olmayan ipuçlarını takip etmekte, sorular sormakta ve dinlediklerini özetleyerek anlamayı pekiştirmektedir. Aksine, pasif bir dinleyici, sadece duymakla yetinmekte, zihinsel olarak pasif

kalmakta ve dinlediklerini sorgulamamaktadır (Keltner, 1973, Gürüz ve Temel Eğinli, 2013).

Dinleme sürecinin birçok farklı unsurdan etkilenmesi, dinleme eğitimlerinin tasarlanmasında ve ilerlemesinde de belirleyici olmaktadır. Etkinlik temelli dinleme çalışmaları, dinleyicilerin anlama becerilerini geliştirmekte ve dinledikleri metni daha kolay hatırlamalarını sağlamaktadır (Doğan, 2010). Öğrencilere etkili dinleme becerileri kazandırmanın yolu, onlara anlamlı ve yararlı materyaller sunmaktan geçmektedir. Hazırlanan içerik ve etkinliklerin, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlanması gerekmektedir. Öğrenenlerin etkin birer dinleyici olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli dinleme stratejileri geliştirilmiştir. Bu stratejiler, dinleme eğitiminde eleştirel dinleme becerisinin kazandırılması için önem taşımaktadır (Karadüz, 2010). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, bu faktörlerin dikkate alınması ve uygun stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin aktif, interaktif ve amaçlı dinleme becerilerini geliştirmek için, dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerle desteklenen, üstbilişsel stratejileri içeren bir dinleme eğitimi yaklaşımı benimsenmelidir.

2.1.5 Dinleme Becerileri ile Diğer Beceriler Arasındaki İlişki

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma; birbiriyle yakından bağlantılı olan dil becerileridir. Bu becerilerden, konuşma ve yazma “ifade edici” yani anlatma becerileri; dinleme ve okuma ise “alıcı” yani anlama becerileri olarak değerlendirilir. Ayrıca, dinleme ve konuşma sözlü iletişim becerileri, okuma ve yazma ise görsel iletişim becerileri olarak öne çıkar (Duker, 1971). Dilin temel amacının iletişimi sağlamak olduğu göz önüne alındığında, bu dört temel becerinin birbirini tamamlayacak ve destekleyecek şekilde bütünleşmesi büyük önem taşır (Sever, 2011). Bireyin ilk olarak edindiği dil becerisi olan dinleme, diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır (Özbay, 2009; Emiroğlu, 2013).

2.1.5.1 Dinleme ve konuşma becerileri

Dinleme ve konuşma becerileri, sözlü iletişimin iki temel bileşeni olarak kabul edilmekte ve birbirleriyle doğrudan ilişkili oldukları ifade edilmektedir. Etkili bir

iletiřim için dinleyicilerin dūřuncesinin %80 oranında sorumluluk tařıdıđı belirtilmektedir (Brownell, 2013). Bu durum, dinleme becerisinin konuřma becerisinin geliřimindeki önemini gözler önüne sermektedir.

Konuşma becerisinin kazanılmasının, dinleme becerisinin etkisiyle gerçekleştiği ifade edilmektedir (Azizoğlu ve Okur, 2016). Yapılan araştırmalara göre, doğuştan işitme engeli bulunan bireylerin konuşma yetisinin gelişmediği, gelişim sürecinde işitme becerisini sonradan kaybeden bireylerin ise konuşma becerilerinde gerileme yaşadığı belirlenmiştir (zbay, 2001).

Duker (1971), konuşma becerisinin amaçları dikkate alınarak, dinleme becerisinin amaçlarının da benzer biçimde sınıflandırılabilceğini ifade etmektedir. Bir kişi konuşurken, eğlendirmek, dikkat çekmek, uyarıda bulunmak, etki bırakmak, bilgi vermek, ikna etmek, bir durumu kanıtlamak veya bir eyleme yönlendirmek gibi farklı amaçlarla iletişim kurabilir. Benzer şekilde, dinleyen kişi de dinleme sürecinde; eğlenmek, ilham almak, duygusal olarak etkilenmek, söylenenleri anlamak, anlatılanlara inanıp inanmamak ya da dinlediklerinden hareketle bir aksiyon alıp almamaya karar vermek gibi çeşitli amaçlarla dinleme faaliyetinde bulunabilir.

Konuşma ve dinleme esnasında yanlış anlaşılmaların ve kargaşanın ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir. Dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ortamın uygun olması ve konuşmacının birtakım mecburiyetleri yerine getirmesi gerekmektedir. Konuşmacının, dinleyicinin anlayabileceği bir hızda, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşması büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde, dinleyicinin dikkatinin etraftaki uyarıcılara kayması muhtemeldir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.1.5.2 Dinleme ve okuma becerileri

Dinleme ve okuma, genellikle anlama becerileri olarak sınıflandırılmakta ve aralarında güçlü bir bağlantı olduğu kabul edilmektedir. Genellikle, ilkokul çağında okuma öğretimine başlanmadan önce çocukların dinleme ve konuşma yetilerini başarıyla edindikleri belirtilir (Anderson ve Lynch, 1993). Bu da dinleme becerisinin, okuma becerisinin temelini oluşturduğunu göstermektedir.

Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili literatürde iki temel yaklaşım bulunmaktadır. “Ortak anlama süreci” olarak bilinen ilk yaklaşıma göre, kişi dinlediğini anlama becerisinde yeterli bir düzeye ulaştığında, okuduğunu ve dinlediğini anlamak arasında neredeyse fark kalmaz ve çok az dikkatle her ikisi de gerçekleştirilebilir. Diğer yaklaşıma göre ise; dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama toplumsal işlevleri, uyarıcıların sunuluş biçimi ve dilbilimsel farklılıkları nedeniyle aynı süreçler olarak değerlendirilmemelidir (Aytan ve Güney, 2012).

Dinleme ve okuma sırasında kullanılan dilsel işaretler aynı olmakla birlikte, aralarındaki temel farklılık, sinir sistemini uyaran fiziksel uyarıcıların niteliğinden kaynaklanır. Dinleme sırasında, dilsel işaretler havada yayılan ses dalgaları yoluyla fiziksel olarak algılanır; okuma sürecinde ise aynı işaretler yazılı sembollerle oluşturulur ve göz tarafından ışık aracılığıyla algılanarak sinir sistemine iletilir (Yangın, 1999). Okuma, tıpkı dinleme gibi, bireyin karşılaştığı her şeyi anlamlandırma, analiz etme ve yorumlama gibi çoklu zihinsel süreçleri içerir. Bununla birlikte, dinleme genellikle anlık olarak ve işitme aracılığıyla gerçekleşirken, okuma zamanı ve mekândan bağımsız olarak tekrar tekrar yapılabilen bir beceri olarak öne çıkmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.1.5.3 Dinleme ve yazma becerileri

Dinleme ve yazma becerileri arasında da önemli bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin anlama düzeylerinin de düşük olacağı ve anlama becerisinde yetersiz kalan bireylerin kendilerini ifade etmekte güçlük çekeceği, dolayısıyla yazma konusunda da sorun yaşayacakları ifade edilmektedir (Özbay, 2009). Bu durum, dinleme ve yazma becerileri arasında doğrudan bir bağlantı olduğuna işaret etmektedir.

Yazma sürecinin, bireyin kendi iç konuşmalarını dinlemesiyle oluştuğu, yani kişinin zihinsel olarak kendiyile yaptığı diyalogun yazıya döküldüğü belirtilmektedir. Bu ilişkinin en belirgin kanıtı ise, yazılı metindeki vurgu öğeleridir. Bir bakıma, noktalama işaretleri de bireyin zihninde dinlediği içsel konuşmalara vurgu katan dil unsurları olarak görülebilir (Onan, 2011).

Dinleme becerisi yüksek olan bireylerin, düşüncelerini yazılı olarak daha etkili ifade edebileceği ve kaliteli metinler üretebileceği belirtilmektedir. Ayrıca, dinleme sırasında birey tüm duyduklarını hafızasında tutamayacağı için not alması önerilmektedir. Böylece, dinlediklerini daha doğru ve eksiksiz bir şekilde analiz etme imkânı elde etmiş olur (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yazma yeteneğinin geliştirilmesinde dinleme ve yazma arasındaki ilişkiden faydalanılarak dikte yöntemine sıklıkla başvurulmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dinledikleri sesleri yazıya dökmelerini sağlamak ve özellikle eklemeli bir dil olan Türkçede temel yazım hatalarının düzeltilmesine katkıda bulunmaktadır (Bozkurt vd., 2014).

2.2 Okuma

2.2.1 Okumanın Tanımı ve Önemi

Okuma, uzun yıllardır akademik araştırmaların odak noktası olmuş ve bu süreçte elde edilen bulgular, okumanın kapsamlı ve çok boyutlu bir zihinsel süreç olduğunu ortaya koymuştur (Yıldız ve Çetinkaya, 2017). Okumanın tam anlamıyla öğrenilmesi oldukça zahmetli bir çaba gerektirmektedir (Özdemir, 1997). Bu karmaşıklık, okumanın çeşitli bileşenlerini tanımlamayı güçleştirmiş ve araştırmacıların farklı perspektiflerden çeşitli tanımlar geliştirmesine yol açmıştır (Ülper, 2010).

Alanyazında okumanın tanımları geniş bir yelpazede yer almaktadır. Yıldız (2010), okuma eylemini metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, analiz edilmesi ve yorumlanması gibi fizyolojik, zihinsel ve psikolojik yönleri barındıran bir süreç olarak tanımlamıştır. Güneş (2014) ise okumayı sembollerin çözülmesi olarak ifade etmiştir. Harris ve Sipay (1990) için okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde ifade edilmesidir. Balcı (2013) ise okumanın bedensel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin birlikte çalıştığı, metinden anlam çıkarmaya yönelik karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) okuma terimini bir metindeki harf ve sembollere bakarak onları seslendirmek ya da metnin anlamını kavramak şeklinde tanımlarken, Yalçın (2006) okuma sürecini metindeki sembol ve karakterlerin

algılanması ve beyin tarafından yorumlanması olarak açıklamıştır. Kuşdemir ve Bulut (2018) ise okuma becerisinin kelime tanıma, ana fikri bulma ve ayrıntıları anlama gibi çeşitli bilişsel yetkinlikleri içerdiğini ifade etmiştir.

Okumanın temel amacı, okunulan metni anlamaktır. İnsanlar, rastgele ve amaçsız bir şekilde okumazlar; anlam çıkarmak için bilinçli çabalar sarf ederler (Demirel ve Şahinel, 2006). Temizkan (2009)'a göre, anlama eyleminin gerçekleşebilmesi için bilinçli bir gayret gerekmektedir. Akyol (2012) ise okuma sürecini, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ile okuyucu etkileşimine dayalı ve belirli yöntemler ile amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç, öğrencilerin yaşamlarında anlam kazanmalarına ve eğitim hayatlarına önemli katkılar sağlamalarına olanak tanımaktadır (Akyol, 2016).

Okuma becerisinin önemi, bireyin yaşamının her alanında ve her döneminde ihtiyaç duyulan, kişilik gelişimi ve anlama yeteneğinin artırılmasında etkili olan bir öğrenme aracı olarak ortaya çıkmaktadır (Dursun, 2018). Günümüzün teknolojik çağında, bireylerin karşılaştıkları bilgileri algılamaları, kullanabilmeleri ve yeniden yapılandırabilmeleri için ileri düzey okuma becerilerine sahip olmaları zorunluluk kazanmaktadır. Devlet politikalarının temel nitelikler arasında okuma becerisinin yer almasının nedeni, okumanın eleştirel düşünme, problem çözme ve çok yönlü bakış açıları geliştirme gibi üst düzey becerilerin kazanılmasını sağlamasıdır (Adalı, 2010; Karatay, 2018).

Güneş (2009), okuma eğitiminin öğrenme sürecinde yüksek derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. Düzenli ve nitelikli okuma eğitimi, bireylerin hedeflerine daha kolay ve hızlı ulaşmalarını mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, eleştirel, sorgulayıcı ve çözüm odaklı bireylerin yetişmesi amacıyla okuma eğitime gereken önem verilmelidir. Okumanın genel önemi şu şekilde özetlenebilir (Bamberger, 1990; Güneş, 2011):

- Bireyin bilgi edinme ihtiyacını karşılar.
- Kelime hazinesini ve söz varlığını geliştirir.

- Okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırır.
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlamayı kolaylaştırır.
- Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri destekler.
- Kültür aktarımında önemli bir rol oynar.

Okuma, yalnızca yazılı sembollerin seslendirilmesi değildir; aynı zamanda günlük yaşamın farklı alanlarında yapılan gözlem ve tahminler de okuma eylemi olarak kabul edilmektedir (Yıldız ve Keskin, 2016). Eğitim, tarım ve sanayi gibi çeşitli alanlarda bilgi edinmenin en sağlıklı yolu okuma eylemidir. Okuma, bilginin edinilmesinin yanı sıra duyuşsal zenginlik kazanmanın da temel yollarındandır (Tosunoğlu, 2010). Bilginin ve kültürün gelecek kuşaklara aktarımında basılı materyallerin önemli bir rolü bulunmaktadır (İzci ve Kaya, 2021). Okuma becerisi, bireyin bu materyallerden yeni bilgilere ulaşmasını ve farklı deneyimler yaşamasını sağlayan temel bir araçtır. Eğitim öğretiminin önceliği, okuyan ve okuduğunu anlayan, bilgiyi yeniden yorumlayan bireyler yetiştirmektir. Okul ortamında ilk adım olarak öğrencilere okuma öğretimi yapılmaktadır. Bu sayede birey, bağımsız okuma becerisi kazanarak kendi kendine yeterli hale gelebilmektedir (Güneş, 2014).

Günlük hayatta da okumanın önemi büyüktür. Trafik levhalarını okuyup anlamak, alışveriş yaparken talimatları takip etmek veya sosyal medyada paylaşılan mesajları yorumlamak gibi faaliyetler, okuma becerisini gerektirmektedir. Okuma, bireyin çevresindeki olayları anlaması ve değerlendirmesi için gerekli olan temel bir dil becerisi olarak öne çıkmaktadır (Karatay, 2018). Okuma süreci, görme, dikkat ve bilişsel süreçlerin birlikte yürütülmesini gerektirmektedir. Okuyucunun ön bilgisi ve ilgi alanları, okuma sürecinde anlam kurma ve değerlendirme aşamalarında etkili olmaktadır (Güneş, 2021).

Okumanın karmaşık yapısı nedeniyle, farklı dönemlerde iki aşamada ele alınması gerekmektedir: ilk okuma öğretimi ve okuma eğitimi. İlk okuma öğretimi, harfleri

tanıma, ses ve harfleri eşleştirme gibi temel okuma becerilerini geliştirirken, okuma eğitimi ise metni anlama, sorgulama ve yorumlama gibi daha üst düzey becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Güneş, 2019). Bu iki aşama, okumanın farklı bilgi ve beceriler gerektirmesi nedeniyle çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak yürütülmektedir.

Okumanın bilişsel bileşeni, kelime tanıma ve anlamlandırma yeteneklerini kapsamaktadır. Akıcı okuma, kelimeleri az çaba sarf ederek hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilme, uygun tonlama ve metni bütünsel olarak anlama becerisini ifade etmektedir (Grabe, 2010; Akyol, 2016). Akıcı okuma yeteneğini geliştirmek için model okuma, rehberli okuma ve stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Abadiano ve Turner, 2005). Ayrıca, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, okuma sürecinde ana duruma odaklanmayı ve dış uyaranları görmezden gelmeyi sağlayarak okuduğunu anlama sürecinin temelini oluşturmaktadır (Sallabaş ve Özcan, 2020).

Okumanın eğitim dışındaki önemi de vurgulanmalıdır. Günlük yaşamda trafik işaretlerini, parasal işlemleri veya sosyal medya mesajlarını anlayabilmek için okuma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma becerisi, bireyin bağımsız ve etkin bir şekilde yaşayabilmesi için gereklidir (Ökcü ve Akgül, 2021). Ayrıca, okuma becerisi günlük yaşam becerilerinin kazanılmasını sağlarken, okuma zorluğu yaşayan bireylerin bu anlamda bağımlı hale gelmesine yol açabilmektedir (Akyol, 2012).

Okumanın doğasının çok boyutlu ve karmaşık olması, fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyolojik bileşenlerin bir araya gelmesiyle şekillenmektedir (Ünal, 2006; Yalınkılıç, 2007). Bu süreç, bireyin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal çevreden etkilenerek, okuyucu ile metin arasında aktif bir etkileşim gerektirmektedir (Çöğmen, 2008). Okumanın bu çok yönlü yapısı, eğitim ve öğretim süreçlerinde kapsamlı ve bütüncül yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak, okuma, bireylerin bilgiye ulaşma, yeni deneyimler edinme ve kendini gerçekleştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Frederick

Douglass'ın “okumayı öğrendiğinde, sonsuza dek özgür olacaksın” sözü, okumanın bireysel ve toplumsal özgürleşme üzerindeki etkisini özetlemektedir. Okuma, sadece akademik başarıyı desteklemekle kalmayıp, bireyin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Wise, 2009; Brozo, 2010).

2.2.2 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuma eyleminin asıl amacı olan metinden anlam çıkarmayı sağlayan karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, sadece metni gözden geçirip kelimeleri tanımaktan ibaret olmayıp, okuyucunun sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metinden edindiği bilgileri sentezleyip yeni bir değerlendirme yapmasını içermektedir (Akyol, 2012). Okuduğunu anlamayan bir bireyin, okumanın tüm işlevini yerine getirmesi mümkün değildir. Bu nedenle okuma becerisi, anlama becerisi ile birlikte gelişmelidir (Ruşen, 1995).

Okuduğunu anlama kavramı incelendiğinde, okuyucunun metni algılaması, analiz etmesi ve yorumlamasını gerektiren çeşitli bilişsel süreçleri barındırdığı görülmektedir (Radoyevic, 2006). Bu süreç, metindeki bilgilerin mantıksal bir çerçevede yapılandırılmasını ve okuyucunun bu bilgileri yorumlamasını kapsamaktadır (Radoyevic, 2006). Baştuğ vd. (2021), okuduğunu anlama sürecinin, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki bilgileri karşılaştırarak yeni anlamlar üretmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, zengin kelime bilgisi ve çıkarıma dayalı anlam kurma yeteneği, anlama sürecinin etkinliğinde kritik bir rol oynamaktadır (Baştuğ vd., 2021).

Öğrenciler açısından okuduğunu anlama becerisinin önemi büyüktür. Okul içi ve dışı etkinliklerde karşılaşılan çok sayıda yazılı metnin anlaşılması, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamada kritik bir etkiye sahiptir (Schisler, 2008). Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama becerisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bloom, 1995; Yılmaz, 2004). Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca başarılı olmaları açısından elzemdir.

Özenici (2009) ise, okuduğunu anlama sürecinin sadece metin içindeki bilgileri hatırlamaktan ibaret olmadığını, okuyucunun sahip olduğu ön bilgileri metinle etkileşime sokarak yeni anlamlar oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Bu süreçte, okuyucunun kelime bilgisinin yeterli olması ve çıkarım yapabilme yeteneğinin gelişmiş olması önem arz etmektedir (Cain vd., 2004; Baştuğ vd., 2021). Ayrıca, anlama sürecinin yönetilen bir etkinlik olarak gerçekleşmesi, okuyucunun metni okuma ve anlama amacını belirlemesi ve bu amaca yönelik stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Güneş, 2021).

Tompkins (2006), okuduğunu anlama sürecinin okuyucu ve metin faktörlerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Okuyucunun okuma amacı, kelime bilgisi, akıcı okuma seviyesi, anlama stratejilerini kullanabilme yeteneği ve motivasyonu gibi faktörler, anlamayı etkileyen başlıca okuyucu faktörleri arasında yer almaktadır. Metnin türü, yapısı ve kullanılan kelimeler ise metin faktörleri kapsamında değerlendirilmiştir (Tompkins, 2006). Bu faktörler, okuduğunu anlama sürecinin dinamik ve etkileşimli doğasını ortaya koymaktadır.

Smith ve Dechant (1961)'a göre, okuduğunu anlama becerileri grafik ve semboller arasında ilişki kurabilme, kelimelere uygun anlamlar yükleyebilme, metnin genel kapsamını anlama, yazarın amacını ve duygu durumunu kavrayabilme gibi unsurlardan oluşmaktadır (Dökmen, 1990). Bu bağlamda, okuyucunun metindeki düşünceleri yorumlama ve sahip olduğu ön bilgileri ile ilişkilendirme becerisi, anlama sürecinin etkinliğinde belirleyici olmaktadır (Güneş, 2004).

Okuduğunu anlama, bireyin sosyal ve akademik hayatta başarılı olabilmesi için gerekli olan temel becerilerden biridir. Eğitim süreçlerinde, öğrencilerin okuduğunu anlaması, onların öğrenme düzeylerini artırmakta ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Batmaz, 2017). Bu nedenle, okuduğunu anlama stratejilerinin sistemli ve uzmanlıkla uygulanması, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Epçaçan, 2009).

2.2.3 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama sürecinin verimli ve etkili bir şekilde işlemesi için, okuma etkinliğinin sistemli ve planlı bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Bu süreç, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarını içermektedir. Her bir aşama için belirlenen stratejiler, anlama becerisinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Akyol, 2016; Karatay, 2018).

Okuma öncesi stratejiler, öğrencilerin metni okumaya başlamadan önce kapsamlı bir hazırlık yapmalarını mümkün kılmaktadır. Bu stratejiler, okuma amacının netleştirilmesi, mevcut bilgilerin harekete geçirilmesi ve metnin genel yapısının incelenmesini içermektedir. Okuma öncesi stratejiler aşağıdaki gibi sayılabilir:

- Göz Gezdirme: Metnin hızlıca taranması, başlıklar, alt başlıklar, görseller ve vurgulanan ifadelerin incelenmesi, öğrencilerin metnin yapısını kavramalarına ve okuma amaçlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Akyol, 2016; Karatay, 2018).
- Okuma Amacı Oluşturma: Başarılı okuyucular, okumaya başlamadan önce belirli hedefler koymaktadırlar. Bu hedefler, okuyucunun hangi stratejileri seçeceğini ve ne tür bilgiler edinmek istediğini belirler, böylece okuma süreci daha hedef odaklı hale gelmektedir (Karatay, 2018).
- Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğrencilerin sahip oldukları mevcut bilgilerin aktive edilmesi, metindeki yeni bilgilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ön bilgiler ile metin arasındaki ilişki, tahmin yürütme, metin yapısını fark etme ve bilgi bütünleştirme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Alvermann vd., 2004).
- Sorular Üretme: Öğrenciler, metni okumadan önce ve okuma sırasında kendilerine çeşitli sorular yönelterek anlama sürecini desteklemektedirler. Bu sorular, metnin içinde yanıtlanabilecek olanlar, düşünme ve araştırmaya dayalı olanlar veya metnin ötesine geçen sorular şeklinde olabilir (Dymock ve Nicholson, 2010).

- Kelime Havuzu: Okuma öncesinde kelime hazinesini geliştirmeyi amaçlayan bu stratejide, öğretmen tarafından seçilen kelimeler öğrencilerle paylaşılmakta ve bu kelimelerin metinle nasıl bir bağlantı kurabileceği üzerine tahminler yapılmaktadır (Çöğmen, 2008).

Okuma esnasında kullanılan stratejiler, öğrencilerin metni akıcı bir şekilde okumalarını ve anlama sürecini sürekli olarak denetlemelerini sağlamaktadır. Bu stratejiler, okuma sırasında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesine ve anlamının derinleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Okuma esnasındaki stratejiler aşağıdaki gibi sayılabilir:

- Akıcı Okuma: Akıcı okuma, metnin hızlı, çabasız ve anlamlı bir şekilde okunmasını ifade etmektedir. Akıcı okuyabilen öğrenciler, kelimeleri doğru telaffuz ederken anlamaya odaklandıkları için anlama süreçleri daha etkili bir şekilde gerçekleşmektedir (Kaman ve Şahin, 2013).
- Anlamayı Kontrol Etme: Öğrenciler, okuduklarını sürekli olarak değerlendirerek anlamlarının doğru olup olmadığını denetlemektedirler. Bu, gerektiğinde geri dönüp metni yeniden okumalarını sağlamaktadır (Göçer, 2019).
- Yardımcı Stratejileri Kullanma: Öğrenciler, okuma sırasında karşılaştıkları anlam belirsizliklerini gidermek için sözlük kullanma, görsellerden faydalanma veya metnin önemli kısımlarını vurgulama gibi yardımcı stratejiler uygulamaktadırlar (Beydoğan, 2010).
- Sesli Düşünme: Bu strateji, öğrencilerin okuma sırasında zihinsel süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme süreçlerini gözlemleyerek okuduğunu anlama sürecine yönelik destek sağlayabilirler (Güneş, 2012; Sönmez, 2017).
- Bağ Kurma: Okuyucular, metindeki bilgileri kendi ön bilgileri veya daha önce okudukları metinlerle ilişkilendirerek derinlemesine anlama sağlamaktadırlar.

Bu strateji, metinden kişisel, metinler arası veya dünya genelinde bağlantılar kurmayı içermektedir (Özyılmaz, 2010).

- Akıcılığa Yönelik Dersler: Öğrencilerin okuma hızını ve doğruluğunu artırmak amacıyla düzenlenen akıcılık geliştirme derslerinde, sesli okuma, eşli okuma ve tekrarlı okuma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin metni daha akıcı ve doğru bir şekilde okumalarını teşvik etmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Okuma sonrası stratejiler, öğrencilerin okudukları metni değerlendirmelerini, özetlemelerini ve metinle ilgili düşüncelerini genişletmelerini sağlamaktadır. Bu stratejiler, anlama sürecinin pekiştirilmesine ve bilgilerin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Okuma sonrası stratejiler aşağıdaki gibi sayılabilir:

- Özetleme: Öğrenciler, okudukları metni ana hatlarıyla ifade ederek önemli bilgileri önemsizlerden ayırmakta ve metnin genel yapısını kavramaktadırlar. Bu strateji, metnin anlaşılmasını ve bilgilerin düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır (Trabasso ve Bouchard, 2002).
- Metni Görsel Öğelerle İfade Etme: Resim, şekil, harita veya grafik gibi görsel araçlar kullanılarak metindeki bilgilerin görsel olarak sunulması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır (Susar Kırmızı, 2006).
- Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme: Okuma sonrasında yapılan tahminlerin doğruluğu kontrol edilerek, öğrencilerin anlama seviyeleri değerlendirilmekte ve metnin bütüncül olarak ele alınması sağlanmaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2020).
- Yönlendirilmiş Okuma – Düşünme Aktiviteleri: Öğrenciler, metni belirli durma noktalarına kadar okuyarak düşüncelerini paylaşmakta ve tartışmaktadırlar. Bu süreç, metnin anlaşılmasını desteklemekte ve öğrencilerin kendi düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Rasinski vd., 2009).

- Çizimlerle Metni Özetlemek: Öğrenciler, okudukları metindeki sahne veya olayları çizerek özetlemektedirler. Bu yöntem, metindeki önemli noktaların görsel olarak ifade edilmesini sağlamakta ve öğrencilerin anlama sürecini pekiştirmektedir (Rasinski vd., 2009).
- Benimle Aynı Fikirde Misin ya da Değil Misin? Neden? Bu strateji, öğrencilerin okudukları metinle ilgili düşüncelerini paylaşmalarını ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerini sağlamaktadır. Grup tartışmaları, metnin anlaşılmasını derinleştirmekte ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Rasinski vd., 2009).

Okuduğunu anlama stratejilerinin sistemli ve uzmanlıkla uygulanması, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu stratejilerin etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını, bilgileri daha etkili bir şekilde bütünleştirmelerini ve öğrenme süreçlerinin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Epçaçan, 2009).

2.2.4 Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlama süreci, okuma ile öğrenme arasındaki yoğun etkileşimle şekillenmektedir. Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi ve metinlerin anlamlandırılması, bireylerin öğrenme düzeylerinin artmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Özellikle kelime dağarcığının genişliği ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmektedir; bilinen kelime sayısının artması, okuma verimliliğinin yükselmesine zemin hazırlamaktadır (Okur, 2013).

Okuma sürecinde başarılı bir anlama için, ses organları, zihinsel süreçler ve gözlerin uyum içinde çalışması elzemdir. Okuyucu, ilk aşamada sözcük biçimlerini tanıyarak zihinsel çağrışımlar gerçekleştirir ve bu çağrışımlar üzerinden anlamlar oluşturur. Tanıma, anlama ve seslendirme gibi temel işlemler, okuma sürecinin koordineli ve uyumlu bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Kavcar vd., 2004).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu faktörler, okuyucunun bireysel özellikleri ile metnin yapısal özelliklerini kapsamaktadır. Bireysel faktörler arasında ön bilgi, kelime bilgisi ve dağarcığı, okuma akıcılığı, anlama stratejilerini kullanabilme becerisi, motivasyon ve duyuşsal etmenler bulunmaktadır (Tompkins, 2006). Metinle ilgili faktörler ise metnin türü, yapısı, dili ve üslubu ile fiziksel özelliklerini içermektedir (Coşkun, 2002).

Özellikle okuma akıcılığı, okuduğunu anlama sürecinde kritik bir role sahiptir. Akıcı okuma, kelimeleri sorunsuz ve hızlı bir şekilde okuyarak anlamlandırma becerisini ifade etmektedir ve bu beceri ile anlama arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır (Baştuğ vd., 2021). Akıcı okuma becerisi zayıf olan öğrenciler, metni anlamlandırmada güçlük çekmekte ve okuma motivasyonları düşebilmektedir. Bu durum, kelime tanıma sorunları ve metnin yüzeysel veya derin anlamının yeterince kavranamamasıyla ilişkilendirilmektedir (Rasinski, 2010; Baştuğ, 2012).

Kelime hazinesi, dil gelişiminin temel unsurlarından biri olarak okuduğunu anlama sürecinde hayati bir öneme sahiptir. Öğrencilerin metindeki kelimelerin anlamlarını bilmeleri, metnin hem yüzeysel hem de derin anlamlarını kavramaları açısından kritiktir. Kelime bilgisi yetersiz olan öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde aksamalar yaşamakta ve bu durum okuma tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Baştuğ vd., 2021).

Okuma eğitiminin planlı ve sürekli bir süreç olarak ele alınması, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Coşkun (2002), okuduğunu anlama sürecini okuyucu ile metinle ilgili faktörler olarak iki ana gruba ayırmıştır. Okuyucuya ilişkin faktörler arasında kelime hazinesi, ön bilgi, okuma amacı, dikkat, motivasyon ve metne olan ilgi bulunmaktadır. Metinle ilgili faktörler ise tür, yapı, anlatım düzeni, dil ve üslup ile fiziksel özellikler olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bu faktörlerin etkileşimi, okuduğunu anlama düzeylerinde çeşitlilik yaratmaktadır.

Baştuğ vd. (2021), okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla belirli ilkeleri vurgulamışlardır. Bu ilkeler arasında akıcı okumanın gerekliliği, okumanın amaca yönelik bir etkinlik olması, sürecin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel aktiflik gerektirmesi ile dikkat ve motivasyonun önemi yer almaktadır. Ayrıca, kelime bilgisi ve anlama stratejilerinin kullanılması, okuduğunu anlama sürecinin etkinliği açısından hayati önem taşımaktadır.

Teorik perspektiflerden bakıldığında, Snow (2002) okuduğunu anlama sürecini okuyucu, metin ve okuma etkinliği olmak üzere üç temel unsura ayırmıştır. Okuyucunun bilişsel yetenekleri, motivasyonu, kelime bilgisi ve strateji kullanımı, metnin yapısal özellikleri ve sosyokültürel bağlam, okuma etkinliğinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Sosyokültürel etkileşimler ve bireyler arası farklılıklar, okuduğunu anlama düzeylerinde önemli değişime sebep olmaktadır.

2.3 Dijital Metin

2.3.1 Tanımı

Dijital metin kavramı, teknoloji temelli okuma ve yazma ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim ve iletişim alanlarında önemli bir kavramsal boyut kazanmıştır. Literatürde dijital metinler, genellikle elektronik cihazlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) aracılığıyla erişilebilen, çoğunlukla internet ortamında veya dijital platformlarda bulunan yazılı, görsel ve işitsel unsurları içeren bilgi kaynakları olarak tanımlanmaktadır (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020; Türe, 2021).

Dijital metinlerin en temel özelliği, basılı metinlerden farklı olarak, metin içeriğinin bir ekran üzerinde görüntülenmesi ve etkileşimli özellikler taşıyabilmesidir. Ekrandan okuma, elektronik veya dijital şekilde sunulan metinlerin bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi dijital araçlar aracılığıyla okunması olarak tanımlanmaktadır. Bu okuma biçiminde, görsel algı, kelime tanıma, anlamlandırma ve zihinde yapılandırma süreçleri dijital ortamın

olanaklarına bağılı olarak gerçekleşmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020).

Dijital metinler, yalnızca metinsel içerik değil, aynı zamanda görsel, işitsel ve çoğu zaman etkileşimli unsurları bir araya getiren bütünsel bir yapı olarak değerlendirilmiştir (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Kaman ve Ertem, 2018;). Bu yönüyle dijital metinler, geleneksel basılı metinlere kıyasla çoklu ortam (multimedya) öğelerini barındırmakta ve kullanıcıya zenginleştirilmiş bir okuma deneyimi sunmaktadır. Ayrıca dijital metinlerin, kolay taşınabilirlik, hızlı bilgiye ulaşma, güncellenebilirlik ve erişilebilirlik gibi avantajlar sağladığı; okuma süreçlerini kişiselleştirmeye ve öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemeye olanak verdiği ifade edilmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020; Türe, 2021).

Sonuç olarak, dijital metinler; metnin elektronik ortamda sunulması, multimedya desteği ile zenginleştirilmesi ve kullanıcıyla etkileşim kurabilme potansiyeli taşıması bakımından, ağdaş okuryazarlık yaklaşımlarında merkezi bir rol üstlenmiştir.

2.3.2 Dijital Metin Özellikleri

Dijital metinler, geleneksel basılı metinlerden farklı olarak, çoklu ortam (multimedya) öğelerini ve etkileşimli özellikleri bünyesinde barındıran dinamik içerikler olarak tanımlanmaktadır (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Kaman ve Ertem, 2018; Türe, 2021). Dijital metinlerin en belirgin özelliklerinden biri, metnin görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesi ve kullanıcıya etkileşim fırsatı sunabilmesidir. Örneğin, dijital metinlerde görseller, animasyonlar, video ve ses dosyaları metne entegre edilebilmekte; okuma sürecinin zenginleşmesi sağlanmaktadır (Duran ve Alevli, 2014; Kaman ve Ertem, 2018). Bunun yanı sıra, dijital metinler erişim kolaylığı, güncellenebilirlik, taşınabilirlik ve içeriklerin hızlı bir şekilde paylaşılabilmesi gibi avantajlar sunmaktadır (Odabaş vd., 2020; Türe, 2021). E-kitaplar ve elektronik kaynaklar sayesinde öğrenciler ve öğretmenler, gerekli materyallere herhangi bir zamanda ve mekânda ulaşabilmekte, ayrıca ders sırasında

fiziksel materyal taşıma zorunluluğu ortadan kalkmaktadır (Türe, 2021). Not alma, önemli bölümlerin işaretlenmesi ve kişiselleştirilebilir okuma deneyimi de dijital metinlerin sunduğu önemli işlevler arasında yer almaktadır.

Dijital metinler, kullanıcıların bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi yapılandırmasını hızlandırmakta, metinler arasında bağlantı (hiperlink) kurabilme özelliği ile okuma süreçlerini daha esnek ve modüler hale getirmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020). Ayrıca, dijital metinlerin görseller ve seslerle desteklenmesi sayesinde metinlerin daha ilgi çekici hâle geldiği, okuma motivasyonunun ve öğrencilerin derse katılımının arttığı çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Kaman ve Ertem, 2018). Öte yandan, dijital metinlerin sahip olduğu dinamik yapı, okuma süreçlerinde dikkatin dağılma riskini de beraberinde getirebilmekte ve bilgi yüklemesi gibi sorunlara yol açabilmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020). Bu nedenle, dijital metinlerin eğitimde kullanılmasında içerik tasarımının, görsel ve işitsel öğelerin uyumunun ve kullanıcı dostu arayüzlerin önemi vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, dijital metinler; multimedya öğeleri, erişim ve paylaşım kolaylığı, kişiselleştirilebilirlik ve etkileşimli yapısı ile çağdaş eğitim ortamlarında önemli bir potansiyele sahip olup, öğrenme süreçlerini destekleyici nitelik taşımaktadır.

2.3.3 Dijital Metinlerin Eğitim Ortamında Kullanımı

Dijitalleşen dünyada eğitim ortamlarında dijital metinlerin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Dijital metinler, çoklu ortam özellikleri, erişim kolaylığı ve etkileşim imkânları sayesinde, geleneksel basılı materyallere kıyasla eğitim süreçlerinde önemli avantajlar sunmaktadır (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Odabaş vd., 2020; Türe, 2021). Günümüzde, özellikle ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde, tabletler, bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla öğrencilere sunulan dijital içerikler, derslerin işleniş biçiminde ve öğrenme deneyiminde köklü değişiklikler meydana getirmiştir (Duran ve Alevli, 2014; Kaman ve Ertem, 2018).

Dijital metinlerin eğitim ortamında kullanımı, öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme imkânı sunmakta; öğrenme materyallerine anında erişim,

hızlı bilgi paylaşımı ve güncel içeriklere ulaşılma avantajı sağlamaktadır (Tiryaki ve Karakuş, 2019; Odabaş vd., 2020). Özellikle e-kitaplar, ders içeriklerinin taşınabilirliğini ve erişilebilirliğini artırmakta; öğrencilerin ders materyallerini istedikleri yerde ve zamanda kullanabilmesine olanak tanımaktadır (Türe, 2021). Ayrıca dijital metinlerde not alma, önemli bölümlerin işaretlenmesi, metinler arası bağlantıların kurulması gibi kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamaları öne çıkmaktadır (Duran ve Alevli, 2014; Odabaş vd., 2020).

Araştırmalar, dijital metinlerin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve okuma sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini göstermektedir (Duran ve Alevli, 2014; Duran ve Topbaşoğlu, 2015). Özellikle dijital-etkileşimli kitaplarda kullanılan görsel, işitsel ve animasyon destekli içeriklerin öğrencilerin dikkatini çektiği ve okuma istekliliğini yükselttiği bildirilmiştir. Duran ve Topbaşoğlu (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin dijital-etkileşimli kitaplara yönelik tutumlarının basılı kitaplara göre daha olumlu olduğu, teknolojik okuma uygulamalarının öğrenci motivasyonunda önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Wright vd. (2013), dijital kitapların yabancı dil öğretiminde okuma ve dinleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte, dijital metinlerin eğitimdeki kullanımı yalnızca olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Bazı araştırmalarda, dijital ortamda okuma sırasında dikkat dağınıklığı, bilgi yüklemesi ve yüzeysel okuma gibi olumsuzluklara da dikkat çekilmiştir (Duran ve Alevli, 2014; Tiryaki ve Karakuş, 2019; Odabaş vd., 2020). Özellikle üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmalarda, gençlerin teknolojiye yatkın olmalarına rağmen, okuma eyleminde hâlâ geleneksel basılı materyalleri tercih ettikleri saptanmıştır (Odabaş vd., 2020). Benzer şekilde, Duran ve Alevli (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin dijital metinleri daha pratik bulmalarına rağmen, bazı öğrencilerin basılı materyalleri anlamada daha başarılı oldukları da ortaya konmuştur.

Eğitim ortamlarında dijital metinlerin kullanımıyla ilgili olarak öğrenci görüşleri de önemli bir yere sahiptir. Duran ve Alevli (2014)'nin çalışmasında, öğrenciler ekrandan okumanın süreci kolaylaştırdığı, bilgiye hızlı ve kolay ulaşım sağladığı,

içeriğin görseller ve seslerle desteklenmesinin faydalı olduğu gibi olumlu görüşler belirtmiştir. Bununla birlikte, uzun süre ekrana bakmanın göz yorgunluğuna yol açtığı ve bazı öğrencilerin okuma sürecinde dikkatin daha çabuk dağıldığı da ifade edilmiştir.

Yapılan uygulamalı araştırmalarda, dijital metinlerin okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma tutumu üzerindeki etkisi farklı düzeylerde gözlemlenmiştir. Kaman ve Ertem (2018), ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, dijital metinlerin okuma akıcılığını geliştirdiğini ve okuma hatalarını azalttığını, ancak okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin kısa süreli olduğunu saptamıştır. Tiryaki ve Karakuş (2019) ise dijital uygulama tabanlı okuma etkinliklerinin, özellikle Türkçe öğretmeni adaylarında okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Dijital metinlerin eğitim ortamında etkili biçimde kullanılabilmesi için, materyal tasarımında öğrenci yaş grubu, içerik zenginliği, multimedya unsurlarının dengeli kullanımı ve kullanıcı dostu arayüzlere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Duran ve Topbaşoğlu, 2015; Türe, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin de dijital okuryazarlık konusunda desteklenmesi ve öğrencilerin dijital okuma stratejileri konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, dijital metinler; eğitim ortamında erişim, taşınabilirlik, multimedya desteği ve etkileşim olanakları ile öğrenme süreçlerini destekleyici önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu araçların etkili kullanılabilmesi için öğretim sürecinin, öğrencilerin ihtiyaçları ve dijital okuryazarlık düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Dinleme çalışmalarının etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, son yıllarda Türkçe eğitimi alanında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, farklı eğitim kademelerinde ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar, dinleme etkinliklerinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisini ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktadır.

2.4.1 Yurtiçi Çalışmalar

Çuhadar (2012), mesleki eğitim merkezlerinde yürüttüğü çalışmada, sessiz okuma ve sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen tarafından sesli okumanın eşlik ettiği sessiz okuma yönteminin, yalnızca sessiz okumaya kıyasla okuduğunu anlamada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Daşöz (2013), 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Dört haftalık uygulamanın sonunda, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerinde anlamlı bir iyileşme sağladığı, ancak dinleme kaygısında önemli bir değişiklik meydana getirmediği belirlenmiştir.

Doğan (2017), yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, dinleme eğitiminde strateji kullanımının etkilerini araştırmıştır. Altı haftalık bir strateji temelli dinleme eğitim programı uygulanan deney grubunun, strateji kullanma düzeylerinde ve eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı dinleme becerilerinde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2018), ilkokul 2. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları, doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarının, videodan yapılan dinleme çalışmalarına göre anlama bakımından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha iyi anlaşıldığı gözlemlenmiştir.

Kıvrak (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü karma yöntemli çalışmada, üstbilişsel stratejilere dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin etkilerini değerlendirmiştir. Altı hafta süren uygulama sonucunda, bu etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırdığı ve dinlemeye ilişkin tutumlarını olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır.

Macit (2024)'in güncel araştırmasında ise, 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri ele alınmış ve alternatif dinleme-izleme etkinliklerinin etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alternatif uygulamaların öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Aşiloğlu (2009) araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin derslerde karşılaştıkları dinleme engellerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yönelik engelleri belirlemeye ve bu engellerin nasıl aşılabileceğine dair öneriler sunmayı hedeflemiştir. Yöntem olarak, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde en büyük etkisi olan engellerin, dikkat eksiklikleri ve çevresel faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çoğu zaman odaklanma ve dinlediklerini anlamada zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, öğretim süreçlerinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek stratejilerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Doğan (2008) çalışmada, ilkökul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin etkinliğini incelemektedir. Araştırmada, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitim modelinin etkinliği test edilmiştir. Araştırma, 45 öğrenci ile yapılan deneysel çalışmada dinleme becerilerindeki gelişimi ölçmek amacıyla bir dinleme testi uygulamıştır. Deney grubuna 4 hafta boyunca eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, etkinlik temelli dinleme eğitimlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve bu tür eğitimlerin öğretim süreçlerinde kullanılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

Ergen ve Batmaz (2019)'ın araştırmasında, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini ne düzeyde kullandıkları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 503 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, veriler okuduğunu anlama başarı testi ve okuma stratejileri ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin genellikle okuma stratejilerini “bazen”

kullandıklarını ve bu strateji kullanımının okuduğunu anlama başarılarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, okuma stratejilerinin uygulanması ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Beydoğan (2010) araştırma, bireylerin okuma ve anlama becerilerini etkileyen stratejileri incelemektedir. Araştırma, bireylerin okuma ve anlama becerilerini nasıl geliştirebileceklerini ve hangi stratejilerin bu süreçte etkili olduğunu araştırmaktadır. Yazar, okuma ve anlama sürecinde bireylerin doğru stratejiler kullanarak daha başarılı olabileceklerini savunmaktadır. Araştırma, okuma becerisinin geliştirilmesinin eğitim süreçlerinde önemli olduğunu ve öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için uygun stratejilerin öğretmenler tarafından sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Doğan (2010) araştırmasında, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklerin etkinliğini incelemiştir. Araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olup, dinleme becerilerini geliştiren etkinliklerin öğrencilere sağladığı katkıları gözler önüne sermektedir. Çalışma, dinleme becerisinin özellikle öğretim yöntemleriyle ne kadar geliştirilebileceğine ve öğrencilerin bu beceriyi nasıl daha etkin kullanabileceklerine dair önemli veriler sunmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dinleme becerilerinde önemli iyileşmeler gözlemlenmiştir.

Ergen ve Batmaz (2019) araştırmasında, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin başarının artırılması açısından kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin, öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili stratejiler kullanmalarını sağlamak adına stratejik eğitimler verebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okuma başarısının, okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanma düzeyine paralel olarak arttığı bulunmuştur.

Yıldırım ve Yıldırım (2016) araştırmada, yabancı dil öğreniminde dinlemenin önemini ve öğrencilerin yaşadığı dinleme anlama problemlerini ele almaktadır.

Araştırmanın amacı, dinlemenin dil öğrenimindeki yerini ve dinleme becerisinin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Literatür taraması yöntemiyle yapılan araştırmada, dinlemenin dil öğrenimindeki önemine dair mevcut bulgular bir araya getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dinleme becerisinin dil öğretiminde göz ardı edilen bir konu olduğu, ancak son yıllarda önemli bir gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin özellikle yabancı dildeki dinleme anlama problemleriyle ilgili çeşitli zorluklar yaşadığı ve bu zorlukların üstesinden gelinmesi için öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yurtiçi çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşım ve yöntemlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar, sistematik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, tutumları ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle strateji temelli dinleme eğitimi, üstbilişsel stratejilerin kullanımı ve çeşitli dijital araçlarla desteklenen dinleme çalışmalarının başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca, dinleme becerilerinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisi ve dinleme sürecini etkileyen faktörlerin (dikkat eksikliği, çevresel faktörler, metin türü vb.) önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, dinleme eğitiminde planlı, sistematik ve çok boyutlu yaklaşımların gerekliliğini göstermekte ve mevcut araştırmanın dijital metinlerle dinleme çalışmalarına odaklanmasının literatürdeki bu boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir katkı olacağını işaret etmektedir.

2.4.2 Yurtdışı Çalışmalar

Abadiano ve Turner (2005)'in araştırması, okuma akıcılığının gelişimi ve etkili okuma becerilerinin kazanılmasındaki rolünü incelemektedir. Araştırmada, okuma akıcılığının, okuma öğretimi ile nasıl bağlantılı olduğu sorgulanmıştır. Yazarlar, okuma akıcılığının sadece kelime çözümlemesi değil, aynı zamanda anlam oluşturma ve metni anlama üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma yöntemi olarak, okuma akıcılığının gelişimini inceleyen çeşitli literatür taramaları yapılmıştır. Araştırma bulguları, okuma

akıcılığının etkili okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu, bunun eksikliğinin öğrencilerin okuma becerilerinde zorluklara yol açtığını göstermektedir. Bu çalışma, okuma akıcılığının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Cazden (1996) çalışmasında, eğitimdeki geleneksel okuryazarlık anlayışını aşan ve dilin kültürel boyutlarını da içeren çoklu okuryazarlık yaklaşımını tartışmaktadır. Araştırma, geleneksel dil tabanlı eğitim yaklaşımlarının sınırlılıklarını aşmaya yönelik olarak, kültürel ve dilsel farklılıkların nasıl yönetilmesi gerektiğine dair teorik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere hem evrensel hem de yerel dillerde beceriler kazandırmayı, gelecekteki toplumlarda aktif ve eleştirel birer birey olarak yer alabilmeleri için kritik beceriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada, çoklu okuryazarlık anlayışının pedagojik pratiklerde nasıl uygulanacağı tartışılmakta ve bu pedagojinin öğrencilerin sosyal geleceklerini tasarlamalarına nasıl yardımcı olacağı açıklanmaktadır.

Wolvin ve Coakley (1985) çalışmalarında, dinleme kavramının farklı tanımlarını analiz etmişlerdir. Bu çalışma, dinleme tanımlarının akademik dünyadaki farklı kullanımlarını inceleyerek, dinleme davranışının eğitim ve öğretim süreçlerine nasıl dahil edilebileceğini göstermektedir. Wolvin ve Coakley, farklı kaynaklardan alınan yirmi dokuz dinleme tanımını bir araya getirerek, dinlemenin çok yönlü bir süreç olduğunu ve bu sürecin insan davranışlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini açıklamaktadır.

William Grabe (2010) okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmaları incelemektedir. Grabe, Paul Nation'ın okuma akıcılığına olan ilgisini ve bu alandaki araştırmaların gelişimini ele alırken, okuma becerisinin dil öğreniminde nasıl kritik bir yer tutacağına dair bilgiler sunmaktadır. Araştırma, okuma akıcılığı çalışmalarının hızla arttığını ve bu alandaki gelişmelerin, dil öğretiminde ve okuma anlama süreçlerinde önemli iyileşmeler sağladığını göstermektedir. Ayrıca, Grabe, okuma akıcılığı çalışmalarının geçmişteki eksikliklerini ve günümüzdeki gelişimlerini ele alarak, bu alandaki teorik çerçeveyi güçlendirmiştir.

Kodan ve Bozdemir (2016) çalışmalarında, öğrencilerin dinleme becerilerini ve dinlediklerini anlama düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışma, dinleme becerisinin gelişimine yönelik çeşitli faktörleri araştırarak, okuma anlama stratejileri ile dinleme becerisinin ilişkisini tartışmaktadır. Araştırma, öğrencilerin dinlediği metin türüne göre farklı anlama düzeylerine sahip olduklarını ve bu düzeylerin, öğretim stratejilerine göre değişebileceğini ortaya koymuştur.

Osada (2004) araştırmada, dinleme anlama konusundaki literatürün gelişimini inceleyerek dinleme becerisinin nasıl anlaşıldığını ele almaktadır. Araştırmanın amacı, dinleme becerisinin geçmişten günümüze nasıl bir evrim geçirdiğini göstermek ve bu süreçte hangi noktaların aydınlatıldığını belirlemektir. Çalışma, dinleme becerisinin uzun bir süre pasif bir beceri olarak kabul edildiğini, 1970'lerde ise dinleme becerisinin aktif bir beceri olarak daha çok çalışılmaya başlandığını vurgulamaktadır. Yöntem olarak literatür taraması yapılmış ve dinleme becerisinin yazılı ve sözlü dillerdeki farkları, dinlemenin anlama üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Sonuçlar, dinleme becerisinin gelişimi ve öğretilmesi gerektiği noktalara dair yeni bulgular ortaya koymuştur. Bu çalışma, dinleme anlama araştırmalarının gelecekte nasıl şekilleneceği hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Sweller (1988) araştırmada bilişsel yük teorisini ele alarak, problem çözme sırasında bilişsel yükün öğrenme üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmanın amacı, problem çözme (PS) sırasında bilginin şemalar halinde nasıl işlendiğini ve bu işlemin öğrenmeye etkisini değerlendirmektir. Çalışma, deneysel bir yaklaşım kullanarak, şemaların öğrenciler üzerindeki etkisini ve geleneksel problem çözme aktivitelerinin verimliliğini sorgulamaktadır. Yöntem olarak deneysel bir model kullanılmış ve şemaların öğrenilmesinin bilişsel yükü nasıl artırdığını gösteren bir deney düzenlemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, şemaların doğru bir şekilde edinilmesinin, problem çözme sırasında daha verimli bir öğrenmeye yol açtığı belirlenmiştir.

Wise (2009) araştırmada, gençlerin okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin genel başarıları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmanın amacı, ortaokul ve lise

seviyesindeki öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimini ve bunun eğitim reformu üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Çalışma, eğitimde okuryazarlığın önemi ve bunun okul reformu çerçevesinde nasıl ele alınması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yöntem olarak okulda yapılan eğitim reformları ve öğrencilerin okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuryazarlık düzeyinin sadece İngilizce öğretmenlerinin sorumluluğunda olmadığı, tüm öğretmenlerin okuryazarlık becerilerine katkı sağlaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, okuryazarlığın tüm derslerde temel bir beceri olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Yurtdışı araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde çok boyutlu yaklaşımların önemini vurguladığı görülmektedir. Bu çalışmalar, okuma akıcılığının anlama sürecindeki kritik rolünü, çoklu okuryazarlık yaklaşımının eğitimdeki gerekliliğini ve dinleme becerisinin pasif bir süreçten aktif bir öğrenme becerisine dönüşümünü ortaya koymaktadır. Özellikle bilişsel yük teorisi ve okuryazarlık becerilerinin bütüncül yaklaşımla ele alınması gerektiği bulgularıyla birlikte, bu araştırmalar dinleme ve okuma eğitiminde teknoloji destekli, strateji temelli ve çok disiplinli yaklaşımların önemini göstermektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın dijital metinlerle dinleme çalışmalarının teorik temelini güçlendirmekte ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital araçların potansiyel etkisini destekler nitelik taşımaktadır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital metinler ile yapılan dinleme etkinliklerinin dinleme becerisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, katılımcıların gruplara rastgele atanmadığı durumlarda, mevcut grupların kullanıldığı deneysel araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2021; Karasar, 2022). Bu desende deney grubuna uygulanan müdahale kontrol grubunda uygulanmaz ve gruplar arasındaki farklar karşılaştırılır (Creswell ve Creswell, 2017). Aşağıda şekil 3.1’de deney ve kontrol grubuna uygulanan araştırmanın deneysel işlem modeli verilmiştir.



Şekil 3.1 Çalışmanın deneysel işlem süreci

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarından birinin deney grubu ($n = 21$), diğerinin ise kontrol grubu ($n = 21$) olarak seçildiği iki farklı şubede öğrenim gören toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen dördüncü sınıf şubeleri, rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan “uygun örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun

örnekleme, özellikle kaynakların sınırlı olduğu ve tüm olası birey veya durumların incelenmesinin mümkün olmadığı durumlarda tercih edilir (Özen ve Gül, 2007; Büyüköztürk vd., 2021). Bu yöntemde, araştırmanın amaç ve ihtiyaçlarına en uygun bilgi sağlayabilecek birey veya durumlar, bilinçli şekilde seçilir. Esas olan, araştırma sorularına en kapsamlı ve derinlemesine yanıt verebilecek nitelikteki katılımcıların belirlenmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu yaklaşım, araştırmanın derinliğini ve anlamını artırma amacı güderek, konu hakkında zengin veriler sağlayacak örneklem üyelerinin seçilmesine odaklanmakta ve araştırmacılara nitelikli ve doğru bilgilere hızlı ve etkili bir şekilde ulaşma imkânı sunmaktadır (Johnson ve Christensen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Deney grubunun hangi şube olacağı, “basit rastgele örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, incelenecek örneklem grubu ana kütlede tamamen rastlantısal olarak seçilir. Yani, ana kütlede yer alan her birey ya da ögenin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir. Bu eşitlik sayesinde, örneklemin ana kütlede daha doğru ve tarafsız biçimde temsil etmesi ve böylece daha güvenilir sonuçlara ulaşılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk vd., 2021; Karasar, 2022). Söz konusu süreçte, deney grubunun seçimi kura yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Deneyisel çalışmaların güvenilirliğini artırmak için, bağımlı değişkeni etkileyebilecek diğer tüm faktörlerin (örneğin; cinsiyet dağılımı, sınıf mevcudu, akademik başarı düzeyi gibi) kontrol altına alınması gereklidir (Polit ve Hungler, 1997). Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının söz konusu özellikler açısından birbirine benzer olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenci dağılımı ise Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı

Değişken		Kontrol		Deney		Toplam		Ki-kare testi
		n	%	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	8	38,1	11	52,4	19	45,2	$\chi^2(1) = 0,865$ $p = 0,352$
	Erkek	13	61,9	10	47,6	23	54,8	
	Toplam	21	100,0	21	100,0	42	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kontrol grubunda 8 kız (%38,1) ve 13 erkek (%61,9) öğrenci; deney grubunda ise 11 kız (%52,4) ve 10 erkek (%47,6) öğrenci bulunmaktadır. Yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(1) = 0,865$; $p = 0,352$).

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 9/10/2024 tarihli ve 20 sayılı karar ile etik onay alınmıştır (EK A). Ayrıca, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yürütülmesi için gerekli izinler temin edilmiştir (EK B). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile dijital metinlerin kullanımına yönelik izinler de elektronik posta aracılığıyla alınmıştır (EK C). Son olarak, öğrencilerin velilerinden, çocuklarının gönüllü olarak araştırmaya katılımına ilişkin onayları alınmıştır (EK D).

Bu araştırmanın veri toplama süreci 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 22 Kasım 2024 tarihinde ön test uygulamasıyla başlamış, 03 Şubat 2025 tarihinde son test uygulamasıyla tamamlanmıştır. İlk olarak her iki gruba da Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır (EK E). Ardından sekiz haftalık deneysel uygulama süreci gerçekleştirilmiş, sürecin sonunda aynı testler tekrar uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın detayları ve aşamaları "3.5 Deneysel İşlem Süreci" başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Söz konusu ölçek ve test EK E’de sunulmuştur.

3.4.1 Dinleme Becerisi Ölçeği

Dinleme Becerisi Ölçeği, Yalçın ve Özcan (2022) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile yapı geçerliği test edilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda 32 maddeli ve tek faktörden oluşan yapının toplam varyansa katkısının %41,11 olduğu belirlenmiştir. DFA sonuçları ölçeğin tek boyutlu yapısının geçerli olduğunu göstermiş [$\chi^2=1753,947$; $sd=452$; $p<0,001$; $\chi^2/sd=3,88$; GFI=0,88; CFI=0,90; RMSEA=0,06] ve standardize edilmiş yol katsayıları 0,51 ile 0,68 arasında değişerek $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Toplam 32 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipinde (1=Bana hiç uygun değil, 5=Bana tamamen uygun) düzenlenmiş olup, ters kodlu madde içermemektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, dinleme becerisinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte yer alan örnek maddeler "Dinlediklerimden/izlediklerimden hareketle anahtar kelimeleri belirlerim", "Dinlediklerimin/izlediklerimin ana düşüncesini belirlerim", "Dinlediklerimdeki/izlediklerimdeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlerim" ve "Dinlerken/izlerken konuşmacıya saygı gösteririm" şeklindedir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak belirlenmiş ve üç hafta arayla uygulanan test-tekrar test puanları arasında 0,96 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yalçın ve Özcan, 2022). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,813 olarak tespit edilmiştir.

3.4.2 Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu Anlama Testi, Bulut ve Yıldız (2018) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki ayrı metin içeren testte, her bir metin için 10 soru olmak üzere toplam 20 soru yer almaktadır. Hikâye edici metin alt boyutu öğrencilerin öykü türündeki metinleri anlama becerilerini ölçerken, bilgilendirici metin alt boyutu ise açıklayıcı ve betimleyici metinleri anlama becerilerini değerlendirmektedir.

Testte yer alan her sorunun 4 adet çoktan seçmeli şıkkı bulunmaktadır. Puanlama sisteminde doğru yanıtlara 5 puan verilirken, yanlış yanıtlardan puan alınmamaktadır. Bu nedenle testten alınabilecek toplam puan 0-100 arasında değişmektedir. Örnek sorular arasında "Metinde anlatılan olayın geçtiği yer neresidir?", "Metnin ana düşüncesi nedir?" ve "Metinde verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?" gibi farklı anlama düzeylerini ölçen maddeler yer almaktadır.

Testin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hikâye edici metin alt boyutu için 0,72; bilgilendirici metin alt boyutu için 0,79 ve testin geneli için yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Bulut ve Yıldız, 2018). Bu araştırmada ise testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,729 olarak tespit edilmiştir.

3.5 Deneysel İşlem Süreci

Deneysel uygulamanın yürütülmesi sürecinde öncelikle, Kastamonu ilinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıf seviyesindeki iki farklı şubesi araştırma grubunu oluşturmak üzere seçilmiştir. Bu şubelerin biri deney grubunu oluştururken, diğer şube ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Uygulama sürecinde sırasıyla;

- Uygulama öncesinde Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak deney ve kontrol grupları için ön test uygulanmıştır.

- Uygulama sürecinde, deney grubuna sekiz hafta ve her hafta iki ders saati olmak üzere dijital metinler ile dinleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dijital metinler için “derslig” adlı eğitim sitesi kullanılmıştır. <https://www.derslig.com/> adresinden siteye öğrenciler, öğretmenler ve veliler üye olup sunmuş olduğu içerikleri kullanabilmektedirler. Çalışmada dördüncü sınıf seviyesine uygun metinler kullanılmıştır. Metinler dijital olup görseller ve seslendirmelerle zenginleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden metinler açılmıştır. Metinlerin seslendirme özelliğinden yararlanılmış ve öğrencilerin dinlemeleri sağlanmıştır.
- Uygulama sürecinde kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamış, dersler normal müfredat kapsamında işlenmiştir.
- Uygulama sonrasında Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak deney ve kontrol grupları için son test uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS v26 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dijital metinler yoluyla yürütülen dinleme çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini değerlendirmek amacıyla ANCOVA analizi uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinde hem deney hem de kontrol grubuna uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) olmak üzere iki ölçüm yapılmıştır. Ancak analiz öncesinde yapılan karşılaştırmalar, deney grubunun ön test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, gruplar arasında başlangıç düzeyinde bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu başlangıç farklılığının, uygulama etkisini gölgelemesini önlemek ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) tercih edilmiştir. ANCOVA, son test puanlarını karşılaştırırken ön test puanlarını kontrol değişkeni (kovaryant) olarak alarak gruplar arasındaki farkı başlangıç düzeylerini eşitleyerek analiz etmeye imkân tanır. Böylece, gruplar arası farkın yalnızca uygulamadan mı kaynaklandığı daha doğru biçimde değerlendirilebilir.

Deneysel araştırmalarda, bağımlı değişken çeşitli faktörlerin etkisine açık olabilir ve bu faktörlerin etkisi gruplar arasında farklılık gösterebilir. Böyle bir durumda, yalnızca gözlemlenen değerlerle yapılan grup karşılaştırmaları, deneysel müdahalenin etkisini tam olarak ortaya koyamayabilir. Bu sorunun üstesinden gelmek için, bağımlı değişkenle ilişkili olan başka bir değişkenin analize dâhil edilmesi gerekir. ANCOVA (Kovaryans Analizi) yöntemi, bu problemi çözmek için varyans analizi ile regresyon analizini birleştirerek, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki gerçek etkisini ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk, 1998).

ANCOVA analizi; bağımsız değişkenin yanı sıra, bağımlı değişkenle ilişkili olan ve “ortak değişken” olarak adlandırılan bir ya da birden fazla değişkenin etkisini istatistiksel olarak kontrol etmeye olanak tanır. Özellikle ön test-son test kontrol gruplu desenlerde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, ön test sonuçları dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemekte kullanılır. Bu bağlamda, ön test sonuçları ortak değişkeni, deneysel uygulama bağımsız değişkeni, son test sonuçları ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir (Büyüköztürk, 1998).

Çalışmada iki ayrı bağımlı değişken (dinleme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi) için ayrı ayrı ANCOVA analizleri yapılmıştır. Her iki analizde de bağımsız değişken olarak grup türü (deney / kontrol), kovaryant olarak ise ilgili becerinin ön test puanı kullanılmıştır. Bu sayede, dijital metinlerle yapılan dinleme uygulamasının öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi, başlangıç düzeyinden arındırılmış biçimde ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmada, bağımlı değişkenden (son test ölçümleri), ortak değişkenden (ön test ölçümleri) kaynaklı değişmeleri çıkarmak ve sonrasında bağımlı değişkendeki değişmenin bağımsız değişkenden (dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmaları) kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak amacıyla ANCOVA analizi kullanılmıştır.

ANCOVA analizinin temel varsayımlarından biri, hem ortak değişken (ön test) hem de bağımlı değişkenin (son test) kontrol ve deney gruplarında normal dağılım

sergilemesidir. Bu ön koşulun sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla, kontrol ve deney gruplarındaki dinleme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi ön test ve son test puanlarının dağılım özellikleri analiz edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Normal dağılım analizi sonuçları

Değişken	Grup	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
		W	p		
Dinleme Becerisi Ön Testi	Kontrol	0,954	0,405	-0,583	-0,108
	Deney	0,950	0,342	-0,618	0,620
Dinleme Becerisi Son Testi	Kontrol	0,960	0,525	-0,729	0,670
	Deney	0,976	0,865	-0,275	0,058
Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi	Kontrol	0,941	0,231	0,681	0,126
	Deney	0,924	0,104	0,013	-0,689
Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi	Kontrol	0,878	0,132	1,116	1,103
	Deney	0,930	0,137	0,506	-0,933

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, dinleme becerisi ön testine yönelik analizlerde, Shapiro-Wilk testi sonuçları, hem kontrol grubu ($W= 0,954$; $p = 0,405$) hem de deney grubu ($W= 0,950$; $p= 0,342$) ön test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, kontrol grubunun çarpıklık (-0,583) ve basıklık (-0,108) değerleri ile deney grubunun çarpıklık (-0,618) ve basıklık (0,620) değerlerinin -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Diğer taraftan, dinleme becerisi son testine yönelik analizlerde, Shapiro-Wilk testi sonuçları, hem kontrol grubu ($W= 0,960$; $p= 0,525$) hem de deney grubu ($W= 0,976$; $p= 0,865$) son test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, kontrol grubunun çarpıklık (-0,728) ve basıklık (0,670) değerleri ile deney grubunun çarpıklık (-0,275) ve basıklık (0,058) değerlerinin -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre dinleme becerisi ön testi ve son testi için normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan, okuduğunu anlama becerisi ön testine yönelik analizlerde, Shapiro-Wilk testi sonuçları, hem kontrol grubu ($W = 0,941$; $p = 0,231$) hem de deney grubu ($W = 0,924$; $p = 0,104$) ön test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, kontrol grubunun çarpıklık ($0,681$) ve basıklık ($0,126$) değerleri ile deney grubunun çarpıklık ($0,013$) ve basıklık ($-0,689$) değerlerinin -3 ile $+3$ arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Diğer taraftan, okuduğunu anlama becerisi son testine yönelik analizlerde, Shapiro-Wilk testi sonuçları, hem kontrol grubu ($W = 0,878$; $p = 0,132$) hem de deney grubu ($W = 0,930$; $p = 0,137$) son test puanlarının normal dağıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, kontrol grubunun çarpıklık ($1,116$) ve basıklık ($1,103$) değerleri ile deney grubunun çarpıklık ($0,506$) ve basıklık ($-0,933$) değerlerinin -3 ile $+3$ arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama becerisi ön testi ve son testi için normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırma problemlerine ilişkin analiz sonuçları bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında “Dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmaları, öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda “Dinleme becerileri ön testi sabit tutulduğunda, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerinin dinleme becerileri son testine pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır” hipotezi test edilmiştir. Bu çerçevede ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. ANCOVA analizine geçilmeden önce bazı varsayımların karşılanıp karşılandığı kontrol edilmiştir.

ANCOVA analizinin varsayımlarından birisi, bağımlı değişken olarak belirlenen son test puanlarının, bağımsız değişken olan dijital dinleme çalışmalarıyla anlamlı bir ilişki göstermemesi, ancak ortak değişken (kovaryat) olan ön test puanlarıyla anlamlı ve 0,30'un üzerinde bir doğrusal ilişki sergilemesi gerekliliğidir. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla yürütülen Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Dinleme becerisi korelasyon analizi sonuçları

Değişken	Dinleme Çalışmaları (Bağımsız Değişken)	Ön Test (Ortak Değişken)	Son Test (Bağımlı Değişken)
Dinleme Çalışmaları (Bağımsız Değişken)	1		
Ön Test (Ortak Değişken)	0,264	1	
Son Test (Bağımlı Değişken)	0,161	0,483**	1

**p < 0,01

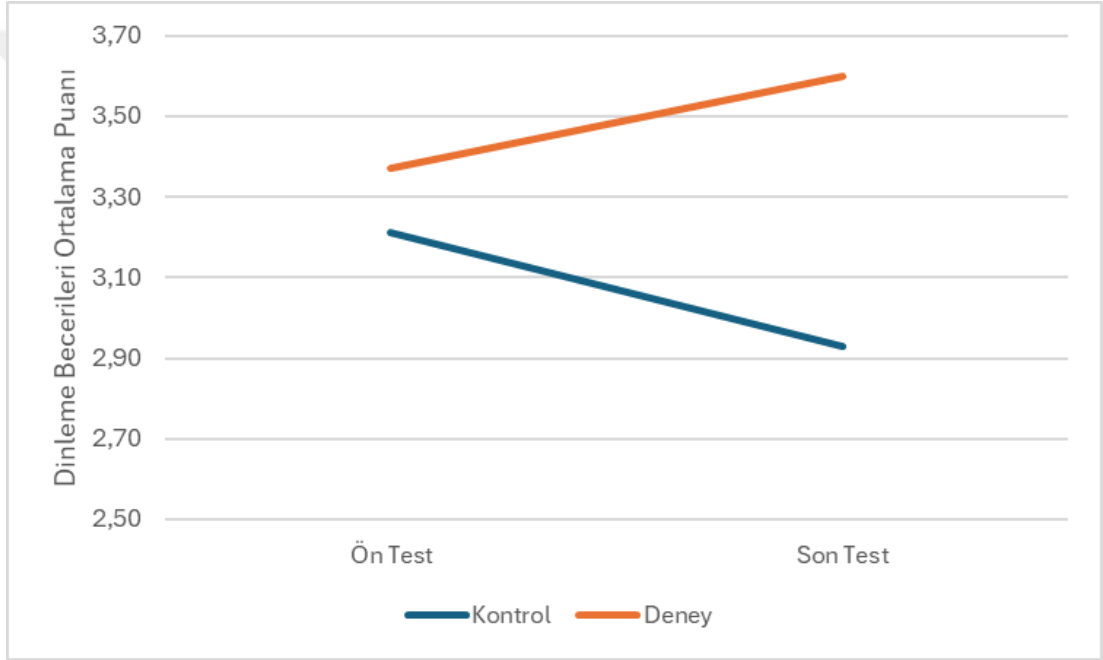
Tablo 4.1’de görülen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, son test puanları ile dijital dinleme çalışmaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($r= 0,161$; $p>0,05$). Öte yandan, son test ve ön test puanları arasında beklenen yönde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmış olup, korelasyon katsayısının kritik değer olan 0,30’un üzerinde olduğu tespit edilmiştir ($r= 0,483$; $p<0,01$). Bu bulgular ışığında, ANCOVA analizi için gerekli olan doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. ANCOVA analizinin gerektirdiği bir başka ön koşul, kovaryat (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasındaki ilişkinin hem yön hem de güç bakımından tüm gruplarda benzerlik göstermesidir. Bu durum “regresyon doğrularının homojenliği” olarak adlandırılmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, regresyon doğrularının homojenliği varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir ($F= 0,335$; $p>0,05$). ANCOVA için gerekli son varsayım ise grup varyanslarının eşitliğidir. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla uygulanan Levene testi sonuçları, grupların varyans değerlerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ortaya koymuştur ($F= 0,002$; $p>0,05$). Yukarıda belirtilen tüm istatistiksel ön koşulların sağlandığının doğrulanmasının ardından, dijital metinlerle gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için ANCOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Dinleme çalışmalarının dinleme becerilerine etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	6,155	2	3,077	18,171	0,000
Kesişim	0,456	1	0,456	2,691	0,109
Dinleme Becerisi Ön Testi	1,426	1	1,426	8,417	0,006
Dinleme Çalışmaları	3,178	1	3,178	18,767	0,000
Hata	6,605	39	0,169		
Toplam	460,253	42			
Düzeltilmiş Toplam	12,760	41			

$\bar{R}^2 = 0,456$; $\eta^2 = 0,325$

Ön test puanları kontrol edildikten sonra yapılan ANCOVA analizi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($F(1,39)= 18,767$; $p<0,001$). Düzeltilmiş ortalama değerler incelendiğinde, deney grubunun son test puanlarının ($\bar{x}= 3,55$) kontrol grubunun son test puanlarından ($\bar{x}=2,98$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Model, bağımlı değişkendeki varyansın %45,6'sını açıklamaktadır ($R^2= 0,456$). Etki büyüklüğü (kısmi $\eta^2 = 0,325$) uygulanan deneysel işlemin orta-büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grupların dinleme becerileri puanlarındaki değişim Şekil 4.1'de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 4.1 Gruplar arası dinleme becerileri puanlarındaki değişim

Sonuç olarak, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.2 İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında “Dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda “Okuduğunu anlama becerileri ön testi sabit tutulduğunda, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının

öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri son testine pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır” hipotezi test edilmiştir. Bu çerçevede ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. ANCOVA analizine geçilmeden önce bazı varsayımların karşılanıp karşılandığı kontrol edilmiştir.

ANCOVA analizinin varsayımlarından birisi, bağımlı değişken olarak belirlenen son test puanlarının, bağımsız değişken olan dijital metinlerle dinleme çalışmalarıyla anlamlı bir ilişki göstermemesi, ancak ortak değişken (kovaryat) olan ön test puanlarıyla anlamlı ve 0,30'un üzerinde bir doğrusal ilişki sergilemesi gerekliliğidir. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla yürütülen Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Okuduğunu anlama becerisi korelasyon analizi sonuçları

Değişken	Dinleme Çalışmaları (Bağımsız Değişken)	Ön Test (Ortak Değişken)	Son Test (Bağımlı Değişken)
Dinleme Çalışmaları (Bağımsız Değişken)	1		
Ön Test (Ortak Değişken)	0,347	1	
Son Test (Bağımlı Değişken)	0,230	0,668**	1

**p<0,01

Tablo 4.3'te görülen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, son test puanları ile dijital metinlerle dinleme çalışmaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($r = 0,230$; $p > 0,05$). Öte yandan, son test ve ön test puanları arasında beklenen yönde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmış olup, korelasyon katsayısının kritik değer olan 0.30'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir ($r = 0,668$; $p < 0,01$). Bu bulgular ışığında, ANCOVA analizi için gerekli olan doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

ANCOVA analizinin gerektirdiği bir başka ön koşul, kovaryat (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasındaki ilişkinin hem yön hem de güç bakımından tüm gruplarda benzerlik göstermesidir. Bu durum “regresyon doğrularının homojenliği”

olarak adlandırılmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, regresyon doğrularının homojenliği varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir ($F= 0,280$; $p>0,05$). ANCOVA için gerekli son varsayım ise grup varyanslarının eşitliğidir. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla uygulanan Levene testi sonuçları, grupların varyans değerlerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ortaya koymuştur ($F= 0,018$; $p>0,05$).

Yukarıda belirtilen tüm istatistiksel ön koşulların sağlandığının doğrulanmasının ardından, dijital metinlerle gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için ANCOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Dinleme çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	4829,977	2	2414,988	15,743	0,000
Kesişim	2254,440	1	2254,440	14,697	0,000
Okuduğunu Anlama Ön Testi	4257,953	1	4257,953	27,758	0,000
Dinleme Çalışmaları	0,059	1	0,059	0,000	0,984
Hata	5982,523	39	153,398		
Toplam	105575,000	42			
Düzeltilmiş Toplam	10812,500	41			

$\bar{R}^2 = 0,418$; $\eta^2 = 0,000$

Ön test puanları kontrol edildikten sonra yapılan ANCOVA analizi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(1,39)= 0,059$; $p>0,05$). Düzeltilmiş ortalama değerler incelendiğinde, deney grubunun son test puanlarının ($\bar{x}= 47,46$) kontrol grubunun son test puanları ($\bar{x}= 47,54$) ile benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının, dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir.

5.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, dijital metinler aracılığıyla yürütülen dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dijital metin temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, deney grubunun son testte elde ettiği dinleme becerisi puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uygulanan dijital dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme becerilerinde orta ile büyük düzey arasında bir etki büyüklüğü oluşturduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Kıvrak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üstbiliş stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Doğan (2017) yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, strateji temelli dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, planlı ve sistematik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Macit (2024) güncel çalışmasında alternatif dinleme-izleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, dijital teknolojilerin dinleme eğitiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini desteklemektedir. Ayrıca, Osada (2004) dinleme becerilerinin gelişimi üzerine yaptığı bir incelemede, dijital

medya araçlarının dinleme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin dinleme anlayışlarını artırmada dijital teknolojilerin etkili olduğunu belirtmiştir.

Sweller (1988) tarafından yapılan çalışmada, bilişsel yükün yüksek olduğu ortamların öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği vurgulanmış, bununla birlikte daha az bilişsel yük taşıyan etkinliklerin dinleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu noktada, dijital metinlerin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken daha verimli bilişsel süreçler sağladığı söylenebilir. Özmen (2018) tarafından yapılan çalışmada ise doğal sesle yapılan dinleme etkinliklerinin videoya kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koyarak, dijital metinlerin işitsel yönünün öğrenci başarısında kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Wise (2009) araştırmasında gençlerin genel başarılarında okuryazarlık becerilerinin kritik öneme sahip olduğunu, bu becerilerin dijital araçlarla desteklenmesi durumunda öğrenci başarısının daha da artırılabilirliğini vurgulamıştır. Yuanisa (2023) dijital anlatı medyasının dinleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Cigerci ve Gültekin (2017), dijital öyküler kullanılarak yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme puanlarını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Günbaş ve Gözüküçük (2020) dijital dinleme metinleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, dijital içeriklerin geleneksel metinlere göre öğrencilerin dinleme becerilerinde anlamlı düzeyde etki sağladığını saptamıştır. Bunlara ek olarak, Leong (1995) yaptığı araştırmasında, dijital destekli eşzamanlı metin ve ses kullanımının bazı durumlarda etkili olmadığı, ancak öğrenci motivasyonunu artırmada önemli rol oynadığı ortaya koymuştur. Bu durum, dijital içeriklerin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, dijital metinlerle yapılan dinleme etkinlikleri, literatürdeki diğer çalışmalarla paralel olarak, öğrenci dinleme becerilerinin gelişiminde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu etkinliklerin başarısı, uygun bilişsel yükü sağlayan tasarımın, strateji temelli dinleme uygulamalarının ve dijital içeriğin dikkatle oluşturulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bulgular, gelecekte yapılacak dinleme

eğitimi araştırmaları için önemli ipuçları sunmakta ve eğitim süreçlerinde dijital teknolojilerin kullanımını teşvik etmektedir.

5.2 İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur. Yapılan analiz sonucunda, ön test puanları kontrol edildiğinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, dijital dinleme etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediğini göstermektedir.

Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla farklılık göstermektedir. Örneğin, uhadar (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ğretmen tarafından sesli okumanın eşlik ettiği sessiz okuma yönteminin, yalnızca sessiz okumaya kıyasla okuduğunu anlamada daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, dijital metinlerle yapılan dinleme çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerine olan etkisinin sınırlı olduğunu ve dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi için farklı yöntemlerin gerekli olabileceğini göstermektedir.

Bu farklılığın olası nedenleri şu şekilde açıklanabilir: İlk olarak, uygulama süresi önemli bir faktör olabilir. Sekiz haftalık bir uygulama süresi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişim yaratmak için yeterli olmayabilir. Uzun süreli uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde daha belirgin gelişmeler sağlayabileceği ne sürülebilir. Ayrıca, dinleme ve okuma becerilerinin farklı bilişsel süreçleri gerektirmesi de bu durumu açıklayabilir. zmen (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, dinleme ve okuma becerilerinin farklı bilişsel süreçler gerektirdiği belirtilmiş, bu nedenle dinleme becerilerindeki gelişimin okuma becerilerine doğrudan yansımasının sınırlı olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, okuma ve dinleme becerileri

arasındaki ilişki karmaşıktır ve her iki beceri de dil öğrenme sürecinde farklı aşamalarda ortaya çıkabilir. Bir diğer açıklama, kullanılan metin türlerinin etkisi olabilir. Özmen (2018) öyküleyici metinlerin, bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşıldığını bulmuştur.

Solís, vd. (2017) ile Gözüküçük ve Günbaş (2020) gibi dijital veya metne dayalı müdahalelerde okuduğunu anlama üzerine anlamlı gelişmeleri ortaya koyan çalışmalarla ayrıştığı görülmektedir. Örneğin, Solís vd. 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel araştırmada, metne dayalı kelime ve okuma müdahalesi alan grubun okuduğunu anlama testlerinde anlamlı artış gösterdiği bildirilmiştir. Benzer şekilde, Gözüküçük ve Günbaş (2020)'ın bilgisayar destekli okuma etkinlikleriyle desteklenen gruplarında, geleneksel yöntemlere kıyasla okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde gelişim saptanmıştır. Ancak bu araştırmalarda, doğrudan okuma ve kelime eğitimiyle desteklenen uygulamalar dikkat çekmekte; bu durum, okuduğunu anlama gelişiminin daha çok aktif okuma ve kelime öğretimi odaklı müdahalelerle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Nitekim, Başaran (2014) ve Ziegler (2019) gibi ekrandan okuma ve basılı metinle okuma karşılaştırmalarında ise, çoğunlukla basılı metnin okuduğunu anlama başarısını artırmada dijital ortama göre daha avantajlı olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, dijital içeriklerin tek başına okuduğunu anlama becerisine transferinin sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle Ziegler (2019), dijital okuma ortamının dikkat dağınıklığını artırabileceğini ve dijital ortamda okuma stratejilerinin yeterince öğretilmemesinin performansı olumsuz etkileyebileceğini öne sürmüştür.

Bununla birlikte, Ulu (2016) tarafından geliştirilen yapısal eşitlik modeli, akıcı okuma becerisinin basit ve çıkarımsal anlama üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya koymuş, ancak okuduğunu anlamamanın yalnızca okuma süreçlerinden etkilendiğini göstermiştir. Bu model, dinleme becerilerindeki gelişimin okuduğunu anlama üzerine dolaylı ve uzun vadeli bir etki gösterebileceğini; ancak kısa süreli, sadece dinlemeye dayalı uygulamaların doğrudan bir transfer yaratamayacağını göstermektedir.

Ergen ve Batmaz (2019) araştırmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuma başarısını artırdığı; strateji odaklı müdahalelerin daha kalıcı ve anlamlı gelişmeler sağladığı belirtilmiştir. Buradan hareketle, dinleme etkinlikleriyle okuduğunu anlamada anlamlı bir artış elde edilebilmesi için, okuma stratejilerinin eş zamanlı olarak sistemli biçimde öğretilmesi ve uygulanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Doğan (2017) ve Kıvrak (2019) gibi araştırmacıların çalışmaları, üstbilişsel stratejiler ve süreç temelli dinleme uygulamalarının, öğrencilerin sadece dinleme becerilerini değil, öğrenmeye yönelik tutum ve bilişsel farkındalıklarını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Fakat bu olumlu etkinin, okuduğunu anlamada doğrudan ve anlamlı bir sıçrama için yeterli olup olmadığı, araştırmalar arasında farklılık göstermektedir.

Uluslararası literatürde de benzer karmaşık bulgular mevcuttur. Leong (1995) metin-ses eşzamanlılığına dayalı dijital okuma çalışmasında, bazı gruplarda anlamlı gelişim sağlanamazken, motivasyonun arttığı tespit etmiştir. Abadiano ve Turner (2005) ve Grabe (2010) ise okuma akıcılığının ve stratejik okuma becerilerinin, anlama başarısı için kritik olduğuna dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, Wolvin ve Coakley (1985) ile Cazden (1996), okuryazarlığın ve dinlemenin çoklu beceri ve stratejiyle geliştirilebileceğini vurgulamışlardır.

Ayrıca, Osada (2004), dinlemenin aktif bir beceriye dönüşmesinin okuduğunu anlamaya olan katkısının zamana yayıldığını, dolayısıyla kısa süreli uygulamaların etkisinin sınırlı kalabileceğini belirtmiştir. Sweller (1988) bilişsel yük kuramında, dijital ortamda okuma ve dinleme etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yükünü dengeleyerek, uzun süreli ve çok bileşenli müdahalelerde daha kalıcı öğrenme sağlanabileceğini ileri sürmektedir.

Özetle, araştırmamızın bulgusu, literatürdeki dijital içeriklerle yapılan dinleme çalışmalarının okuduğunu anlamaya etkisi bakımından çeşitlilik gösteren sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışmamızda dijital metinler aracılığıyla yapılan dinleme uygulamalarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir fark

yaratmaması, dinleme ve okuma süreçlerinin bilişsel olarak birbirinden ayrıştığı ve anlamlı bir aktarım için daha bütüncül, stratejik ve uzun soluklu müdahalelerin gerektiği sonucunu güçlendirmektedir. Bu bulgu, dijital araçların dil öğretiminde yardımcı bir rol üstlendiğini, ancak okuduğunu anlama gibi üst düzey becerilerin gelişimi için strateji odaklı bütünlük yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada kullanılan metin türlerinin çeşitliliği ve zorluk düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini değiştirmiş olabilir. Çalışma, metinlerin özelliklerinin, dinleme ve okuma becerileri üzerindeki etkilerini anlamada daha derinlemesine bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

- Uygulama süresi: Sekiz haftalık uygulama süresi, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişim yaratmak için yeterli olmamış olabilir.
- Dinleme ve okuma becerilerinin farklı bilişsel süreçleri içermesi: Özmen (2018)'in çalışmasında belirtildiği gibi, dinleme ve okuma becerileri farklı bilişsel süreçleri gerektirmektedir. Bu nedenle, dinleme becerilerindeki gelişimin doğrudan okuduğunu anlama becerilerine transfer edilmesi sınırlı olabilir.
- Metin türlerinin etkisi: Özmen (2018)'in bulgularına göre, öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha iyi anlaşıldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan metin türlerinin çeşitliliği ve zorluğu, sonuçları etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, dijital metinlerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için farklı stratejilerin ve daha uzun süreli uygulamaların gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Daşöz (2013) tarafından yapılan çalışmada, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu, ancak diğer becerilerde benzer etkiyi göstermeyebileceği sonucunu desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının, dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanlarının, kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan deneysel işlemin orta-büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, dijital metinlerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, dijital metinler ile yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları benzer düzeyde bulunmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya yönelik bazı öneriler geliştirilebilir. Dijital metinler ile dinleme çalışmaları, ilkokul düzeyinde dinleme becerilerinin geliştirilmesi için düzenli olarak kullanılmalıdır. Öğretmenler, dijital metinleri seçerken öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun içerikler tercih etmeli ve bu çalışmaları farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklemelidir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için, dijital metinler ile dinleme çalışmalarının yanı sıra farklı stratejiler de kullanılmalı ve uygulama süresi becerilerin gelişimi için yeterli olacak şekilde planlanmalıdır.

Araştırmacılar için de çeşitli öneriler sunulabilir. Benzer araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde ve daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanabilir. Dijital metinler ile dinleme çalışmalarının diğer dil becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin bu çalışmalara yönelik görüşleri ve deneyimleri derinlemesine incelenebilir. Farklı dijital metin türlerinin etkililiği karşılaştırmalı olarak araştırılabilir ve uzun vadeli etkileri belirlemeye yönelik boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Politika yapıcılar açısından bakıldığında, okullarda dijital metinlerin etkili kullanımına yönelik teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önemlidir. Dijital içerik kütüphaneleri oluşturularak öğretmenlerin kaliteli dijital metinlere erişimi kolaylaştırılmalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi teknoloji entegrasyonu girişimlerinde dijital metinlerin kullanımına özel önem verilmelidir. Ayrıca, uzaktan eğitim süreçlerinde dijital metinlerin etkili kullanımına yönelik standartlar ve kılavuzlar geliştirilmelidir. Bu öneriler doğrultusunda yapılacak çalışmaların, dijital metinlerin eğitim süreçlerinde daha etkili kullanılmasına ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Abadiano, H. R., ve Turner, J. (2015). Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *New England Reading Association Journal*, 41(1), 50-56.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Papatya.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Altuntaş, İ., ve Akyüz, E. (2015). Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305.
- Alvermann, D. E., Swafford, J., ve Montero, M. K. (2004). *Content area literacy instruction for the elementary grades*. Pearson/A and B.
- Anderson, A., ve Lynch, T. (1993). *Listening* (4th ed.). Oxford University Press.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aytan, T., ve Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları dinleme becerisi*. 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.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-23.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, 185, 8-21.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Brownell, J. (2013). *Listening attitudes, principles and skills* (5th ed.). Pearson Education.
- Brozo, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bulut, A., ve Yıldız, M., (2023). Bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 31(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... ve Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Ciğerci, F. M., ve Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi* (2. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Pegem Net.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Demirbaş, İ., ve Şahin, A. (2022). The effect of digital stories on primary school students' listening comprehension skills. *Participatory Educational Research*, 9(6), 380-397. <https://doi.org/10.17275/per.22.144.9.6>
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 263-274.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 151-176). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Duker, S. (1971). Relationships: Listening and reading. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp. 65-67). The Scarecrow Press.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Öğrenci görüşleri: Dijital metin mi basılı metin mi? *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110–126.
- Duran, E., ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 519–532. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8550>
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dymock, S., ve Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 269-307.
- Emiroğlu, S., ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- 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.
- Ercan, A. N., ve Ateş, M. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119.
- Erdem, A., ve Erdem, M. (2015). The effect of constructivist blended learning environment on listening and speaking skills. *Elementary Education Online*, 14(3), 1130-1148.
- Fessenden, S. A. (1966). Level of listening. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings I* (pp. 28-33). The Scarecrow Press.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *International Listening Association Journal*, 3(1), 21-31.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gözüküçük, M., ve Günbaş, N. (2020). Computer-based reading texts to support fourth-graders' reading comprehension. *Gist Education and Learning Research Journal*, 21, 47-68.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading: Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71-83.
- Günbaş, N., ve Gözüküçük, M. (2020). Digital listening texts versus traditional listening texts: Fourth graders' listening comprehension. *Issues in Educational Research*, 30(1), 97-115.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.

- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2012). Eğitimde sesli düşünme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 55, 83-104.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Pegem Akademi.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(5), 277-297.
- Gürüz, D., ve Temel Eğinli, A. (2013). *İletişim becerileri, anlamak-anlatmak-anlaşmak* (2. baskı). Nobel Yayınevi.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental ve remedial methods*. New York: Longman.
- Harwood, K. A. (1966). A concept of listenability. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 1* (pp. 21-24). The Scarecrow Press.
- Hennings, D. G. (1997). *Communication in action: Teaching literature-based language arts*. Houghton Mifflin Company.
- İzci, E., ve Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1008-1025.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Kahraman, A. (2015). 12. dinleme becerisi öğretimi ya da külkedisi sinderella. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 144-159.
- Kaman, Ş., ve Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.76.8>

- Kaman, Ş., ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.
- Karadağ, R., ve Yurdakal, İ. H. (2020). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve orta okullarda Türkçe öğretimi*. içinde (ss. 101-157). Anı Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Karatay, H., Dolunay, S. K., ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kodan, H., ve Özdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Kuşdemir, Y., ve Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110.
- Leong, C. K. (1995). Effects of on-line reading and simultaneous DECTalk auding in helping below-average and poor readers comprehend and summarize text. *Learning Disability Quarterly*, 18(2), 101-116. <https://doi.org/10.2307/1511198>

- Macit, R. (2024). 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki dinleme etkinliklerine alternatif dinleme-izleme etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin dinleme becerisine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Mayer, R. E., ve Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (ss. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Yayıncılık.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Ökcü, M., ve Akgül, S. (2021). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma tutum becerilerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 442-457.
- Özbay, M. (2001). Türkçe eğitiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma*. Ümit.

- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Özmen, G. (2018). *Doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarının anlama bakımından karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley ve Sons Ltd.
- Polit, D. F., ve Hungler B. P. (1997) *Essentials of nursing research: Methods, appraisal, and utilisation*. Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* [Master's Thesis]. Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader* (2nd ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., ve Linan-Thompson, S. (2009). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, ve P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 286-319). New York: Routledge.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. Alfa Yayınları.
- Sallabaş, M. E., ve Özcan, S. (2020). Üstün zekalı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eleştirel okuma ve anlama becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-13.
- Schisler, R. A. (2008). *Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance*. [Doctoral dissertation]. The Ohio State University, Columbus.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Smith, H. P., ve Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an RveD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Sokolove, S., Garrett, J., Sadker, D., ve Sadker, M. (1986). Interpersonal communications skills. In *Classroom teaching skills: A handbook* (pp. 233-278).
- Solís, M., Scammacca, N., Barth, A. E., ve Roberts, G. J. (2017). Text-based vocabulary intervention training study: Supporting fourth graders with low reading comprehension and learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 1-17.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tiryaki, E. N., ve Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies* (5th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Araştırmaları Dergisi*, 27, 679-690.
- Trabasso, T., ve Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block ve M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165–184.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>], Erişim Tarihi: 05.04.2025.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 17-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 93-117.
- Umagan, S. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılınç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 149-163). Pegem A Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Ünal, F. T., ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırması*, 3(2), 203-218.
- Wagner, G. (1971). Teaching Listening. In S. Duker (Ed.), *Listening: Readings 2* (pp. 165-169). The Scarecrow Press.
- Wise, B. (2009). Adolescent literacy: The cornerstone of student success. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 52(5), 369-375.
- Wright, V., Fugett, A., ve Caputa, F. (2013). Using e-books to improve reading and listening comprehension with Spanish high school students. *International Journal of Educational Research*, 2(2), 59–66.

- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar*. (2. baskı). Akçağ Yayınları.
- Yalçın, G., ve Özcan, M. (2022). Dinleme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1231-1242.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4. İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yıldız, N., ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yuanisa, F. (2023). Students' improvement in listening comprehension through digital narrative media. *English Education and Applied Linguistics (EEAL) Journal*, 5(3), 178-190.
- Ziegler, A. (2019). *The effect of students reading digital text versus print text on comprehension*. [Yüksek Lisans Tezi]. Minnesota State University Moorhead.



EKLER

EK A Etik Kurul Onayı



T.C..
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
10

KARAR SAYISI
20

TOPLANTI TARİHİ
9.10.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN'ın yardımcı araştırmacı, Adem EMİRHASANOĞLU'nun sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Metinler ile Dinleme Çalışmalarının Dinleme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**" isimli çalışmada; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

*Kurul Üyesi Prof. Dr. Kutay OKTAY'ın yurt dışı görevlendirmesi olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Selahattin
KAYMAKCI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Abdullah Çağrı
BİBER
Kurul Üyesi

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

Belge Doğrulama Kodu: C3CD7D9

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys>

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Serdar Durur

Telefon No: (0 366) 2801012

Faks No: (0 366) 2801139

Telefon No:

(0 366) 2801144 - 1144

e-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Direkt Hat:

Keş Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr



EK B Kurum İzni



Avukat Murat Ülgen İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003729

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 733396

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ADEM EMİRHASANOĞLU

Araştırmanın Adı: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Metinler ile Dinleme Çalışmalarının Dinleme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Avukat Murat Ülgen İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: KASTAMONU

Veri Toplama Aracının Başlığı: Dinleme Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KASTAMONU İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

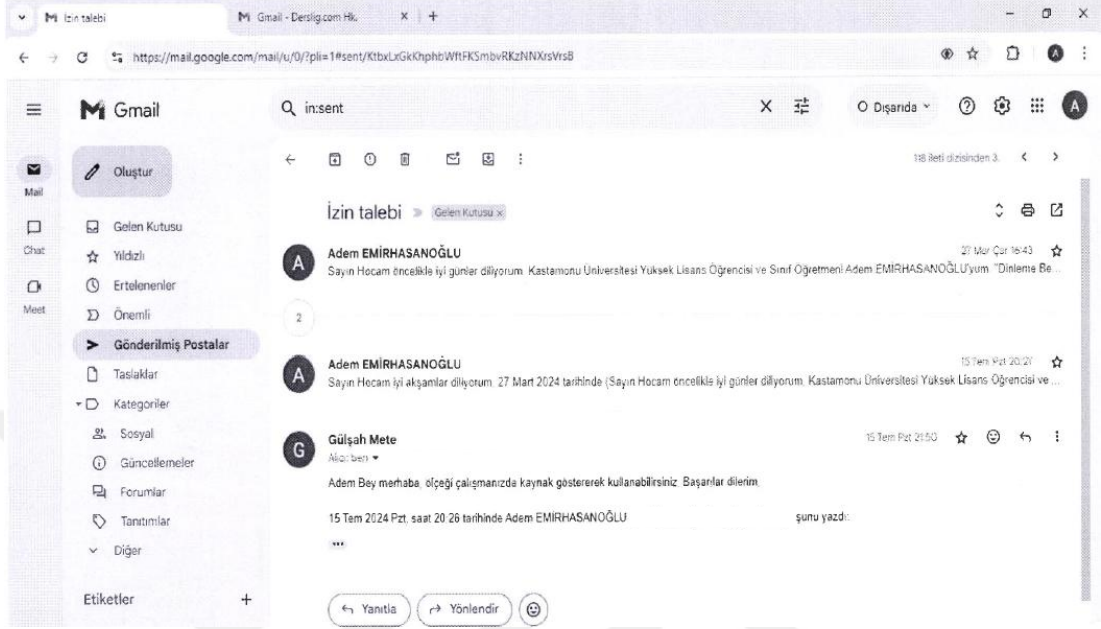
NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

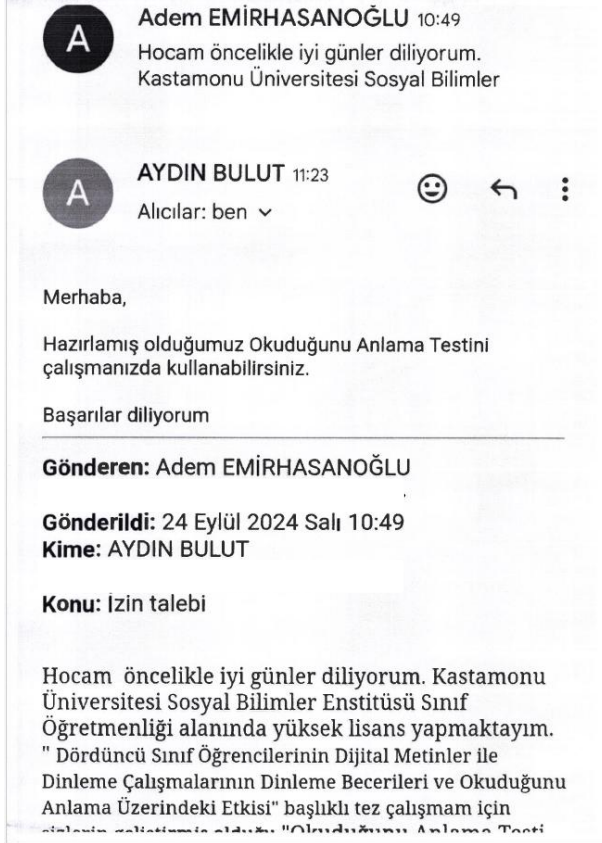
- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK C Ölçek ve Dijital Metin Kullanım İzinleri

Dinleme Ölçeği Kullanım İzni

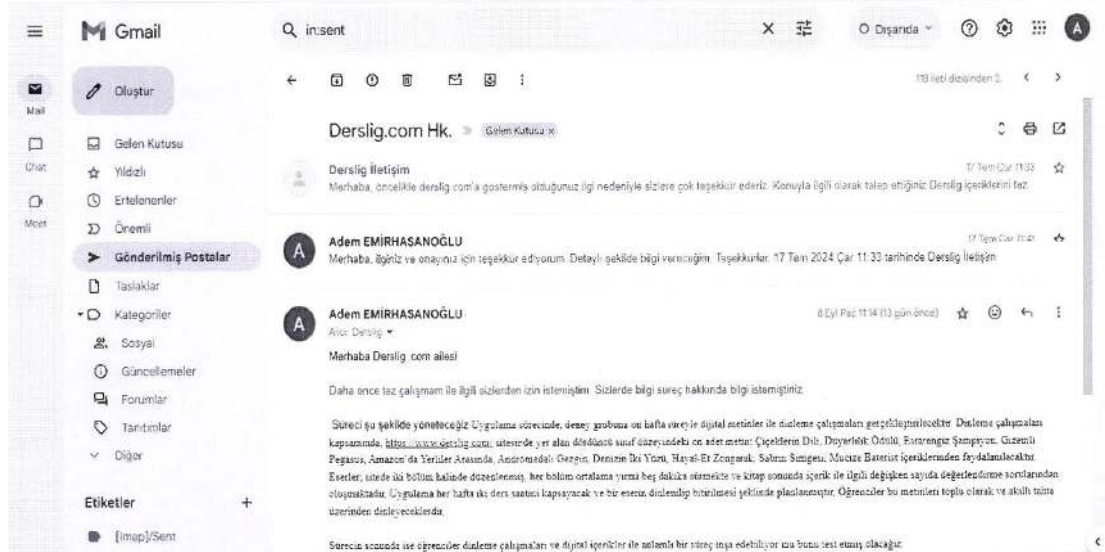
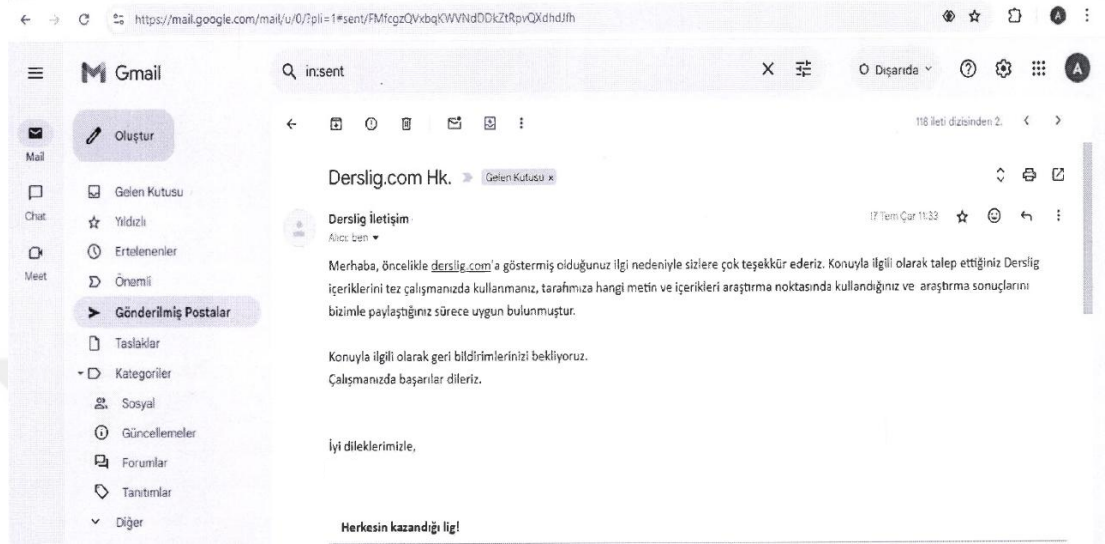


Okuduğunu Anlama Testi Kullanım İzni



Ek C'nin devamı

Dijital Metin Kullanım İzni



EK D Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülen "Dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital metinler ile dinleme çalışmalarının dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital metinler ile dinleme çalışmalarının dinleme becerileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Sekiz hafta süreyle yürütülmesi planlanan araştırma kapsamında çocuğunuzla dijital metinler ile dinleme etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu uygulama, çocuğunuzun kendi sınıfında ve kendi öğretmeni tarafından yürütülecektir.

Bu çalışmada sizden çocuğunuzun araştırma kapsamında uygulanacak dijital metinler ile dinleme etkinliklerine katılmasına onay vermeniz istenmektedir. Çocuğunuzdan ise dijital metinler ile dinleme etkinliklerine kesintisiz olarak katılması ve araştırmanın öncesinde ve sonrasında kendisine yöneltilecek olan Dinleme Becerisi Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testinde yer alan sorulara yanıt vermesi beklenmektedir.

Araştırma kapsamında sizden veya çocuğunuzdan kimlik bilgileri talep edilmeyecektir. Araştırmada elde edilen veriler mutlak suretle gizli tutulacak ve kesinlikle üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Çalışma kapsamında sizden hiçbir ücret talep edilmeyecek olup size de herhangi bir ücret ödenmeyecektir.

Araştırma gönüllülük esasına dayanmakta olup, hiçbir risk veya zorlama içermemektedir. Genel olarak, araştırmada kullanılan materyaller rahatsızlık verecek türden sorular içermemektedir. Fakat araştırma sırasında sizin veya çocuğunuzun herhangi bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissetmeniz durumunda hiçbir sebep göstermeksizin ve hiçbir yükümlülüğe girmeksizin çalışmadan ayrılabilirsiniz.

Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmanın yürütücüsü: Âdem EMİRHASANOĞLU

İletişim bilgileri:

Yukarıda yazılanları okudum ve anladım. Araştırmaya katılmak istiyorum.

Katılımcı adı soyadı ve imzası:

Tarih:

EK E Anket Formu

Öğrencinin Adı Soyadı :
Cinsiyeti :
Geçen Seneki Not Ortalaması:|

DİNLEME BECERİSİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, o ifadenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra ifadenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz.

1=Bana Hiç Uygun Değil

2=Bana Uygun Değil

3=Kararsızım

4=Bana Uygun

5=Bana Tamamen Uygun

1. Dinlediklerimden / izlediklerimden hareketle anahtar kelimeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediklerimden / izlediklerimden hareketle kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediklerimden / izlediklerimden hareketle kelime gruplarının anlamlarını tahmin ederim.	1	2	3	4	5
4. Dinlediklerimin / izlediklerimin konusunu tespit ederim.	1	2	3	4	5
5. Dinlediklerimin / izlediklerimin ana duygusunu belirlerim.	1	2	3	4	5
6. Dinlediklerimin / izlediklerimin ana düşüncesini belirlerim.	1	2	3	4	5
7. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki yer ile ilgili unsurları belirlerim.	1	2	3	4	5
8. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki zaman ile ilgili unsurları belirlerim.	1	2	3	4	5
9. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki kişi ile ilgili unsurları belirlerim.	1	2	3	4	5
10. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirlerim.	1	2	3	4	5
11. Dinlediklerimin / izlediklerimin jestlerine (el, kol, ayak veya baş ile yapılan hareketlerine) dikkat ederim.	1	2	3	4	5
12. Dinlediklerimin / izlediklerimin mimiklerine (kaş, göz, ağız, yüz hareketlerine) dikkat ederim.	1	2	3	4	5
13. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki sebep-sonuç ilişkilerini belirlerim.	1	2	3	4	5
14. Dinlediklerimdeki / izlediklerimdeki amaç-sonuç ilişkilerini belirlerim.	1	2	3	4	5
15. Dinlediklerimde / izlediklerimde yer alan nesnel yargıları ayırt ederim.	1	2	3	4	5

Ek E'nin devamı

16. Kendimi kişi ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlarım.	1	2	3	4	5
17. Dinlediklerimde / izlediklerimde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
18. Dinlemeye/ izlemeye başlamadan önce metnin başlığından yola çıkarak içeriği ile ilgili tahminlerde bulunurum.	1	2	3	4	5
19. Dinlediklerimde/izlediklerimde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
20. Dinlediklerimde/izlediklerimde geçen olayların sonucu hakkında tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
21. Dinlediklerimi / izlediklerimi not ederim.	1	2	3	4	5
22. Dinlemeye / izlemeye başlamadan önce dinleme / izleme amacımı belirlerim.	1	2	3	4	5
23. inlediklerimin / izlediklerimin doğru olup olmadığını bilirim.	1	2	3	4	5
24. Dinlediklerimi / izlediklerimi nasıl kullanacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
25. Dinleme / izleme sonrası grup tartışmalarına katılırım.	1	2	3	4	5
26. Dinlerken / izlerken karşımdakinin sözünü kesmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
27. Dinlerken / izlerken konuşmacıya saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
28. Dinlerken / izlerken karşımdakini sabırlı bir şekilde dinlerim.	1	2	3	4	5
29. Dinlerken / izlerken başkalarını rahatsız etmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
30. Dinlediklerimle / izlediklerimle ilgili görüşlerimi bildiririm.	1	2	3	4	5
31. Dinlediklerime / izlediklerime yönelik soru sorarım.	1	2	3	4	5
32. Dinleme / izleme zamanımı ayarlarım.	1	2	3	4	5

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Edison Ampülü Buluyor



Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampülü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

“Elektrik ampülü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim. En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir

Ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampülü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu. Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampülü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı. O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi.”

Ek E'nin devamı

1) Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
- B) Edison ucuz ve kullanışlı elektrik ampulü yapmak istiyordu.
- C) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktu.
- D) Edison'un elli kadar asistanı vardı.

2) Edison kömürleştirilmiş ipi **neyin** içine yerleştirmiştir?

- A) Cam bir kabın içine.
- B) Yüksek ısıli fırının içine.
- C) Elektrik telinin içine.
- D) Havası alınmış ampulün içine.

3) Edison **ne yapmak** istiyordu?

- A) Elektrik teli yapmak istiyordu.
- B) Ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu.
- C) Elektrik anahtarı yapmak istiyordu.
- D) Ampulü prize bağlamak istiyordu.

4) Aşağıdaki olaylar hangi seçenekte oluş sırasına göre doğru dizilmiştir?

- I. Tekrar laboratuvara döndük.
- II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı.
- III. Uzun bir ipliği yüksek ısıli fırına koyduk.
- IV. İpi camcının evine götürdük.
- V. Kömürleşmiş ip elde ettik.

- A) I – II – IV – III - V
- B) III – V – IV – II – I
- C) III – IV – V – II – I
- D) V – IV – II – I – III

5) Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kömürleştirilmiş ipin elde edilmesi.
- B) Ampulün elde edilme süreci.
- C) Ampulün havasının boşaltılması.
- D) Asistanların laboratuvarında icat yapmaları

Ek E'nin devamı

6) Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilimsel çalışmalara önem vermek.
- B) Deneysel çalışmalara önem vermek.
- C) Amacımızı gerçekleştirmek için bıkmadan çalışmak.
- D) İş birliği içinde çalışmak.

7) Metne göre, bir icat ortaya koymak isteyen bir insanın özelliği **olamaz**?

- A) Aceleci olmak
- B) Şüpheli olmak.
- C) Meraklı olmak
- D) Sabırlı olmak

8) “Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, **bir hazine koruyormuş gibi** asistanın arkasından yürüyordum.”

Yukarıdaki cümlede yer alan “**bir hazine koruyormuş gibi**” ifadesinden aşağıdakilerden hangisine **ulaşamaz**?

- A) Elde ettikleri ipin çok değerli olduğu.
- B) O ipi elde etmek için çok uğraştıkları.
- C) İpin çok kıymetli malzemeden yapıldığı.
- D) Ucuz ampul için önemli olduğu.

9) “Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, **mübalağa** ettiğimi sanmayın.” cümlesindeki “**mübalağa**” kelimesinin eş anlamlısı hangi cümlede yer almaktadır?

- A) Konuşmaları çok abartılıydı.
- B) İlk elektrik ampulünü merak ediyorum.
- C) İlk ampul uzun süre sönmüyordu.
- D) İlk denememde beyaz ışığı verecek maddeyi bulduğumu zannettim.

10) “**elektrik**” kelimesi hangi cümlede **mecaz** anlamda kullanılmıştır?

- A) Akşam elektrikler kesildi.
- B) Beni küçükken elektrik çarptı.
- C) Sınıfa yeni gelen öğrenciden hiç elektrik alamadım.
- D) Bu ay elektrik parası çok geldi.

Ek E'nin devamı

Asya Aslanı



“Yırtıcı memelilerin en güçlüsü hangi hayvandır?” diye sorsak hemen herkesin aklına ilk önce onun adı gelir: Aslan. Kükremesiyle de ünlü olan bu hayvanlar günümüzde yalnızca Afrika’da yaşamlarını sürdürüyorlar. Eskiden Afrika’dan Hindistan’a değin değişik alanlarda yaşarlardı. Hatta Türkiye, İran ve Irak’ın ormanlarında bile aslanlar vardı.

Sayıları da oldukça fazlaydı. Bu aslanlara İran ya da Asya aslanı denir. Asya aslanları, aslan türünün bir alt türüdür. Asya aslanı ülkemizde artık yok, çünkü soyları tükendi. Aslında sadece ülkemizde değil, bütün dünya üzerinde de neredeyse nesli tükenmek üzere. Günümüzde Hindistan’da bulunan bir ulusal parkta koruma altında tutuluyorlar. Koruma altındaki Asya aslanlarının sayısı birkaç yüz kadar. Nasıl bir hayvandır, özellikleri nelerdir Asya aslanının? Önce bunu inceleyelim: Uzun bir gövdesi, kısa sayılabilecek bacakları, büyük bir kafası ve kaslı bir vücut yapısı vardır. Örneğin bir erkek aslan yaklaşık 2,70 metre uzunluğundadır. Ağırlığı da 160-190 kilogram arasında değişir. Yerden yüksekliği 90 santimetredir. Dişisi 2,40 metre boy ve 110-135 kilogram kadar ağırlıkta olabilir. Yerden yüksekliği 70 santimetre kadardır. Erkek aslanların yeleleri vardır; dişilerin yeleleri yoktur.

Kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarında bu duygularını kükreyerek anlatırlar. Ormanlar onların yurdudur. Kedi gibi çevik hareketlerle ağaçlara tırmanır; orada uykuya dalarlar. 3,70 metre yükseğe, 11 metre uzağa sıçrayabilirler. Avlarını pençeleriyle vura vura öldürürler. Avın büyüklüğüne göre gerektiğinde dişlerini de kullanırlar. Bir öküzü sürükleyecek kadar güçlü dişleri vardır. Çok güçlüdür, fakat diğer aslanların hepsinden daha küçüktür. Asya aslanlarının ülkemizde ve diğer yerlerde nasıl yok oldukları sorusuna artık sizlerde çok net cevap verebilirsiniz. Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tükendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var. İnsan sayısının artmasıyla birlikte avlanma bu nedenlerin başında gelmektedir. Ayrıca gerek insanlar tarafından gerekse doğal nedenlerle yaşam alanlarının tükenmesi bu yok oluşu hızlandırmıştır.

Ek E'nin devamı

11) Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Aslanlarla kaplanların özelliklerine
- B) Geçmişte nerelerde yaşadıklarına
- C) Asya aslanlarının nasıl avlandığına
- D) Asya aslanlarının fiziksel özelliklerine

12) Okuduğunuz metne göre Asya aslanlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Aslan türünün bir alt türüdür.
- B) Diğer aslanlara göre daha kısadır.
- C) Dişi aslanların yeleleri vardır.
- D) Erkek aslanlar, dişi aslanlara göre daha iridir.

13) Okuduğunuz metne göre, Asya aslanlarının neslinin tükenmeye yakın olma sebepleri arasındadır?

- A) Kendilerine av bulamamaları.
- B) İnsanların bilinçsizce avlanmaları.
- C) Yeteri kadar çoğalamamaları.
- D) Diğer vahşi hayvanların baskıları.

14) Asya aslanları kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarını nasıl anlatırlar?

- A) Kuyruklarını sallayarak.
- B) Toprağı tozularak.
- C) Ağaçlara çıkarak.
- D) Kükreyerek.

Ek E'nin devamı

15) “**tırmanmak**” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Kedi ağaca tırmandı.
- B) Aslanlar çok iyi tırmanır.
- C) Terör olayları hızla tırmanıyor.
- D) Arkadaşım duvara iyi tırmanır.

16) “Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tükendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var.” yazarın bunu ifade etmekteki **amacı ne olabilir**?

- A) İnsanlar yüzünden hayvanların neslinin tükendiğini belirtmek.
- B) İnsanların nesli tükenmekte olan hayvanları hayvanat bahçesinde korumaya almadıklarını belirtmek.
- C) İnsanların hayvanları sevmeye ilgisiz olduklarını belirtmek.
- D) İnsanların aslanların belgeselini yapmak istediğini belirtmek.

17) “Asya aslanları, aslan **türünün** bir alt **türüdür.**” cümlesindeki “**tür**” kelimesinin eş anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Aslanların farklı yeleleri vardır.
- B) Asya aslanları türlü hayvanlar yer.
- C) Asya aslanları Afrika’da yaşayan iyi cins aslanlardandır.
- D) Aslanlar tükenmek üzere.

18) Okuduğunuz metne göre, Asya aslanı hangi ülkenin ulusal parkında koruma altında tutulmaktadır?

- A) Türkiye
- B) Afrika
- C) İran
- D) Hindistan

19) Okuduğunuz metnin **konusu ve ana fikri** hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

Konu

- A) Asya aslanının yaşayışı
- B) Asya aslanının özellikleri
- C) Asya aslanının avlanma şekli
- D) Asya aslanının özellikleri

Ana Fikir

- İnsanların ormanları kötü kullanması.
- Bilinçsiz avlanmanın hayvanlara kötü etkileri.
- Hayvanların yaşam alanlarını beğenmemesi.
- Hayvanların yeterince korumaya alınamaması.

Ek E'nin devamı

20) Aşağıdaki Asya aslanı görsellerinden hangisi dişi aslan görselidir?



A) I



B) II



C) III



D) IV

EK F Dijital Metinler ile Dinleme Çalışmaları



Ek F'nin devamı



Ek F'nin devamı

