



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ,
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM VE
KİŞİSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

ESMA NUR ÖZER

**SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ, DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM
VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESMA NUR ÖZER

Danışman
Doç. Dr. Sabahat BURAK

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum ve Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2023

Esma Nur ÖZER

İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Esma Nur ÖZER'in bu çalışması.....tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye: (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye (Danışman) : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum ve Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamı büyük bir ilgi içerisinde yöneten ve bana yol gösteren, zamanını ve emeğini benden esirgemeyen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sabahat BURAK’a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem dâhilinde olan okullardaki okul müdürlerine, derslerinde uygulama yapmama müsaade eden saygıdeğer meslektaşlarıma, ölçekleri samimiyetle cevaplayan öğrencilere teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında yanımda olup benim için emek sarf eden, eğitimimi en güzel şekilde almam için maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmam boyunca bu çalışmanın tamamlanabilmesi için desteklerini ve sevgilerini benden esirgemeyen her an yanı başımda hissettiğim arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Esma Nur ÖZER

ÖZET

DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ, DİNLEMESİNE YÖNELİK TUTUM VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ÖZER, Esmâ Nur

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabahat BURAK

Temmuz 2023, 102 sayfa

Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, dinlemeye yönelik tutum ve yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğrenim gördükleri okul, Türkçe ders notu ve Türkçe dersinde kendini başarılı bulma gibi kişisel değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilindeki Gülveren İlkokulu, Siteler İlkokulu ve Emel Sevgi Taner İlkokulu'nda öğrenim gören 350 ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Katrancı (2012) tarafından geliştirilen Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Kılınç'ın (2015) Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testleri kullanılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlenmesi için istatistik paket programlarından SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde demografik değişkenlerin, ölçek alt boyutlarının ve ölçek toplam değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı Skewness ve Kurtosis değerlerine göre belirlenmiştir. Ayrıca Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi, Post Hoc testlerinden Tukey ve Dunnett's C testleri kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla da Pearson ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların anne ve baba eğitim düzeylerine, okullarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Bilgilendirici metin başarı testi puanları ile Türkçe dersi başarı notları arasında

düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları cinsiyetlere, onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum puanları onların okullarına, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Türkçe dersi başarı notları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Bunun yanında Bilgilendirici Metin Test puanları ile Öyküleyici Metin Test puanları arasında da orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçta bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: dinleme, dinleme becerisi, tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LISTENING UNDERSTANDING, LISTENING ATTITUDES AND PERSONAL VARIABLES

ÖZER, Esma Nur

Master Thesis, Department of Basic Education

Classroom Education Master's Program with Thesis

Advisor: Assoc. Dr. Sabahat Burak

July 2023, 102 Pages

In this study, primary school 4th grade students' listening comprehension, attitudes towards listening and age, gender, mother's education level, father's education level, school they attended, It is aimed to reveal the relationships between personal variables such as Turkish course grade and finding oneself successful in Turkish course and to determine whether this relationship is meaningful or not. The study group of this research consists of 350 primary school 4th grade students studying at Antalya province Gülveren Primary School, Siteler Primary School and Emel Sevgi Taner Primary School in the 2022-2023 academic year. The personal information form created by the researcher, the Listening Attitude Scale developed by Katrancı (2012), and Kılınç's (2015) Informative Text Achievement Test and Narrative Text Achievement Tests were used to collect the data of the study. SPSS 23.0 package program, one of the statistical package programs, was used to enter, store, organize and analyze the data on the computer. In the analysis of the data, whether the demographic variables, scale sub-dimensions and scale total values were normally distributed or not was determined according to the Skewness and Kurtosis values. In addition, Mann-Whitney U test, one-way analysis of variance, Tukey and Dunnett's C tests from Post Hoc tests were used. Pearson and Spearman correlation tests were used to determine whether there was a statistically significant relationship between continuous variables. As a result of the study, the listening comprehension skills of primary school 4th grade students did not differ significantly according to their gender and age. Informative and Narrative Text Achievement Test scores of students differ significantly according to their parents' education levels and

schools. It has been calculated that there are low-level, positive and significant relationships between the students' informative text achievement test scores and their Turkish course success grades. Primary school 4th grade students' attitudes towards listening differed significantly according to their genders and their success in Turkish lessons. Primary school 4th grade students' attitudes towards listening differed significantly according to their genders and their success in Turkish lessons. In the study, primary school 4th grade students' attitude scores towards listening did not show significant differences according to their schools and educational status of their parents. It has been calculated that there is a low-level, positive and significant relationship between the scores of the 4th grade students in the Attitudes towards Listening Scale and their Turkish course success grades. It has been calculated that there is a significant relationship between the students' Attitudes Towards Listening Scale scores and their Informative and Narrative Text Achievement Test scores. In addition, it was observed that there was a moderate, positive and significant relationship between the Informative Text Test scores and the Narrative Text Test scores. Finally, the findings were discussed and recommendations were made.

Keywords: listening, listening skill, attitude

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	i
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.	Problem Durumu.....	1
1.2.	Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.	Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4.	Araştırmanın Önemi	5
1.5.	Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6.	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7.	Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.	İlkokul Türkçe Dersi Kazanım Becerileri.....	8
2.1.1.	Konuşma	8
2.1.2.	Okuma	9
2.1.3.	Yazma	11
2.1.4.	Dinleme	12
2.1.4.1.	Dinleme- İşitme	15
2.1.4.2.	Dinleme Türleri	16
2.1.4.3.	Dinlemeyi Etkileyen Faktörler	20
2.1.4.4.	Dinleme Stratejileri	23
2.1.4.4.1.	Dinleme Öncesi Stratejileri.....	24
2.1.4.4.2.	Dinleme Sırası Stratejileri.....	25
2.1.4.4.3.	Dinleme Sonrası Stratejileri.....	27

2.2. İlkokulda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Etkinliklerin Kullanımı.	29
2.3. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkileri.....	30
2.3.1. Dinleme-Konuşma İlişkisi	30
2.3.2. Dinleme-Okuma ilişkisi	31
2.3.3. Dinleme-Yazma ilişkisi	32
2.4. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi.....	33
2.5. Tutum.....	34
2.5.1. Tutumların Öğeleri	35
2.5.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Öğesi.....	35
2.5.1.2. Duyuşsal Öğesi	36
2.5.1.3. Davranışsal Öğesi	37
2.5.2. Tutumun İşlevleri	37
2.5.3. Tutum Özellikleri	39
2.6. Dinlemeye Yönelik Tutum.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Katılımcılar.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği.....	45
3.3.3. Bilgilendirici Metin Başarı Testi	45
3.3.4. Öyküleyici Metin Başarı Testi	45
3.4. Veri Toplama Süreci.....	46
3.5. Veri Çözümlemesi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	60
5.2. Sonuç.....	65
5.3. Öneriler.....	66
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler.....	67
KAYNAKÇA	68
EKLER..	85
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	85
EK 2. DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	86
EK 3. BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ.....	88
EK 4. ÖYKÜLEYİCİ METİN BAŞARI TESTİ.....	92
EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ.....	96
EK 6. MEB İZİN YAZISI.....	97
EK 7. ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZNİ.....	99

ÖZGEÇMİŞ.....	100
İNTİHAL RAPORU.....	101
EK 8. BİLDİRİM SAYFASI.....	102



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yapılan Normallik Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaş Seviyelerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Öğrencilerin Okullarına Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kendini Başarılı Bulma Değişkenine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.8. Öğrencilerin Yaş Seviyelerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.11. Öğrencilerin Okullarına Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 4.12. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kendini Başarılı Bulma Değişkenine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.13. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test Puanları ile Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu fikirlerini, duygularını, izlenimleri ve hayallerini çevresindeki kişilere aktarabilmek için çeşitli yollar kullanmışlardır (Harmankaya, 2016). Dil bu süreçte gelişmekte olan ve herkes tarafından kullanımı kabul edilen bir yoldur. Kişiler arası iletişim kurmak için dilde dört temel dil becerisi bulunmaktadır bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak ayrılmaktadır. Anlama becerileri okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Çetin ve Kurudayıoğlu, 2015). Anlama başlığı altında yer alan dinleme, TDK'ye göre, işitmek için kulak vermek olarak açıklanmaktadır (Şenoğlu Özdemir ve Can, 2019). Dinleme, sözlü iletişim sürecinde etkili anlayabilme ve cevap verebilme yeteneğidir (Doğan, 2007). Dinleme süreci daireseldir. Kişinin verdiği bir tepki karşı taraf için uyarı niteliği taşımaktadır. Dinleme algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve yanıtlama olarak beş aşamadan oluşacak şekilde açıklanmaktadır (Cihangir Çankaya, 2012). Dinleme becerisi anne karnındayken başlamakta ve bireyler gelen sesleri dinleyip bu seslere tepki vermektedirler (Yıldız vd., 2019). Dil öğrenme süreçleri dinleme ile başlamakta ve diğer beceri alanlarına temel oluşturmaktadır (Ciğerci, 2015).

Ciğerci'ye (2015) göre dil becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları aşamasında dinleme, üzerinde çok fazla durulmayan bir beceridir. Oysa dil edinim sürecinde birey dili öncelikle çevresini dinleyerek edinmektedir ve Türkçe dersi bu açıdan önemli görülmelidir. Türkçe dersleri, dilin bir iletişim aracı olarak öğretildiği dersler olmalıdır (Doğan, 2010). Çünkü dinlediklerine odaklanan, dinlediklerini anlamlandıran ve dinledikleriyle ilişkili yaptığı değerlendirmelerle sonuca ulaşabilen bireylere verilecek eğitimin küçük yaşlarda başlaması dinleme süreçlerini daha etkili hale getirecektir (Demirbaş, 2019).

Dinleme kişi tarafından işitilen sesin anlaşılması ve anlamlanmasıdır. Bireyler işitsel uyarıları anlık bir tutum sonucunda algılarlar (Tayşi ve Özbay, 2016). Tutumun kişilerin dinleme becerilerini etkileyen unsurlar arasında önemli bir yeri bulunmaktadır (Meral, 2019).

Tutum bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlar bütünüdür (Katrancı, 2012). Genel anlamıyla tutum kişinin bir nesneye veya olguya yönelik sahip olduğu tepki eğilimidir (Erdağı Toksun, 2020). Tutum dinleme becerilerinin gelişimi için önemli olan etkenlerdendir. Öğrencilerin tutumlarının olumsuz yönde olması dinleme becerilerindeki gelişimin beklenen düzeyde olmamasını sağlayacaktır (Katrancı, 2012). Bu yüzden öğretmenler dinleme becerisi öğretimine önem vermeli ve dinleme etkinlikleri süreçlerinde öğrenciler aktif katılım göstermelidir. Farklı dinleme türlerine yer verilerek öğrencinin dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olması sağlanabilir (Kılınç, 2015). Öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları dinleme süreci sonrasında oluşmaktadır (Daşöz, 2013). Temel dil becerilerinden olan dinleme ele alındığında dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirilmesi öğrencilerin sadece Türkçe dersi başarı düzeylerini etkilemekle kalmayıp diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Katrancı, 2012).

Dinleme becerisi okullarda çoğunlukla öğretmenlerin tek taraflı konuşması ve öğrencilerin pasif durumda olması şeklinde yer almaktadır (Melanlıoğlu, 2011). Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluştururken öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisinin gelişimi öğrencilerin Türkçe ders başarılarının yanı sıra diğer tüm derslerdeki başarısını da etkilemektedir (Katrancı, 2012). Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmaları için dinleme becerisinin gelişmişliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Kolcubaşı, 2023). Dinleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin becerisi gelişmemiş olan öğrencilere göre verilen bilgiyi daha iyi bir şekilde anlayıp öğrendikleri belirtilmiştir (Gürbüz, 2023). Ailede başlayan dinleme becerisinin gelişimi okullarda öğretmenlerin bu beceriye ilişkin uygulamalara gereken önemi verdikleri takdirde sağlanabilecektir (Kır, 2019). Öğretmenlerin rehberliğiyle dinleme eğitimi için öncelikle dinleme becerisinin önemi hakkında öğrencilere yönlendirmeler ve bilgilendirmeler yapılmalıdır (Kolcubaşı, 2023). Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar onların bireysel farklılıklarına, sınıf düzeylerine ayrıca ilgi duydukları konulara dikkat edildiğinde dinlemeye yönelik tutumun da gelişme gösterdiği görülmektedir (Karakuş Tayşi, 2014). Öğrenciler dinleme süreçlerinde pasif durumda olduklarında genellikle sıkılarak dinleme sürecine karşı isteksiz durumda olabilmektedirler. Bu açıdan yaklaşıldığında dinlemeye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi dinleme becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Karakuş Tayşi, 2014). Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

dinlediğini anlama becerileri ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, dinlemeye yönelik tutum ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkinin anlamlı olup olmadığını tespit etmektir. Bu çalışmada ulaşılmak istenen sonuç, “dinlediğini anlama becerisi, dinlemeye yönelik tutum ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler” anlamlı düzeydedir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 6) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 7) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ile Türkçe dersi başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 9) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 10) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 11) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 12) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 13) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 14) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları ile Türkçe dersi başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 15) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ile dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersi dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Bu dil becerileri hem sözlü hem de yazılı iletişim için gerekli olan unsurlardır. Sözlü iletişimde dinleme ve konuşma becerileri bulunurken yazılı iletişim ise okuma ve yazma becerilerini içerir. Bir yerde herhangi bir dil becerisinin bulunması diğer dil becerilerinin bulunmasını da etkilemektedir (Yekeler, 2020). Bir eğitim süreci içerisinde bireylerden dinlediklerini veya okuduklarını yazabilmeleri ve konuşarak ifade etmeleri beklenmektedir. Tüm bu istenilenlerin uygulanabilmesi için bu beceri alanlarında yeterli bilgi ve donanımına sahip olunması gerekirken bunun yolu ise anadile yeterince hakim olunabilmesi ve bireyin kendini açık bir biçimde ifade edebilmesine bağlıdır (Azizoğlu, 2015). Dinleme eylemi, anne karnında başlayıp okul sürecinde devam etmesiyle oldukça önem arz etmektedir. Akademik ve günlük hayatta kullanılan bilgi edinme yollarından bir olan dinleme, iletişimin de temel ögesi olarak kişinin yaşamının her alanında yer almaktadır (Bağdadioğlu, 2022; Daşöz, 2013). Bireyin okul çağına gelmesiyle birlikte amaçlı dinlemeyi öğrenebilmesi ve bunun için etkili bir programla hazırlanmış dinleme eğitimi sürecinde bulunması gerekmektedir. Dinleme becerisine yönelik çalışmalara bakıldığında son yıllarda araştırma sayılarında artış görülmektedir (Bağdadioğlu, 2022; Cigerci, 2015; Dedeşali, 2014; Demirbaş, 2019; Gazioglu, 2021; Harmanakaya, 2016; Katrancı, 2012; Kılınç, 2015; Melanlıoğlu, 2011; Tayşı, 2014; Yekeler, 2020; Yemenici, 2019). Bu çalışmalardaki artış dinleme becerisine gereken önemin verilmeye başlandığının

açıkça ifade edilmesidir. Yapılan araştırmalara incelendiğinde genel olarak dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden bolca yararlanıldığına ayrıca yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanarak deneysel çalışmalar yapıldığına (Aytan, 2011; Bilgiç vd., 2019; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Durmuş, 2013; Gürbüz, 2023; Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Kılınç, 2015; Kolcubaşı, 2023; Yıldırım, 2007; Yıldız, 2015) sıklıkla rastlanılmıştır. Bireyin dinlediğini anlaması iyi bir dinleyici olabilmesinde ön koşuldur. Bu açıdan küçük yaşlardan itibaren dinleme etkinliklerinde aktif rol alması onun dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmesine de yol açmaktadır. Bireyin dinlemeye yönelik olumlu tutuma sahip olabilmesi cinsiyete, anne baba eğitim durumlarına, akademik başarıları gibi faktörlere göre de değişim gösterebilmektedir (Meral, 2019; Toksun, 2020). Dinlemenin hayattaki yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda literatürdeki deneysel çalışmaların yanında bu çalışmanın 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin kişisel değişkenlerce incelenerek sonuçların ortaya konulması bu konulara yönelik literatüre katkı sağlayan bir araştırma niteliğinde olması beklenmektedir. Eğitim çalışmalarında araştırmacılar için öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ve dinleme tutumlarına yönelik farkındalıklarını artırarak, yeni uygulamalara yönelik eksikliklerin giderilmesine ve uygulama verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ölçek ve testleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.
- Kullanılan ölçek ve testler dinlediğini anlamayı ve dinlemeye yönelik tutumları ortaya koyacak niteliktedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma Antalya ilindeki 3 devlet okuluyla sınırlıdır.
- Bu çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu çalışma dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve metin başarı testleri ile sınırlıdır.
- Bu çalışma dinlediğini anlama, dinlemeye yönelik tutum konuları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dinleme: Dinleme, insanın çevresindeki sesleri işitebilmesi, bu sesleri anlamlandırması ve değerlendirebilmesi, sonrasında ise işittiklerine uygun tepkiyi vermesidir (Maden ve Durukan, 2016).

Dinleme Becerisi: İnsanın doğumundan önce başlayıp, ailede devam eden ve gelişen, okulda da bu sürecin devam ettiği ve hayatta birçok alanda kullanılan dinleme becerisi konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayıp ona karşılık verebilme etkinliğidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Tutum: Bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlar bütünüdür (Katrancı, 2012).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokul Türkçe Dersi Kazanım Becerileri

Dilin temel işlevlerinin en başında kişiler arasında iletişimin sağlanabilmesi gelmektedir. Bireylerin iletişiminin sağlanabilmesi için de iletişim becerilerinin üst seviyelere çıkması gerekmekte ve bu aşamada Türkçe dersi kapsamında yer alan temel dil becerileri öne çıkmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011). Temel dil becerilerinin tümünün ele alınmasının zorluğundan dolayı bu becerilerin anlama ve anlatma başlıkları adı altında ele alındığı görülmektedir (Bulut, 2013). Dinleme ve okuma anlama becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma beceri olarak adlandırılmaktadır.

2.1.1. Konuşma

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, bireylerin iletişim kurarken en çok kullandıkları yol ve en güçlü araçtır (Baltan, 2020; Uğur, 2019). Konuşma becerisi Akyol'a (2014) göre yazma becerisinden önce başlayıp gelişen ve öğrencilerin etkili bir iletişim becerisi kazanabilmesi için okullarda geliştirilmesi gereken bir beceridir (Baltan, 2020). Konuşma becerisi hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatta sıklıkla kullanılmakta ve günlük yaşantının önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Göçer, 2015). Konuşma becerisi duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin sözlerle ifade edimi olarak açıklanabilmektedir. Bu dil becerisinin gelişimi, öğrencilerin okulda etkinliklerle Türkçenin zengin söz varlıklarından yararlanarak duygularını, fikirlerini, kendilerine güvenli bir şekilde ifade edebilmeleriyle, toplumsal sorunlar karşısında konuşarak soruları çözebilmeleri ve değerlendirme yapabilmeleriyle sağlanabilir (Bulut, 2013; Daşöz, 2013).

2006 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin görevleri şu şekilde yer almaktadır: Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (Doğan, 2009).

Öğrencilerin okullarda yapılan eğitim etkinliklerine katılımları onların konuşma becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör görülmektedir (Gedik ve Orhan, 2014). Gedik ve Orhan (2014), sosyal etkinliklerde bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere göre Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde konuşabilmede daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Konuşma becerisinin etkili bir şekilde kazanılabilmesi için öğretimlerde materyal desteklerine de ihtiyaç duyulmaktadır (Arslan, 2010). Dülger (2011), 6-8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi programı kapsamındaki konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme düzeylerini ayrıca Türkçe ders kitabı etkinliklerinin konuşma becerisini kazandırılabilirliğini tespit edebilmeyi amaçladığını çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde söz varlıklarını kullanabilirken yüksek düzeyde ana dillerinde konuşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çoğunlukla öğrencilerin konuşma becerileri kazanımlarını uygulayabilme oranları orta düzey olarak belirtilmiştir. Ayrıca bir diğer sonuca göre derse ayrılan zamanın ve etkinliklerin uygun planlanmasıyla kazanımlar öğrenciler için davranışa dönüşebilecektir.

Yegen (2014), konuşma becerisinin geliştirilmesi etkinliklerinde görsellerden yararlanmanın etkisini belirlemeyi amaçlamış ve birçok unsur açısından görsel kullanımının konuşma becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenme ortamlarında farklı yöntem- teknik kullanımları da konuşma becerisi üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır. Örneğin Maden (2011) ve Öztürk (2017), drama yönteminin konuşma becerisinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar vd. (2021), kavram karikatürü kullanılarak işlenen derslerdeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre konuşma becerilerinde dil ve anlatım, içerik ve sunumlarında anlamlı farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2022), hikâye anlatımları sonrasında hazırlıksız konuşma çalışmaları yapan öğrencilerin konuşma becerisinde diğer öğrencilere göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.2. Okuma

Okuma; harflerin, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanıp tanınması ve zihinde anlamlandırılarak ses haline dönüşmesidir (Baltan, 2020). Smith ve Dechant'a göre okuma metinlerin yorumlanma sürecidir. Bu yorumlanma süreci iki unsurdan oluşur: Tanıma ve algılama. Tanıma; duyuşsal bir etkinlik olup seslerin, sözcüklerin tanınmasıdır. Algılama ise tanıma sonrasında anlamlandırılma ve eski yeni bilgi bağlantılarının kurulmasıdır (Yılmaz, 2008). Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranılarak çözümlenme ve değerlendirilme

süreci bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 2013). Okuma becerisi; öğrenmeyi, araştırma yapmayı, yorumlayabilmeyi, tartışma ve eleştirel düşünmeyi içerisine alan bir süreçtir (Batur ve Alevli, 2014). Okuma becerisi kapsamında süreç ve süreç sonunda ortaya çıkan ürün bulunmaktadır. Alderson (2000), bu ürünü üç kategoride incelemektedir; yazılanın olduğu gibi anlaşılması, yazıdaki cümleler arası ilişkinin dikkate alınarak metnin anlaşılması veya önceki bilgilerin kullanılmasıyla metni anlamak olarak üç türden ürün karşımıza çıkmaktadır (Razı, 2007).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) ilkökul kapsamında yer alan okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okumadır (MEB, 2019). İlkokul döneminin en başında öğrencilerin zayıf bir okuma sürecinde olmaları onların Türkçe dersi haricinde diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin uygun yöntem ve tekniklerle bireysel olarak okuma öğretimi içerisinde olmaları sağlanmalıdır (Yılmaz, 2008).

Okur'a (2019) göre okuma becerisinin kazanılması kişinin dil becerilerinin gelişiminde tek başına etkili olmamaktadır. Özbay (2006), okuma eğitimi ve okuma alışkanlıklarının kazanılmasını etkileyen faktörlerin ne olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla yaptığı çalışması sonucunda okuma becerisinin öğrenciler açısından çevresel faktörlere göre çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılırken ayrıca okumanın bir alışkanlık haline gelebilmesi için aile, okul, öğretmen, kütüphane olanaklarıyla alakalı olarak okumanın bir ihtiyaç olarak görülebilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okumaya yönelik farklı eğitimsel etkinlikler okuma problemlerinin en aza indirilebilmesinde ve okuma becerisinin gelişiminde etkili olabilmektedir (Peksoy, 2018). Örneğin Çelik (2022), okuma eğitimin desteklenmesi ve okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlanabilmesi için bir program hazırlamıştır. Bu programla ilkökul öğrencilerinin doğru okuyabilme, okuma hızları ve okuma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda geliştirilen Web destekli doğru ve hızlı okumayı geliştirme programın okuma becerisinin gelişiminde etkisinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Kuruoğlu ve Şen (2018), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde tekrarlı okuma yöntemiyle hızlandırılmış okuma eğitimi uygulamak istemişler ve sonuçta özel hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hızını etkilediğini belirtmişlerdir. Baştuğ ve Öncü (2020) yaptıkları çalışmayla HELPS (Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı) programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri

gelişimindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu programın amacı okumada otomatikleşmeyi ve tekrarlı okuma yönteminin farklı bir formda uygulanmasını amaç edinmektedir. Çalışma sonucunda da HELPS programının öğrencilerin kelime tanımları ve okuma hızlarında olumlu değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programın dolaylı olarak motivasyonu artırıcı etki ettiği de belirlenmiştir.

2.1.3. Yazma

Yazma; bireylerin duygu, düşünce ve sözlerinin zihinde yapılandırılarak belli kurallar çerçevesinde yazıya aktarımıdır. Yazma bir ifade etme biçiminin yanı sıra ilkokulda çocukların kavramlarla ilgili algılarının ne seviyede olduğunun değerlendirilebileceği bir araçtır (Ünveren, 2018). Tompkins'e göre çocukların yazma ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu yazma ihtiyaçları; “eğlenmek, sanatsal ifadelerini beslemek, yazmanın önemini ve işlevlerini açıklamak, hayal gücünü teşvik etmek, düşüncelerini açıklamak, kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak, okuma ve yazmayı öğrenmek” şeklinde açıklanmaktadır (Demirbaş, 2019).

Yazma eylemi kendi içerisinde okuma, düşünme ve doğru ifade edebilme becerilerini içermektedir. Öğrencilere göre yazma eylemi uygulaması zor bir eylem olarak görülmekte ve öğrenciler bu etkinlikten uzak durmaktadırlar (Ungan, 2007). Oysa yazma becerisi geliştikçe öğrencilerin yazılı anlatım konusundaki bilgilerini kullanabilmeleri ve öğrendiklerini aktarabilmeleri de gelişmektedir. Öğrenciler bu gelişimle zihinlerini aktif kılmakta ve öğrenme sürecinde daha etkili duruma gelmektedirler (Belet ve Yaşar, 2007). Güneş (2007), öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için sık sık okuma yazma çalışması yapmaları gerektiğini ve yazdıklarını incelemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Bulut, 2013). Yazma; bilgi toplanması, bilgi edinimi ve bilginin ifade edinimi olarak bir süreçler bütünüdür. (Baltan, 2020; Belet ve Yaşar, 2007). Bilgi edinimi sürecinde harflerin ve sözcüklerin doğru şekilde kâğıda aktarılması sürecin ilk aşamalarından birisidir (Bilge, 2022). 2019 Türkçe Öğretim Programı kapsamında yazma becerisi incelendiğinde öğrencilerin 1. sınıfta okuma yazma sürecini tamamlamaları, 2. sınıfta yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik çalışmalarının yaptırılması, 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has, okunaklı ve düzgün yazı yazma alışkanlıkları kazanmalarına yönelik çalışmalar yaptırılması gerekli görülmektedir (MEB, 2019).

İşbirlikli yazma etkinlikleri yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde ve öğrenciler arası iletişim becerilerinin artmasında da olumlu yönde etkilere sahiptir (Çopur, 2011; Ekinci,

2018; Karatay ve Ekinci, 2019). Ayrıca akran destekli yazma çalışmalarının öğrenciler üzerinde başarıyı artırıcı bir etki gösterdiği belirlenmiştir (Çiftçi ve Çöker, 2011; Demirdöven, 2022; Sarıkaya ve Yılar, 2019). Akran destekli yazma etkinlikleri yazma başarısını arttırmakla birlikte öğrenciler arası etkileşimi de arttırmaktadır (Koca, 2019).

Süreç temelli yazma modeli, son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konudur (Atli, 2022). Süreç temelli yazma uygulamaları üzerine yapılan pek çok çalışma da yaratıcı yazma becerisinin gelişiminde süreç temelli modelin olumlu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Erdoğan, 2012; Kara, 2021; Sever, 2013; Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Ayrıca, yaratıcı yazma ve işbirlikli yaratıcı yazma uygulamaları yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğu rapor edilmiştir (Erdoğan, 2012).

Demir (2013), yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de yüksek olduğunu bildirmiştir. Yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterliği arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Meier, vd. (1984), yazma özyeterliğinin üniversite öğrencilerinde yazma performansını da arttırdığını dile getirmiştir (Demir, 2013).

Farklı eğitimsel yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Örneğin, Özkan ve Karasakaloğlu (2018), öykü yazma programı kullanarak öğrencilerin öykü yazmada öykü elementlerini kullanma düzeylerini öğrenebilmeyi ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirirken yazma bilgilerinin de arttırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öykü yazma programının kullanımıyla öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştiği ayrıca öykü yazarken kullandıkları kelime sayısında artış görüldüğü ve yazılan öykülerde öykü elementlerini kullanabilme düzeylerinde artış görüldüğü belirlenmiştir.

2.1.4. Dinleme

Dinleme, insanın çevresindeki sesleri işitebilmesi, bu sesleri anlamlandırması ve değerlendirebilmesi, sonrasında ise işittiklerine uygun tepkiyi vermesidir (Maden ve Durukan, 2016). TDK'ye göre ise işitmek için kulak vermek olarak açıklanmaktadır (Şenoğlu Özdemir ve Can, 2019). Başka bir ifadeye göre dinleme sözlü iletişim sürecinde etkili anlayabilme ve cevap verebilme yeteneğidir ve konuşulan kelimelere dikkat etme ve seslerin yanı sıra onları anlamak olarak açıklanmıştır. Ayrıca dinleme işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreçtir ve insanın çevresinde olup biteni anlamlandırmak için kullanılan bir dil becerisidir (Doğan, 2007).

Dinleme süreci daireseldir. Kişinin verdiği bir tepki karşı taraf için uyarı niteliği taşımaktadır. DeVito (1995) dinlemeyi algılama, anlama, anımsama, değerlendirme ve yanıtlama olarak beş aşamadan oluşacak şekilde açıklamaktadır (Cihangir Çankaya, 2012). Kaplan'a (2004) göre dinlemek, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren süreçtir. Belli bir amaç doğrultusunda yapılan ve öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkan dinleme iyi ve etkili bir ilişkinin kurulup sürdürülebilmesi ve kişiler arasında etkili bir iletişim bağının kurulabilmesiyle mümkündür. Bu etkili iletişimin kurulabilmesi için de karşıdaki kişiye etkili bir şekilde kulak verip dinleyebilmek gerekmektedir (Cihangir Çankaya, 2012; Özdemir ve Can, 2019). Dil edinim süreci içerisinde temel dil becerileri arasında kazanılan ilk beceri dinleme becerisidir (Dundar, 2018). İnsanın doğumundan önce başlayıp, ailede devam eden ve gelişen, okulda da bu sürecin devam ettiği ve hayatta birçok alanda kullanılan dinleme becerisi konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayıp ona karşılık verebilme etkinliğidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dinleme becerisi anne karnındayken başlamakta ve bireyler gelen sesleri dinleyip bu seslere tepki vermektedirler (Bilgiç ve Savaş, 2019). Dolayısıyla dil öğrenme süreçleri dinleme ile başlamakta ve diğer beceri alanlarına temel oluşturmaktadır (Ciğerci, 2015). İletişim süreçlerinde en temel öge olan dinleme, kişilerin ilişkilerinde başarılı olmalarında da temel koşuldur. Dinleme becerisinin gelişebilir olması empati kurabilme, problem çözebilme, kendilerine güvenen ve algıları gelişmiş bireyler yetişebilmesinde de etkili olmaktadır (Girgin ve Yazçayır, 2019).

Dinleme insanın hayatında en çok kullandığı ve temel beceri olmakla birlikte az tanınıp en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmesine karşın, öğrenebilmek için en sık kullanılan ve en çok başvurulmuş temel dil becerisi dinlemedir (Bulut, 2013). Dinleme etkili iletişim becerilerinde ve dil edinim süreçlerinde önemli bir role sahip olmasına rağmen, dil öğretim aşamasında hem öğretmen hem de öğrenci tarafından sorun olarak düşünülmektedir (Ciğerci, 2015). Dinleme becerisi gelişimiyle yalnızca akademik başarı artmamakta bunun birlikte insanlar arası iletişim problemlerinin giderilmesinde ve ilişkilerin gelişiminde de etkili bir role sahiptir (Başkan ve Ustabulut, 2020). Ciğerci'ye (2015) göre dil becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları aşamasında dinleme, üzerinde çok fazla durulmayan bir beceridir. Oysa dil edinim sürecinde birey dili öncelikle çevresini dinleyerek edinmektedir ve Türkçe dersi bu açıdan önemli görülmelidir.

Etkili iletişim becerilerine sahip olmak için dinlemeyi bilmek gerekmektedir. Bireyin iletişim kurabilme aşamasındaki başarısı onun hayatındaki her aşamaya yansımaktadır. Bu yüzden Türkçe dersleri, dilin bir iletişim aracı olarak öğretildiği dersler olmalıdır (Doğan, 2010). Çünkü dinlediklerine odaklanan, dinlediklerini anlamlandıran ve dinledikleriyle ilişkili yaptığı değerlendirmelerle sonuca ulaşabilen bireylere verilecek eğitimin küçük yaşlarda başlaması dinleme süreçlerini daha etkili hale getirecektir (Demirbaş, 2019). Türkçe dersi öğretiminde öncelikli hedef öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırabilmektir. Türkçe dersleri kapsamında çalışmalar arasında öğrencilere söylenilenleri dinlemeye, anlayabilmeye, gerektiğinde belirli kurallara uyarak cevap verebilmeye ve söz almaya alıştırılması gerekmektedir (Doğan, 2007; Yıldız ve Savaş, 2019). Türkçe dersi içerisinde temel dil becerilerinden olan dinleme becerisi, anlama becerileri kapsamında yer almaktadır. Dinleme becerisi Türkçe dersi kapsamında her sınıf düzeyinde yer alması gereken oldukça önem arz eden ve diğer becerilere ön koşul olan beceridir.

Bayar (2022), dinlemenin bir süreç halinde gerçekleştiğini ve dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için de eğitimin gerekliliğini vurgulamıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi süresince yöntem ve teknik kullanımlarından yararlanmak, etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesini ve amaçlanan hedefe ulaşılabilmesini sağlayacaktır (Ceran, 2015). Dinleme becerisi, farklı eğitimsel yöntem ve tekniklerle geliştirilebilmektedir. Örneğin Aytan (2011), aktif öğrenme tekniğinin dinleme becerisindeki başarıyı arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Ceran (2015), seçici ve not alarak dinlemenin, dinlediğini anlamaya etkisinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Doğan (2007), dinleme becerisinin geliştirilebilir olduğunu ve bunun da etkinlikler yoluyla olabileceğini rapor etmiştir.

Bağdadioğlu (2022), tarafından ortaya konulan ve bu çalışmaya benzer bir şekilde yapılan araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını etkileyen faktörler incelendiğinde sosyoekonomik durum dinlemeye yönelik tutum üzerinde yordayıcıdır. Ayrıca dinlediğini anlama başarısında üstbilişsel farkındalık, sosyoekonomik durum, cinsiyet, dinlemeye yönelik tutum, baba eğitim durumu gibi değişkenlerin çalışma üzerindeki anlamlı etkisi ortaya konulmuştur. Bozdemir ve Kodan (2016), öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını bilgilendirici ve öyküleyici metinler aracılığıyla ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin dinledikleri hikâye edici metinleri anlama düzeyi başarılarının bilgilendirici metinleri anlama düzeyi başarılarından daha yüksek olduğu, öğrencilerin dinledikleri hikâye edici metinleri anlama düzeyleri ile bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı

bir farklılık olduğu rapor edilmiştir. Arslan (2013), öğrencilerin dinlediğini anlama durumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada da öğrencilerin hikâye türünde yazılmış metni biyografi türündeki metinden dinleyerek daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Aktif öğrenmeyle öğrencilerin hayat boyu öğrenebilmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve öğrenme süreci içerisinde etkin rol oynayabilmeleri beklenmektedir (Kılınç, 2015). Aktif öğrenmeyle gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışma sonuçları ortak bir paydada buluşulduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara göre aktif öğrenme tekniğinin çalışmalarda yer alması öğrencilerin dinlediğini anlamalarında olumlu farklılıklar ortaya koymaktadır (Aytan, 2011; İl, 2018; Kılınç, 2015; Yıldız vd., 2016). Benzer biçimde Daşöz (2013), yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında ve ders başarılarında olumlu etkiler ortaya çıkardığını belirtmiştir. Sevim ve Turan (2017), aktif öğrenme tekniklerinden dramanın öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişiminde mevcut öğretim programıyla hazırlanan etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

2.1.4.1.Dinleme- İşitme

Dinleme ve işitme kavramları sık sık birbiriyle karıştırılmaktadır (Bayar, 2022). Oysa işitme ve dinleme süreçleri birbiriyle ilişkili fakat farklı süreçlerdir (Katrancı, 2012). Dinleme ve işitme her ikisi de ses algılamasıyla başlar fakat aralarındaki fark bir amaç derecesidir (Girgin ve Yazçayır, 2019). İşitme seslerin kulağa gelmesi olarak tanımlanıp kulakla yapılırken dinleme işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır ve zihinle yapılmaktadır. İşitme irade dışında doğal bir şekilde gerçekleşirken dinleme ise kişinin tercihiyle seslerin dikkatle seçilmesiyle bilinçli olarak yapılmaktadır (Bulut, 2013). Dinleme süreci içerisinde kişi dinlediklerini anlayabilmek için işitilen sese dikkatini vermesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında dikkat; işitmenin dinleme eylemine dönüşmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Yemenici, 2019). Mamlok (2017), işitme ve dinleme arasındaki ayrımın basit bir şekilde olduğunu ifade etmiştir. Ona göre işitme pasif bir eylemdir ve seslerin algılanması şeklinde tanımlanırken; dinleme aktif bir süreçtir ve kişi duyduğu şeylerin farklı aşamalarına dikkat ederek ve üzerinde düşünerek bu süreci devam ettirir.

Dinleme fizyolojik bir eylemdir, seslerin kulakla işitilmesinden ve beyine ulaştırılmasından daha fazla bir anlam ifade etmektedir (Gürel ve Tat, 2012). Dinleme

sürecinin temel ögesi işitmedir. Dinleme sürecinde dinleyicinin ilk olarak işitmesi, dikkatini vermesi, ilgisini odaklaması, işitilene beyinde kodlaması, anlamlandırması ve değerlendirme yaparak bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle açıklandığında dinleme konuşmaya veya sözlü uyarıcıya anlam verme sonra uygun biçimde cevaplamadır (Bilgiç ve Savaş, 2019; Durukan ve Maden, 2016).

2.1.4.2.Dinleme Türleri

Günlük hayatın çoğunluğu dinlemeyle geçmektedir ve karşılaşılan farklı durumlar farklı dinleme davranışlarını da beraberinde getirmektedir (Bulut, 2013; Katrancı, 2012). Dinleme türlerinden hangisinin kullanılması gerektiğine karar verilirken dinlemenin amacı, dinleme yöntemi, süreci veya düzeyi karşılaşılan durumlara göre değişiklik göstermektedir (Uğur, 2019). İlkokul seviyesinden itibaren dinleme türlerinin öğrenci düzeylerine uygun olarak öğretimi sayesinde, günlük hayatta dinleme türlerini bilen ve ihtiyaca göre kullanabilen bireylerin yetişmesi sağlanabilmektedir (Kılınç, 2015). Daşöz (2013), dinlemenin daha başarılı olabilmesini, dinleme türlerinin uygun dinleme durumlarına karşı kullanımıyla gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Aydın (2018), 39 kaynakta 93 dinleme türünün yer aldığını, bu dinleme kaynaklarından 21’inde eleştirel dinleme, 9’unda empatik dinleme, 8’inde pasif, estetik, seçerek dinleme, yaratıcı ve estetik dinleme, 6’sında ise aktif dinleme, 7’sinde katılımlı dinleme ve ayırt edici dinleme türünün ortak olarak yer aldığını belirtmektedir. Literatür incelendiğinde dinleme türlerine yönelik pek çok sınıflandırma olduğu görülmektedir. Dinleme türleriyle ilgili yapılan sınıflandırmalar şu şekilde özetlenebilmektedir: Genel olarak altı tür dinlemeden söz edilmektedir: (Güneş, 2014, Çetinkaya, 2017);

Metni takip ederek dinleme, temel dil becerilerinin gelişimi amacıyla kullanılan öğretmen veya öğrencinin yaptıkları okumaların takip edilebilmesi için yapılan dinleme türüdür.

Sorgulayıcı dinleme, konuşmacının ifade ettiği sözlerin tutarlılık durumunun sorgulandığı dinleme türüdür. Sorgulayıcı dinlemede dinleyici, yansız bir bakış açısıyla karşılaştırmalar yapma, yorumlama, çıkarımda bulma ve değerlendirme gibi becerilere sahip olmalıdır.

Yaratıcı dinleme, yaratıcı dinleme dinleyicinin iyi anlaşılan, iyi bilinen ve yorumlanan bilgilerden hareketle yeni sonuçlara ulaşması ve özgün fikirler meydana getirmesidir (Bayar, 2022).

Pasif dinleme, en basit dinleme olarak bilinmektedir. Dinleyici katılımın en az seviyede olduğu dinlemedir. Konuşmacıya herhangi bir müdahale edilmez, dinleyici herhangi bir soru dahi sormayabilir.

Katılımlı dinleme, aktif dinleme olarak da adlandırılabilir ve zor bir dinleme türüdür. Bu dinlemede dinleyici konuşmacının ne söylediğine odaklanır, ona sorular sorar, söylediklerini yineler ve zihnine kendi kelimeleriyle kaydeder. Katılımlı dinleme sürecinde konuşmacıdan ziyade dinleyicinin aklında ne kaldığı, konuşmayı ne sonuca bağladığı önemlidir.

Not olarak dinleme, not olarak dinlemede dinlenen veya izlenenlerin akılda kalıcılığının ve anlaşılabilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Ciğerci, 2015). Not olarak dinlemede dinleyici aktif olarak yer alarak unutmayı en az seviyeye indirir (Kocaadam, 2011).

Özbay (2005); gönüllü veya gönülsüz dinleme, motivasyona dayalı dinleme, sempati veya antipatiyle dinleme, seçmeli, yüzeysel, katılımlı, etkin, pasif ve eleştirel dinleme olmak üzere dokuz tür dinlemeden bahsetmiştir:

Gönüllü veya gönülsüz dinleme, bu dinleme türünde dış baskı ve korku altında dinleme eylemi gerçekleşmemekte ve dinleme amacına ulaşamamaktadır. Bireyin kendi isteğiyle dinleme sürecine katılması dinleme sürecinin etkililiğini arttıracaktır (Arslan ve Benzer, 2022).

Motivasyona dayalı dinleme, bu dinleme türü bireyin dinleme sürecine ilgi ve isteğinin artmasıyla gerçekleşmektedir (Çaylı, 2012). Arslan ve Benzer (2022), motivasyona dayalı dinlemeyi dinleyicilerin dinleme öncesinde, dinleme süreci ve dinleme sonrasında karşılaştıkları durumlarla baş edebilme potansiyellerini içerdiğini ifade etmiştir. Burada amaç dinleyicinin psikolojik ve fiziksel herhangi bir engelle takılmadan dinleyiciyi sonuna kadar dinleyebilmesidir (Aydın, 2018).

Sempati veya Antipatiyle Dinleme, dinleyicinin, konuşmacıya karşı duyduğu sevgi veya nefreti sonucunda dinleyicinin işitilenleri benimsemesi veya reddetmesi durumu olduğu dinleme türüdür (Çetinkaya, 2017).

Seçmeli dinleme, dinleyicinin konuşmacının söylediklerinden kendi ilgilendiği kısımları dinlemesi ve diğer konuşulanları dinlememesini içermektedir (Epçaçan, 2013).

Yüzeysel dinleme, dinleyicinin kelime hazinesinin yetersizliği veya dinleme alışkanlığının kazanılmaması gibi durumlarda dinleyicinin dinliyormuş gibi yapmasıdır.

Katılımlı dinleme, katılımlı dinlemenin bir diğer adı aktif dinlemedir. Katılımlı dinlemede dinleyici konuşmacıyı ilgili bir şekilde dinler ve bir yolla onunla iletişim halinde bulunup ona sorular iletir veya söylediklerine katılıp katılmama durumunu iletir (Baltan, 2020). Dinleyici dinleme sırasında konuşulanları tekrar eder ve kendi kelimeleriyle zihnine olayları kaydeder bu bakımdan katılımlı dinleme zor bir dinleme türüdür. Bu süreçte önemli olan konuşmacının sözlerinden çok dinleyicin konuşulanlardan ne anlam çıkardığıdır (Uğur, 2019). Bu dinlemede konuşmacıya dinlenildiğinin, söylediklerinin değerli olduğunun hissettirilmesi söz konusudur (Çaylı, 2012).

Etkin dinleme, dinleyicin empati kurarak ve geri bildirimler vererek konuşmacının ifadelerinden ne anladığını kendi sözleriyle dile getirdiği dinleme türüdür. Bu dinleme türünde dinlenen konunun anlaşıldığı sonucuna varılmalıdır (Çetinkaya, 2017; Epçaçan, 2013).

Pasif dinleme, dinleyici burada konuşmacıyı anlamaya çalışmaz ve herhangi bir tepkide bulunmaz. Konuşmacı aktif ve dinleyici pasif durumdadır. Pasif dinleme türü yaygın olarak kullanılmaktadır (Çetinkaya, 2017).

Eleştirel dinleme, bu dinleme türünde amaç konuşmacının sözlerinin doğru olup olmadığını tespit etmektir (Çetinkaya, 2017). Dinleyici anlatılan şeyler için sorular sorabilme, konuşmacının sözlerini sorgulayabilme alışkanlığı kazanmalıdır (Baltan, 2020). Eleştirel dinlemede kişi, konuşulan sözlerle kendi zihnindeki gerçekleri karşılaştırabilme ve farklı açılardan değerlendirebilme fırsatını elde eder (Çaylı, 2012).

Göğüş (1978), Çaylı (2012), yedi adet dinleme türünden bahsetmektedir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Dikkatli dinleme, dinleme için önemli bir neden bulunması ve konunun büyük bir ilgiyle dinlenilmesidir.

Doğru dinleme, bu dinleme türünde konuşulan konunun ayrıntılarının, bölümlerinin en doğru şekilde anlaşılması söz konusudur.

Eleştirel dinleme, eleştirel dinlemede dinleyici dinlediklerinin doğruluğunu yanlışlığını veya eksikliğini değerlendirmek için dinlemeyi gerçekleştirir.

Seçmeli dinleme, dinleyici seçmeli dinlemede amacına uygun bir dinleme gerçekleştirir. Amacına uygun olanlara dikkatini vererek dinler ve diğer konuşmalara önem vermez.

Duygusal dinleme, duygusal dinlemede konuşmacıya duyulan bir nefret veya sevgi söz konusudur. Dinleyici konuşulanları duygu durumlarından dolayı ya benimser ya da tam tersi olarak konuşulanları bir yadsıma söz konusudur.

Anlamadan dinleme, bu dinleme türünde dinleyicini dinleme alışkanlığına sahip olmaması, sözcük dağarcığının yetersiz olması gibi nedenlerle dinlediklerini anlamaz.

Yarı dinleme, dinleme esnasında dinleyici dinlediklerinin kendisinde uyandırdığı çağrışımlara yönelik olarak dinlemeyi gerçekleştirir ve yarı dalgın bir dinleme söz konusudur.

Bu dinleme türleri sınıflandırmalarının yanında MEB'in 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dinleme/izleme türleri ise şu şekilde açıklanmıştır:

Katılımlı dinleme: Bu dinleme türünde amaç dinleme sürecinde konuşmacının zihinde oluşan soruların, düşüncelerin karşı tarafa aktararak dinlemenin daha iyi anlaşılabilmesidir. Ayrıca konuşmacıya dinlenildiğinin hissettirilmesi onun rahatlamasına ve iletişim amacına ulaşılmasına olanak sağlar.

Katılımsız dinleme: Dinleme sürecinde dinleyicilerin konuşulanlar üzerinde düşüncelerini sağlamak asıl amaçtır. Burada dinleyiciler zihinlerinde dinlediklerinden yola çıkarak “kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl” sorularına yanıt bulmaları için yönlendirilir.

Not alarak dinleme/izleme: Burada amaç, dinleyicilerin dinledikleri ve izlediklerinin daha kolay anlaşılabilirliğini ve hatırlanabilmesini sağlamaktır. Dinleyicilerden amaçlarına göre küçük notlar almaları istenir.

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme: Amaç, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyması, onun hislerinin ve sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını anlayabilmektir. Dinleyici kendini konuşmacının yerine koyarken iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlendirmeler yapmadan, ön yargılı yaklaşımlardan kaçınmalıdır.

Yaratıcı dinleme/izleme: Dinleyicilerin dinlediklerinden/izlediklerinden yorumlamalar yapabilmeleri ve bunlardan yeni fikirler üretmeleri amaçlanmaktadır. Yaratıcı dinleme/izleme sürecinde katılımsız dinleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni fikirler üretilir. Bunun yanında katılımlı dinlemeyle de konuşmacının söylediklerinden yola çıkılarak üretilen yeni fikir ve hayaller ifade edilebilir. Konuşmacıya daha yaratıcı düşünebilmesi için yönlendirmeler yapılarak cesaretlendirici sözler söylenebilir.

Seçici dinleme/izleme: Amaç, dinleme sürecinde kişinin konuşma içerisinden kendi ilgi ve ihtiyacına yönelik olanları seçerek dinleme ve izleme yapmasıdır. Bir yöntem olarak düşünüldüğünde dinleme öncesinde dinleyicilere hazırlanmış sorular verilerek bu soruların cevaplarını bulmaya yönelik dinlemeler yapmaları istenir. Yine aynı şekilde dinleyicinin dinleme amacına veya ilgisine göre konuşmalardan birkaç bölüm seçerek sadece o kısımların dinlenmesi de seçici dinleme/izlemeye örnektir.

Eleştirel dinleme/izleme: Dinleyicilere dinledikleri/izledikleri konular hakkında sorular sorabilme alışkanlığı kazandırarak konu hakkındaki düşüncelerini, olumsuz ve olumlu taraflarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularının bulundurulması amaçlanmaktadır.

2.1.4.3. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinleme eyleminin gerçekleşebilmesi için farklı unsurlar gerekmektedir. Dinleme için bir konuşmacıya, bir dinleyiciye ve bir konuya ihtiyaç vardır. Bu eylemin gerçekleşebilmesi için en önemli unsurlardan birisi de ise uygun bir ortamdır (Kılınç, 2015). Dinleme sosyal ve psikolojik olarak birçok faktörden etkilenen bir unsurdur (Çifçi, 2001). Dinleme eylemi, kişinin ses tonuna, beden dilini kullanabilmesine, ortaya konulan konunun özelliklerine, dinleyicinin psikolojik, zihinsel ve sosyal durumuna ve konuyla alakalı yaşantısına göre önem kazanır (Çaylı, 2012).

Ateş ve Ercan (2015), dinlemeyi konuşma esnasındaki duyma, algılama ve anlamlandırma süreçlerini içeren bir beceri olarak açıklamaktadırlar ve duyma, algılama ve anlamlandırma süreçlerini etkileyen tüm unsurların dinlemeyi de etkilediğini belirtmişlerdir. Bu unsurları genel anlamda dinlenen konu, konuşan kişi, dinleyiciye bağlı etkenler olarak sınıflandırmıştır. Göğüş (1978), dinlemeyi etkileyen unsurları şu şekilde sıralamıştır:

1. Konuşmacının sözlerine önem vermemek
2. Duyma ve zekâ eksikliği
3. Konuya ilgi duyulmaması
4. Dinlemenin bilgi verici, doğruyu düşündüren, doğru davranışlara yöneltici bir alışkanlık olduğunu düşünmemek
5. İçinde bulunulan ortama dinleyicinin yabancı olması
6. Dinleme başlamadan önce yaşanmış bir olayın etkisinden çıkamamak
7. Dinleme sırasında çevredeki nesnelere göz gezdirerek dikkati dağıtmak

8. Konuşanın kıyafetiyle, davranışlarıyla vb. ilgilenip ana fikri kavrayamamak (Uğur, 2019).

Dinlemeyi etkileyen faktörleri Çifçi (2001) ise, fizyolojik, psikolojik, fiziki, zihinsel, sosyal, öğretmen, konu ve konuşmacı (verici) olarak sekiz grupta sınıflandırmıştır.

Fizyolojik Faktörler; fizyolojik faktörler öğrencinin duyma yetisiyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin işitme ile ilgili herhangi bir problemlerinin olması dinlemenin uygun bir şekilde gerçekleşmemesini sağlayacaktır. Bu bakımdan ilkökul çağlarından itibaren öncelikle ilk sınıflarda ve imkân doğrultusunda ileriki dönemlerde kulak muayenelerinin yapılması dinleme becerisinin uygun bir şekilde gerçekleşmesinde ve geliştirilmesindeki engelleri ortadan kaldırılmasına imkân sağlayacaktır (Çifçi, 2001).

Psikolojik Faktörler; dinleyicilerin içinde bulundukları psikolojik durumları dinleme ve algılamayı etkileyen önemli bir faktördür. Örneğin, bireylerin özel ilişki durumları, konuşmacı veya öğretmen gibi vericiden kaynaklanan durumlar, konunun dinleyici için ilgi çekici olmaması, dinleyicilerin motive olmaması bu psikolojik etkenler arasından yer alabilmektedir (Çifçi, 2001; Meral, 2019). Dinleme ortamlarının yanlış düzenlenmiş olması ısı, ışık ve ses gibi etkenlerin olumsuz durumları dinleyicilerin dikkatlerini dağıtabilir ve karamsarlığa sebebiyet verebilir. Ayrıca dinleyicilerin iç motivasyonunu sağlayabilmek adına onların ilgilerinin ve anlama düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çifçi, 2001). Bunların yanında dinleyicinin yeterli bilgi seviyesine sahip olması ve eğitim durumu da dinlemeyi etkileyen psikolojik etkenler arasında yer almaktadır (Epçaçan, 2013).

Fiziki Faktörler; dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle bulunulan ortamda işitmeyi engelleyen herhangi bir unsur bulunmamalıdır. Sınıf veya salon gibi dinleme mekanlarının akustiğinin düzenlenmesi gerekmekte, seslerin dağılması ve yankılanmasının kimseyi rahatsız etmeden bulunulan ortamda en uzak yerlere bile ulaşması sağlanabilmelidir (Çifçi, 2001). Dinleme ortamlarının kalabalık veya fazla sakin olma durumları da dinlemeyi etkileyen unsurlardandır. Dinleme ortamlarındaki oturma düzenleri, oturma alanlarının malzeme yapıları gibi etkenler anlamayı önemli derecede etkiler. Rahatsız edici oturma alanları kadar fazla rahatlık veren oturma alanları da anlama için olumsuzluk oluşturmaktadır (Uğur, 2019). Ayrıca okullardaki kalabalık sınıf ortamları, sınıf oturma düzenindeki bireyselliğin arka planda olması dinleme becerisi gelişimini olumsuz yönde etkilemekteyken, kalabalık olmayan sınıflardaki U şekli oturma düzeninin sağlanabilmesi gibi etkenler dinleme becerisinin gelişimini olumlu olarak etkilemektedir (Epçaçan, 2013).

Zihinsel Faktörler; dinleme faaliyeti canlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Dinleme faaliyeti esnasında konunun akış içerisinde, bilgi birikimleriyle takip edilebilmesi yoğun bir zihinsel aktiviteyi gerektirmektedir (Çifçi, 2001). Yoğun bir zihinsel faaliyeti içeren dinleme eylemi için gelişmiş bir sözcük dağarcığına ihtiyaç vardır (Bulut, 2013).

Sosyal Faktörler; dinlemede toplumun sosyal eğitim anlayışları, gelenek görenek gibi faktörler önemli rol oynamaktadır. Gençlerin ve çocukların “büyükleri dinleyin” gibi sözlere maruz bırakılması onların dinlemede pasif olarak kalmasına neden olmaktadır (Uğur, 2019). Dinleme tıpkı konuşma gibi karşılıklı iletişimle sağlanabilmektedir. Dinlenmeyen birinin sağlıklı bir dinleyici olması da düşünülemez bu açıdan gençlerin üzerindeki baskıyı kaldırarak aktif bir dinleyici konumuna gelmelerinin sağlanabilmesi gerekmektedir (Çifçi, 2001). Dinlemenin bireylerin sosyal hayatlarında çevre oluşturmalarında, kendilerini ifade edişlerinde önemli bir etkisi de bulunmaktadır (Meral, 2019).

Öğretmen Faktörü; konuşmacı veya öğretmenin tutum ve davranışları psikolojik faktörler içerisinde de belirtildiği gibi dinleme durumlarını etkilemektedir (Çifçi, 2001). Öğretmenin hep aynı yöntemle veya düz anlatım yöntemiyle derslerini devam ettirmesi öğrencilerin sessiz bir şekilde dinlemelerine yol açacaktır bu durum dinleyici veya öğretmenler üzerinde kendilerini dikkatli bir şekilde dinlediklerini veya konuya ilgi duyduklarını düşündürtecektir oysa dinleyiciler bu durumda pasif duruma düşmektedir. Aktif dinlemenin sağlanabilmesi için tartışma, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler kullanılması dinlemeyi daha etkili bir hale getirecektir (Meral, 2019). Öğretmenin mesleki yetenekleri, öğrencileri olumlu açıdan güdülemeleri dağılan dikkatlerinin toplanabilmesi dinlemenin etkili olmasında öğretmene düşen görevler arasında sayılmaktadır (Uğur, 2019).

Konuşmacı (Verici) Faktörü; bir konuşmanın başarılı olabilmesi konuşmacının ses tonu, kullandığı dili, telaffuzu, konuyu dinleyiciye aktarış şekli, bedenini kullanabilmesi, konuşmada gerekli işitsel ve görsel materyaller kullanması gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir (Meral, 2019). Konuşmacının dinleyici ile uygun bir diyalogda bulunamaması konuşmacıyı başarısız kılarak dinlemenin etkili ve yeterli gerçekleşmediğini gösterir (Çifçi, 2001). Konuşmacı faktöründeki bir diğer etken de heyecan kontrolünün sağlanamamasıdır. Konuşmacının heyecanına yenik düşerek ses tonunu ve beden dilini uygun kullanamaması, konuşmanın akışını bozarak tüm dikkatin asıl anlatılmak istenenden ziyade konuşmacının kusurlarına odaklanılmasını sağlayacaktır (Uğur, 2019). Dinleme faaliyetlerinde konuşmacının önemi kadar dinleme aracının da önemi göz ardı edilmemelidir. Konuşmacının

hatalı davranışlarının yanında dinleme kaynağındaki eksiklikler de dinleme faaliyetini olumsuz etkilemektedir (Çifçi, 2001).

Konu Faktörü; konuşma esnasında dinleyicilerin konuşmacıyı dikkatlice dinleyip anlamaları için kendi ilgilerine, seviyelerine uygun bir dinleme konusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Yeterli sözcük dağarcığına sahip olunmaması, konuyla alakalı eksik bilgi birikimleri iyi bir dinlemeye engel olmaktadır. Dinleme etkinliklerinde öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerine ve kişilik gelişimlerine uygun olarak materyaller hazırlamaları gerekmektedir. Bütün öğrenciler için ortak bir ilgi kaynağı bulunması mümkün değildir. Önemli olan öğrencilerin dinlerken sıkılmadan, ilgi ve zevkle takip etmeleridir (Çifçi, 2001).

2.1.4.4. Dinleme Stratejileri

Strateji, kelime anlamıyla önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşabilmek için izlenmesi gereken yol ve yöntem parçalarını ifade etmektedir (TDK). Bireyler yeni bilgiler edinme aşamasındayken birbirlerinden farklı yollar denemektedirler. Bazıları okuduklarını veya dinlediklerini tekrarlar, bir kısmı notlar almakta bir kısmı ise önemli görülen yerlerin altına çizme yolunu takip etmektedir (Çelikbaş, 2010). Eğitim sürecinde geçirilen süre içerisinde her birey öğrenme yaşantıları için farklı dinleme stratejileri geliştirir. Bu dinleme stratejileri devinışsel, bilişsel ve duygusal nitelikte olmaktadır (Karadüz, 2010). Kordak (2019), ancak bu stratejilerin kullanılmasıyla birlikte eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı bir dinlemenin gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Etkin bir dinleyici olabilmek dinleme becerisini geliştirici çalışmalarla mümkün olabilmektedir. Dinleme becerisinin gelişimi de doğru stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. (Özgür, 2021). Çelikbaş (2010), dinleme stratejileri kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını artırdığını ortaya koymuştur.

Dinleme stratejileri, dinleyicilerin dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Dinleme stratejileri ihtiyaca göre şekillenmektedir ve Danimarkalı dilbilimci Claus Facerch dinleme stratejilerinin “psikodilbilimsel strateji” ve “davranışsal strateji” olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedir (Yıldız, 2015).

Psikodilbilimsel strateji, dinleyicilerin zihninde olan ve gözle görülemeyen düşüncelerini içermektedir. Dinleyici önceki bilgilerinden, metin başlığından ya da anahtar sözcüklerden yola çıkarak metin hakkında çıkarımlarda bulunur. Davranışsal strateji, konuşmacı ve dinleyici arasındaki ilişkiden yola çıkar. Dinleyici, “*Bu kısmı anlamadım vs.*”

gibi sözlerle konuşmacıyla etkileşim kurmaktadır (Yıldız, 2015). Dinleme stratejilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda “bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejiler”, bazılarında “dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası”, bazı çalışmalarda “parçadan bütüne, bütünden parçaya ve üst bilişsel stratejiler” bazılarında ise “ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel stratejiler” olarak sınıflandırmalar yapılmıştır (Kordak, 2019). Bu çalışmada dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrası stratejilerine yer verilmiştir.

2.1.4.4.1. Dinleme Öncesi Stratejiler

Dinleme öncesi kullanılan stratejiler dinleyicilerin dinleme sürecine hazırlanmasını amaçlar. Bu hazırlık süreci hem zihinsel olarak hem de fiziksel boyut olarak düşünülebilir. Fiziksel boyut dinleyicinin işitmesinin sağlıklı bir boyutta olmasının yanında dinleme ortamının da sessizliğini kapsamaktadır. Bunların yanı sıra ses kaynağının tüm dinleyenlerce kolaylıkla işitilebilmesi ve dış seslere karşı önlem alınması da fiziksel boyut içerisinde yer almaktadır (Yıldız, 2015). Dinleme öncesi stratejilerinde bir diğer boyut olan zihinsel etkinlikler ise dinlenen konuya yönelik tahminlerde bulunma, ön bilgilerin harekete geçmesi, dinleme amacının belirlenmesi ve konuyla ilgili sorular oluşturmak gibi etkinlikleri içerisine almaktadır (Uğur, 2019). Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020), alan yazındaki dinleme stratejileriyle ilişkili yapılan çalışmaları incelemeleri sonucunda dinleme öncesi stratejiler arasında en çok *tahminde bulunma, amaç belirleme, hazırlık yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve sözcüklerle çalışma* stratejilerinin kullanılmasının önerildiğini belirtmektedirler. Rixon (1986), dinleme öncesi kullanılan stratejileri üçe ayırmaktadır (Yıldız, 2015).

Şemayı etkinleştirmek: Dinlenen konu hakkında ne bilindiğinin ortaya çıkarılması.

Sebe: Niçin dinleme yapılacağını sorgulanması.

Tahmin: Dinleme yaparken “Ne dinlemeyi bekliyorum?” sorusunun sorulması.

Tompkins’e göre (2009), dinleme öncesi stratejileri belirlenen amaçlar doğrultusunda sorular oluşturularak belirlenmiştir.

Tompkins’in (2009), dinleme öncesi stratejileri aşağıda sıralanmıştır (Kordak, 2019);

Amaç belirleme; burada seçici dinlemeyi sağlamak ve ana hatlarıyla ayrıntılardan ayrılması amaçlanmıştır. “Bu içeriği dinleme nedenim ne? Eğlenecek miyim, öğrenecek miyim yoksa bir cevap mı oluşturacağım?”

Ön bilgileri harekete geçirme; önceki bilgilerin yeni öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. “Bu konu hakkında neler biliyorum?”

Zihinde canlandırma; empatik dinlemeyi sağlayabilmek amaçlanmıştır. “Bu konuyla ilgili hislerim neler?”

Ana hatları belirleme; dinleme sürecinin akışından haberdar olmak amaçlanmıştır. “Sırayla neleri dinleyeceğim?”

Tahminde bulunma; bu stratejide amaç dinleme motivasyonunu arttırmak ayrıca tahmin etme becerisini geliştirebilmektir. “Bu metinde ne anlatılacak? Metinde neler olacak?”

Sorular oluşturma; amaçlı ve seçici dinlemenin sağlanması amaçlanmıştır. “Oluşturduğum “...” sorusunun cevabı nerede?”

Beyin fırtınası; bu stratejide amaç ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır. “Bu konu bana neleri çağırıyor?”

Kayıt yapmak için hazırlık yapma; dinleme içeriğinin kaydedileceği gerekli araç gerecin hazırlanması amaçlanmıştır. “Dinleme içeriğimin kaydedilebilmesi için gereken araç gerecim hazırlandı mı?”

2.1.4.4.2. Dinleme Sırası Stratejileri

Dinleme öncesi kullanılan stratejiler olduğu gibi dinleme sırasında kullanılan bazı stratejiler de bulunmaktadır. Dinleme sırası kullanılan stratejilere dinlenenlerin daha iyi anlaşılması amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler örnek verilebilir (Temur, 2010). Aynı şekilde bir metnin okunması sırasında önemli görülen yerlerin altının çizilmesi de dinleme sırası stratejileri içerisinde yer almaktadır (Uğur, 2019). Dinleme sırası kullanılan stratejilerde önemli olan içeriğin anlaşılabilmesidir. Dinleme öncesi içerik hakkında yapılan tahminlerin doğru olup olmama durumu sorgulanmaktadır. İçeriğin daha önceki yaşantılarla ilişkilendirilerek anlaşılabilirliği sağlanır (Kordak, 2019). Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020), alan yazındaki dinleme stratejileriyle ilişkili yapılan çalışmaları incelemeleri sonucunda dinleme sırası stratejilerinden en sık *not alma*, *tahmin etme*, *zihinde canlandırma*, *soru çalışmaları* ve *vurgu ve tonlamaya dikkat etme* stratejilerinin kullanılmasının önerildiğini belirtmektedirler. Dinleme sırasında kullanılan stratejiler Tompkins’e göre (2009), şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Kordak, 2019);

Not alma tekniklerinden yararlanma; dinlenenlerin kayıt altına alınması amaçtır. “Dinlenenleri kayıt altına etkili bir şekilde nasıl alabilirim?”

Grafik düzenleyicilerden yararlanma; dinlenenlerin belirli bir düzen ve plan doğrultusunda not alınması. “Bana gerekli olan içeriği not alırken hangi başlıkları kullanmalıyım?”

Soru-cevap etkinlikleri; konunun dinlenen kısmının ne derecede anlaşılabilildiğini ölçmek amaçlanmıştır. “Dinlediğim içerikteki “...” konusu ile ilgili neler biliyorum?”

Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma; dinleme öncesinde yapılan tahminlerin kontrolü ve yeni tahminlerde bulunulması. “Tahmin ettiklerimin hangisi doğru? Bundan sonra olacaklar ne? “

Görselleştirme; dinleme içeriğinin hatırlanmasını kolaylaştırıcı kişisel sembollerin oluşturulması. “İçeriği en kolay şekilde hatırlayabilmem için ne tür bir sembol kullanmalıyım?”

Tekrar dinleme; anlaşılmayan kısımların tekrarlanarak dinlenilmesi amaçlanmıştır. “Hangi noktaları anlamadım? Anlayamadığım kısımları en uygun biçimde nasıl tekrar dinleyebilirim?”

Analoji kurma; dinleme içeriğini daha önceki yaşantılarla ilişkilendirerek anlamayı kolaylaştırmak. “Bu içerik yaşamımda daha önce karşılaştığım hangi duruma, olaya vs. benziyor?”

Empati kurma; kişinin dinleme içeriğindeki durumla, olayla veya kişiyle duygudaşlık kurması. “Bu olayla, durumla veya kişiyle karşılaşsam neler hissederim?”

Tompkins’in dinleme sırası stratejisine göre genel bir dinleme sonrası anlaşılabilirliği ölçmek ve küçük simgelerle içeriğin hatırlanmasını kolaylaştırmak esastır. Ayrıca anlaşılmayan yerler birkaç kez dinlenebilir ve kişi kendi hayatından durumlarla dinlenen arasında benzeşim ve empati içerisinde bulunabilir. Yıldız (2015), dinleme sırasında kullanılabilecek stratejileri ve bu stratejilerin uygulanışını şu şekilde açıklamıştır:

Not alma; dinleyicilerin ne tür bilgilerin not alınacağına karar vermeleri ve ardından dinlediklerini farklı şekillerde (görsel, elektronik veya yazılı) kaydetmeleri.

Soru-cevap; dinlenen içeriğin ne kadar anlaşılabilildiğinin ortaya çıkarılması için kullanılır. Dinleyici dinlemede aktif olabilmek için kendi kendine sorular sorar.

Görsel sahne oluşturma; dinlenenlerin görsel olarak görülmesi ve somutlaştırılabilmeleri için dinleyicilerin şekiller ve çizelgeler oluşturmaları.

Vurgu ve tonlama; metindeki vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek cümle anlamları hakkında çıkarımlarda bulunma.

Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma; dinleyicilerin dinleme öncesinde yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma.

Empati kurma; dinleyicilerin dinleme içeriğindeki olayla, şahıslarla veya durumla empati kurabilmeleri.

Tekrar dinleme; amaç dinlenen içerikteki anlaşılmayan yerlerin tekrar dinlenilmesidir. Dinleyici önemli gördüğü yerlere tekrar dönebilme becerisini geliştirmektedir.

Ara özet yapma; dinlenen içeriğe yönelik özet soruların verilmesi konuşmacının dinlenildiğini göstermektedir. Burada sorular sadece içeriğin özetlenmesi için değil ayrıca konuşmacının sözlerinin temel noktasının anlaşılması için de önemlidir. “Anladığımı kadarıyla? Eğer doğru anladıysam? Yani söylediyiniz?” gibi sorularla ara özetler yapılarak anlaşılması güç kısımlar düzeltilmelidir.

Yaşamla ilişkilendirme; dinleyicilerin dinledikleri olay veya durumlarla kendi hayatlarında karşılaştıkları durumları ilişkilendirmeleridir. Bu stratejiyle dinleme öncesindeki ön bilgiler dinleme sırasında harekete geçer.

2.1.4.4.3. Dinleme Sonrası Stratejiler

Dinleme sonrası aşaması genellikle dinleme sürecinin değerlendirilmesi ve bir sonuç çıkarılmasına yönelik bir aşamadır (Kardaş, 2021). Dinleme sonrasında, dinleme sırasında gerçekleşen anlama sürecinin kalıcılığının sağlanabilmesi için çalışmalar gerçekleştirilir (Yemenici, 2019). Bireyler dinleme sürecinden ne anladıklarını belirlemeye ve bir çıkarımda bulunmaya çalışmaktadırlar (Kordak, 2019). Öğrenciler dinleme esnasında aldıkları notlardan yararlanarak dinlenen konuya yönelik sorulan sorulara cevaplar arama bunun yanında metinleri özetleme ve değerlendirmeler yapma gibi çalışmalar yapmaktadırlar (Doğan, 2007). Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020), alan yazındaki dinleme stratejileriyle ilişkili yapılan çalışmaları incelemeleri sonucunda dinleme sonrası stratejilerinden en sık *özetleme*, *değerlendirme*, *soru çalışmaları*, *çıkarımda bulunma* ve *yeniden ifade etme* stratejilerinin kullanılmasının önerildiğini belirtmektedirler. Rixon (1986), dinleme sonrası kullanılan stratejileri şu şekilde açıklamaktadır (Uğur, 2019).

Geri dönüt; dinlenen metinlere yönelik görevleri tamamlayabildim mi?

Cevap; dinlenen metinlere yönelik soruları nasıl cevaplandırabilirim?

Tompkins (2009), ise dinleme sonrası stratejileri şu şekilde açıklanmaktadır (Keskin vd., 2016).

Özetleme; dinleme metninin ana hatlarının ifade edilmesi. “Dinlediklerimi gereksiz detaylar vermeden ve önemli bölümleri atlamadan ne şekilde ifade edebilirim?”

Yeniden ifade etme; düşüncelerin dinlenenler doğrultusunda irdelenerek yeniden ifade edilmesi. “Dinlediklerim düşüncelerimde ne gibi değişikliklere yol açtı?”

Çıkarımda bulunma; dinlenen içerikte yer alan durumlar, olaylar ve görüşler arasında ilişkilendirmeler yaparak yeni bilgiler elde etmek. “Metinlerde kapalı bir şekilde ne anlatılmaya çalışılıyor? Bunları ne şekilde anlıyorum?”

Neden sonuç ilişkileri kurma; ortaya atılmış olan iddiaların sebeplerinin geçerliliğinin kontrol edilmesi.” Bu nedenler bu sonuçlara mı yol açıyor? Emin miyim?”

Tartışma; eleştiri kültürünün arttırılabilmesi için farklı fikir ve düşüncelerin ortaya çıkarılması. “Bu konu hakkında benim dışındaki kişiler ne düşünüyor?”

Grafik düzenleyicilerden yararlanma; dinlenenlerin bir düzen ve amaç doğrultusunda not alınması. “Bana gerekli olabilecek içerikleri hangi başlıklar altında not almalıyım?”

Farklılıklar ve benzerlikler üzerinde durma; “Dinleme metninde durumlar arası benzerlik ve farklılıklar nelerdir?”

Betimlemeler yapma; dinleme süreci içerisinde zihinde canlanan şeyleri ifade etme becerisini kazanmak. “Dinlediklerim zihnimde nelerin canlanmasına sebep oldu?”

Tahminlerin karşılanma durumunu değerlendirme; dinleme süreci öncesinde yapılan tahminlerin ne kadar doğru sonuçlara ulaşıldığının kontrol edilmesi. “Tahminlerimin ne kadarı doğru, hangileri yanlış?”

Kaynakları sorgulama; dinleme içeriğindeki kaynakların doğruluğunu sorgulamak. “Kaynakların gerçekte var olup olmadığını nasıl anlayabilirim? Kaynaklara nasıl ulaşabilirim?”

Geri bildirimde bulunma; dinlenenlere cevap oluşturulabilme becerisini kazandırmak. “Neler sorabilirim? Nasıl cevaplar oluşturabilirim?”

Öz değerlendirme; dinleme süreci içerisinde güçlü ve zayıf olduğu yönlerini belirleyebilme. “Kullandığım stratejilerden hangileri bana yarar sağladı? Daha iyi bir dinleyici olabilmem için neler yapabilirim?”

2.2. İlkokulda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Etkinliklerin Kullanımı

Dinleme becerisinin öğrenilmesi ve gelişimi ilk önce ailede başlamaktadır. Birey okul çağına geldiğinde ise dinlemenin bir plan çerçevesinde ve istenilen şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin dinleme becerisi gelişimine önem vermesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde öğrenci sürece dâhil olmalı ve aktif olarak katılım göstermelidir (Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019). Dinleme süreci zihinseldir ve bu sürecin doğru bir ilerleme kaydedebilmesi için zihinsel etkinliklerin ve becerilerin ön planda olması gerekmektedir (Yıldız, 2015). Etkili bir dinleme; dinleme eylemi öncesi, sırası ve sonrasında kişilerin belirli etkinlikler içerisinde bulunmasıyla gerçekleşebilmektedir (Yılmaz, 2007). Öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünüldüğünde bazılarının dinlediğini algılamaları daha güç olacaktır. Burada öğretmenler farklılıkların farkında olup bunları belirleyebilmeli ve dinlediğini anlaması güç veya sınıf düzeylerinin altında olan öğrencileri öncelikle sınıf seviyesine ardından ise program hedeflerine ulaştırıcı etkinlikler tasarlayabilmelidir (Kılınç, 2015).

Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar bakıldığında üstbiliş stratejilerinden yararlanan araştırmacıların ortak bir paydada bulunduğu ve üstbiliş stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Harmanakaya, 2016; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011). Çalışmalarda deney kontrol grupları bulunmaktadır ve her çalışma sonucunda da deney grubu lehine bir sonuca varılmıştır başka bir ifadeyle üstbiliş stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grupları üzerinde dinlediğini anlama açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Durmuş (2013), çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisi gelişimi üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bilgiç Yıldız ve Savaş (2019), Ezop masallarının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için yapılan etkinliğin olumlu sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Araştırmacılar olumlu bir sonuca ulaşılmasını masalların kısa olmasına, kahramanların hayvanlardan oluşmasına ve öğrencilerin yaş gruplarına uygun olmasına da bağlamaktadırlar. Yemenici'nin (2019) masallarla yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu sonuca ulaştığı çalışması da bu çalışmalarını destekler niteliktedir.

Ciğerci (2015) ve Demirbaş'ın (2019), dinleme becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında deney ve kontrol grubu

öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde her iki çalışmayı da destekleyici çalışmaların olduğu görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Bal (2014), Başdaş ve Vural (2017), dijital hikâye kullanımlarının temel dil becerileri gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Dinçer ve Yılmaz da (2019) sözel dil becerileri üzerinde dijital öykülerin olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan dinleme becerisinin gelişiminde dijital hikayelerden yararlanmanın öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

2.3. Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Olan İlişkileri

Dinleme becerisi Türkçe eğitimi kapsamında diğer dil becerilerinin temel noktasını oluşturmakta ve büyük ölçüde diğer dil becerilerini etkilemektedir (Bayburtlu, 2022). Çifçi (2001), büyük önem arz etmesinin aksine dinlemenin ihmal edilmiş bir beceri olduğunu belirtmiştir. Oysa sosyal yaşam içerisinde dinleme becerisi en az konuşma, okuma ve yazma becerisi kadar önemli ve gereklidir. Çünkü iletişim kurabilmenin çoğu anlatma ve dinlemeye dayanır (Demircan, 2018). Dil öğrenmenin temeli dinlemeyle ilişkili beceriler olarak kabul edilmektedir (Durmuş, 2013). İlk kazanılan dil becerisi olması sebebiyle dinleme diğer dil becerilerini de etkilemektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu becerilerin birey tarafından kazanılma sırası öncelikle dinlemeyle anne karnında başlamakta ve doğum sonrası çevrenin etkisiyle konuşma sonrasında ise okul dönemi içerisinde öğrenilen ve gelişen okuma ve yazma şeklindedir (Dundar, 2018). Anlama ve anlatma becerileri olarak literatürde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirleriyle ilişki içerisindeyler (Doğan, 2017).

2.3.1. Dinleme-Konuşma İlişkisi

Dinleme ve konuşma becerisi birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır. Birey öncelikle dinler ve sonrasında konuşmayı öğrenir (Durmuş, 2013). İsteklerin, ilgi ve düşüncelerin sözlü şekilde karşıdaki dinleyiciye aktarılma süreci olarak da tanımlanabilen konuşma, dinleme eyleminin işlevsel olarak en çok etkileşimde bulunduğu dil becerisidir (Kordak, 2019). Dinleme becerisi sonrası edinilen konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olduğu düşünülmektedir. Çünkü birey hayatının her anında iletişim

kurmaktadır ve sözlü iletişimi olumlu yönde etkileyen en önemli iki unsur dinleme ve konuşmadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dinleme ve konuşma becerilerinin birbirini tamamlaması iletişimi daha kaliteli hale getirecektir. Bu aşamada birey kimi zaman konuşmacı konumunda kimi zaman ise dinleyici konumunda olabilecektir (Çetinkaya, 2017). İyi bir konuşmacının yeterli bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi birikiminin kazanılabilmesi de etkili dinleyebilmeye ve bu yolla konuşma için yeterli bilgilerin toplanabilmesine bağlıdır (Aydın, 2018). Dinleme becerisinin konuşma için bir temel olduğu söylenebilir. Birey öncelikle kelimeleri duyarak öğrenir ve konuşma becerisine sahip olabilmek dinlemeyle gerçekleşmektedir. Dinleme esnasında bireylerin zihinlerinin aktif ve açık olması gerekmektedir. Dinleyici konuşmacıya aklının takıldığı veya merak ettiği kısımları sorabilme imkânı bularak bu şekilde geri dönütler alabilmektedir. Konuşmanın soru ve fikirlerle yönlendirilebilmesi dinleyicinin takibiyle sağlanabilir. Bu şekilde konuşmalar pekişerek amacına ulaşabilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2019).

2.3.2. Dinleme-Okuma ilişkisi

Yazının anlamlı bir sese dönüşmesi olarak tanımlanan okuma, bireyin zihinsel gelişiminde en fazla katkısı bulunan bir öğrenme alanıdır (Durmuş, 2013). Okuma becerisinin edinimi bireyin okul hayatına adım atmasıyla başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Taşgın, 2019; Ulu, 2019). Dinleme ve okuma birbirlerine benzeyen eylemlerdir. Anlama süreci açısından iyi ve kötü okuyucular karşılaştırıldığında, okuma becerisinin zayıf olduğu öğrencilerin dinleme becerilerinin de zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Göçer, 2007). Okuma süreci dinleme becerisi gibi geliştirilebilir bir süreç olarak düşünülebilmektedir. İki beceri de benzer özelliklere sahiptir. Örneğin, birey okumada da dinleme sürecindeki gibi anlama, kavrayabilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma aşamalarını kullanabilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2019).

Okuma becerisi anadil kazanılması sürecinde bir beceri olarak bireye okuduğu metnin yapı ve bağlamı arasındaki ilişkiyi çözümleme süreci içerisine girmesini sağlamaktadır (Gök, 2017). Bu beceriyle kişi yeni kelimeler öğrenir, farklı kaynaklardan yeni görüşler kazanılmasıyla yaratıcılığını geliştirir ve ufkunun derinleştirilmesini sağlar (Dundar, 2018). Birey genellikle dinleme yoluyla öğrenmesini gerçekleştirir. Bu süreçte okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi birlikte çalışabilmeyi gerektirir. Bu durumda dinleme uygulamaları

ve okuma uygulamaları birbirlerini bütünlemektedir (Aydın, 2018). Zihnin anlamlandırma sürecinde dinleme ve okuma becerileri karşımıza çıkmaktadır (Demircan, 2018). Dinleme süreci okumadan daha zordur. Bunun sebebi kişinin okuduğunu anlayamaması durumunda tekrar tekrar okuma yapabilirken dinlerken söylenenlerin tekrar edilememesidir (Barın, 2002).

2.3.3. Dinleme-Yazma ilişkisi

Yazma; kişilerin işittiklerini, okuduklarını, duygu ve düşüncelerini belirli sembol ve işaretlerle kâğıt üzerine belirli kurallar çerçevesinde aktarımı olarak ifade edilebilir (Kordak, 2019). Yazma bir süreçtir ve ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle zihinde yapılandırılan duygu ve düşünceler, bilgiler gözden geçirilmelidir. “Yazmanın amacı nedir? Konusu ve sınırları ne olacak?” sorularıyla yazılacak bilgiler belirlenir ve bu bilgiler zihinde belirli işlemlerle düzenlenir. Düzenleme işlemi sonrasında ise duygu ve düşünceler, harflerle, hecelerle, kelime ve cümlelerle aktarılır. Yazma süreci bu aşamalarla geliştirilebilmektedir (MEB, 2009). Bu beceri okul hayatına başlamakla birlikte kazanılan ve belirli koordinasyonla oluşan bir beceridir (Bayburtlu, 2022). Yazma becerisi diğer temel dil becerileri üzerine kurulan ve en son kazanılan temel dil becerisi (Aydın, 2018) olmakla birlikte öncelikle okulda kazanılan ve okulla birlikte yaşam içerisinde geliştirilen bir beceridir (Karabacak, 2014). Kişi okul dönemine kadar yazı sistemini bilmeyerek, dinleyerek anlama becerisini ve konuşarak anlatma becerisini karşılayacaktır. Okul dönemi içerisine girildiğinde ise artık birey kendini ifade ederken yazma becerisini kullanabilecektir (Aydın, 2018; Karabacak, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesi anlama becerisinin gelişmesine ihtiyaç duyar. Anlama becerileri içerisinde yer alan dinlemenin özellikle iyi bir şekilde kazanılması da önemlidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisinin yazma becerisi gelişiminde aktif rol oynaması bireyin ilk olarak duyduklarını yazmasıyla başlamaktadır (Karabacak, 2014). Yazılı anlatım becerilerinde kelime dağarcığının gelişmiş olması bireyin duygu ve düşüncelerini, kendilerini ifade edebilmesinde daha başarılı olabilmelerini sağlayacaktır. Kelime dağarcığının geliştirilebilmesi dinleme becerisiyle ilişkilendirilmektedir çünkü dinleme alıcı dil becerileri arasında yer almaktadır ve alıcı dil becerileri yeni kelime edinimi açısından önemlidir (Demircan, 2018). Çelebi (2008), sınıf içerisinde dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için söyleyip yazdırma ve cümle içerisinde anlamsız kelimeyi bulma gibi

Çalışmaların zenlenebileceğini belirtmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi bireyin okumasına, yazmasına ve yazdıklarını gözden geçirmesine bağlıdır (MEB, 2009).

2.4. Türkçe Öğretim Programlarında Dinleme Becerisi

Ana dil eğitimi, bireyin eğitim süreci içerisinde kişisel ve toplumsal olarak gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Ana dil eğitiminin Türkçe derslerinde verildiğı düşünldüğünde bu dil gelişimi için Türkçe derslerinin plan ve program çerçevesinde yürütülebilmesi gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Tüm öğretim çalışmalarında dil becerilerinin gelişimi için belirlenen hedef ve programlar mevcuttur. Bu programlar öğretimin etkili bir süreç içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Balcı, Coşkun ve Taner, 2012). Eğitim faaliyetlerinin kapsam ve sınırlılıkların belirlenmesinde, bu faaliyetlerin yürütülebilmesinde programlar çerçeve oluşturmaktadır. Eğitim öğretim programları; hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar eğitim sistemini etkilemekte ve ayrıca birbirleriyle de etkileşim içinde bulunmaktadır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Öğretim programları derslerin amaçlarını, kazandırılmak istenen kazanımları, becerileri ve davranışları bir bütün halinde barındıran bir kılavuzdur (Baltan, 2020). Öğrencilerin Türkçe öğretim programlarıyla dinledikleri/izlediklerini ve okuduklarını anlaması, duygularını ve düşüncelerini anlatması, eleştirel ve yaratıcı şekilde düşünebilmesi, sorumluluk üstlenmesi, sorgulama, yorumlama gibi becerileri alışkanlığa dönüştürmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Öğreticilerin Türkçe dersi planlanmasında yol gösterici birincil kaynakları Türkçe Öğretim Programı'dır. Türkçe Öğretim Programları kısaca, öğretmenlerin sınıf seviyelerine göre öğrencilere neler yaptırabileceklerini ve öğrenme sonucu ortaya çıkan durumların betimlenmesini sağlamaktadır (Kıymaz, 2019).

Türkçe öğretim programlarının gelişimi 1924 yılına dayanmaktadır ve bu programda genel amaçları belirten bir yer bulunmamaktadır (Balcı, Coşkun ve Taner, 2012; Kalaycı ve Yıldırım, 2020). 1926, 1928 ve 1936 programlarında genel amaçlarının ifade edilebilmesi için "hedef" başlığı kullanılmıştır. 1968, 1981 ve 2005 programlarında da genel amaçların ifade edilmesi "amaç" başlığı ile yer almıştır (Balcı, Coşkun ve Taner, 2012). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu dinleme becerisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alındığı ilk programdır. Bu program üzerinde 2009 yılında düzenlemeler yapılmış ve öğrencilerin, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerinin gelişimini sağlama ayrıca kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama

becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (Katrancı, 2012). Çağdaş dinleme eğitimi 2006 Türkçe ğretim Programı ile başlayan süreç içerisinde en son 2019 programında yer almıştır. 2019 Türkçe ğretim Programı yapılandırmaı öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmıştır ve günümüzde de bu programın kullanımı devam etmektedir (arkıt, 2021). 2019 Türkçe Dersi ğretim Programında sınıf düzeylerine göre dinleme/izleme kazanım sayıları incelendiğinde; 1. sınıf sürecinde 11, 2. sınıfta 9 kazanım, 3. ve 4. sınıf sürecinde ise 13 dinleme/izleme kazanımına yer verildiği görülmektedir. Türkçe ğretim Programı'nda bazı kazanımlar küçük farklılıklarla yeniden ifade edilmektedir. 1-4 sınıf düzeylerinde dinleme/izleme kazanımları incelendiğinde; *“Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi (ve sonucu) hakkında tahminde bulunur”*, *“Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar”*, *“Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler”*, *“Dinlediklerine/izlediklerine yönelik (sorulara cevap verir) soruları cevaplar”*, *“Dinleme stratejilerini uygular”* kazanımlarının sık sık tekrarlandığı görülmektedir (MEB, 2019).

2.5. Tutum

Tutum, kişinin çevresinde bulunan veya kendine yönelik olaylara, konulara karşı duygularına, bilgi ve düşüncelerine dayanarak oluşturduğu eğilimdir (Meral, 2019). Gardner (1985), ise tutum kavramını bireyin fikirleri, nesneleri, durumları kendi bakış açılarına dayanarak değerlendirmesi sonucu verdiği tepkiler olarak belirtmiştir (Ataman, 2017). Tutum kavramı davranışlarımızı ve algılarımızı etkilemekte hem psikolojik hem de sosyolojik olarak anlamlar içermektedir (Güleç, 2014).

Tutum doğuştan gelmemekte ve sosyal çevreyle etkileşimler sonucunda, değerlerin, ilişkilerin etkisiyle yaşantılar yoluyla edinilmektedir. Bu durum, yaşantı yoluyla edinilen tutumların aynı şekilde yaşantılar yoluyla da değiştirilebileceğini göstermektedir (Daşz, 2013 ve Güleç, 2014). Tutum, eski yaşantıların yeni yaşantı durumlarında kullanımları açısından değişmezlik gösterirken, gelecek yaşantıların yeni birikimlere yol açabilmesi açısından da değişkenlik gösterir (Bodur, 2006). Tutum, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak üç boyutlu bir bütün olarak değerlendirilebilir ve bu üç ögenin uyum ve örgütlenmesiyle oluşur (Katrancı, 2012; Meral, 2019). Davranışların oluşmasında önemli bir etken olan tutumlar farklı ögelerden oluşması sonucunda karşımıza karmaşık bir yapı halinde çıkmaktadır. Fakat bu ögeler tutumu daha sistemli ve birbirleriyle ilişkili tutarlı bir sistem haline dönüştürür (Tayşi ve zbay, 2016). Tutum tanımları gz önüne alındığında genel

olarak her tanımda yer alan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak sınıflandırılmış üç öge bulunmaktadır:

Bilişsel öge, tutum konularına yönelik bilgi, inanç kavramlarına dayanmaktadır. Bilgiler doğrudan tecrübeler yoluyla veya diğer bireylerin tecrübelerinden yararlanılarak kazanılabilir (Gökçek, 2006). Duyuşsal öge, bireyin tutum konularıyla ilgili olumlu ya da olumsuz hislerini, duygularını ifade etmektedir. Tutumların duyuşsal yönünün değişmesi güçtür (Ataman, 2017). Davranışsal öge ise, kişinin tutum konusuna veya tutum nesnesine karşı sözlerini ya da davranışlarını başka bir ifadeyle gözlemlenebilir tüm davranışlarını ifade eder (Ataman, 2017; Bodur, 2006). Güleç (2014)'e göre tutumların değişiminin sağlanabilmesi için tutum ve davranış arasındaki uyumsuzluğun olması ya da başta edinilen tutumla sonrasında edinilecek olan tutum arasında bilgi ve duygu açısından zıtlıklar bulunması gerekmektedir.

2.5.1. Tutumların Öğeleri

Tutum, birbiriyle uyum içerisinde bulunan ve aralarında genellikle örgütlenme ve iç tutarlılık bulunan zihinsel (bilişsel), duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeden meydana gelmektedir (Burç, 2019; Köksal, 2022). Bireyin konu hakkında sahip olduğu bilgiler ve inançlar bilişsel ögeyi (Burç, 2019), kişiden kişiye değişen ve bir nesneye yönelik duygu durumları ve değerlendirmeler duyuşsal ögeyi, bir nesneye karşı hareketi ve konuşması gibi davranış eğilimi ise davranışsal ögeyi meydana getirmektedir (Demirden, 2022). Tutumların güçlü ve yerleşmiş olma durumuyla öğelerin ortaya çıkışı doğru orantılıdır. Tutumlar güçlüyken öğeler tam anlamıyla ortaya çıkarken, bir duruma yönelik tutumun zayıf olması öğelerin de düşük seviyede ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Özbay ve Tayşi, 2016). Tutumun bu üç ögesi (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) aşağıda ayrı alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

2.5.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Tutumların zihinsel bileşenleri, bireyin tutum hakkında edindikleri bilgi ve inançları içermektedir. Sahip olunan bu bilgiler ve inançlar tecrübe yoluyla kazanılmaktadır (Gökçek, 2006; Güleç, 2014). Bilişsel öge; anlamlandırma, planlama ve karar vermeyle ilişkili rasyonel bir unsurdur (Çerçi ve Tosun, 2021). Birey çevresi ile ilişkisinde bilişsel sistemini kullanır. Çevresinden gelen uyarıcıları öncelikle gruplandırarak sonrasında bu gruplandırmalar arası bağ kurar. Bu gruplama bireyin çevresiyle olan ilişkisinde hem bağ kurar hem de çevreye

karşı tepkilerinde kolaylık sağlar (İnan, 2010; Sevimbay, 2016). Bireyin zihninde var olmayan bir konu için tutum oluşmaz. Tutumların oluşması için zihinde o konuya yönelik var olan bilgiler olması gerekmektedir (Gökçek, 2006). Bir Türkçe öğretmenin kitap okumanın dil gelişimini, yaratıcı düşünme gibi birçok durumu etkileyeceğini düşünmesi bilişsel tutuma örnek olarak verilebilir. Eğer bir duruma veya konuya karşı olumsuz bir tutum varsa aynı duruma veya konuya karşı olumsuz inanç da gelişecektir. Bu durum özetle bize bilişsel ögenin bir inanç ifadesi olarak kabul edildiğini göstermektedir (Sevimbay, 2016).

2.5.1.2.Duyuşsal Öge

Tutumun bir diğer ögesi olan duyuşsal öge kişinin bir durumu veya tutum nesnesini sevmeye veya sevmeme durumu olarak ifade edilmektedir. Bu öge tutumların mantıkla açıklanamayan yönünü oluşturur ve kişiden kişiye değişmektedir (Sevimbay, 2016). Bireyin çevre ile ilişkisinde bir durum hakkında bilgi sahibi olmasının yanı sıra o duruma karşı duyguları da önemlidir. Duyuşsal öge, tutumun zihinsel ögesine göre daha basit görülürken tutumların ölçülmesinde de bilişsel ögeye göre daha ön planda görülmektedir (Gökçek, 2006; İnan, 2010). Bireyin bir duruma, nesneye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutuma sahip olması onun daha öncesinde bu durumla veya nesneyle ilişkisi olduğunu gösterir ve bu şekilde deneyimler kazanarak olumlu veya olumsuz tutuma yöneldiği söylenebilmektedir (Köksal, 2022).

Değerler sistemiyle ilişkili olan duygusal öge tutumun inanç ve değerlerden ayrılmasını sağlar. Duyuşsal öge bir duruma veya tutum nesnesine yönelik gözlenebilen duyguları içermektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Örneğin bir öğrenci hayalindeki mesleği gerçekleştirebilmek için yabancı dil derslerinin önemini fark eder ve bu yüzden yabancı dil derslerini sevmeye başlar, okuldaki tüm yabancı dil geliştirici etkinlik ve kurslara katılım sağlayabilir. Bu onun yabancı dil derslerine olumlu tutum geliştirdiğini gösterir. Duyuşsal öge, bilişsel ve davranışsal ögelerle de bağlantılıdır. Bireyin bilgi birikimi ve deneyimleri duygusal ögenin geliminde etkindir (Burç, 2019). Köksal'ın (2022), da belirttiği gibi birey bir uyarana karşı olumsuz tutuma sahipse bu onun önceki deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Duyuşsal ögenin davranışsal ögeyle olan ilişkisinde ise bir neden sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Kişinin bir tutum konusuna karşı nasıl bir duygusal durumda olduğunu net olarak anlayabilmek için o duygusallığın davranışa dönüşmesi gerekmektedir Bir başka

ifadeyle bir durum karşısında ortaya çıkan davranışlar duygusal ögenin somut olarak dışı vurumudur (Burç, 2019).

2.5.1.3.Davranışsal Öge

Tutumu oluşturan bir diğer öge ise davranışsal ögedir. Bireyin bir nesneye yönelik davranış eğilimleri davranışsal öge olarak ifade edilmektedir. Bu davranış eğilimleri söz veya hareketlerle ortaya çıkabilmektedir ve bu hareketler bireyin alışkanlıklarından, kurallarından etkilenebilir (Demirden, 2022; Sevimbay, 2016). Bir kişinin davranışları duygu ve düşünceleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bir nesneye yönelik olumlu düşüncelere sahip olunması o nesneye yönelik davranışlarında olumlu yönde olacağını veya tam tersi şekilde olumsuz düşünce içerisinde bulunulması davranışların da negatif yönde oluşacağını gösterir (Aydoslu, 2005). Örneğin öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutumları onların ders içi etkinliklerde yer almamalarına, dersten kopmalarına sebep olur.

Davranışsal bileşen söz konusu olduğunda duygusal ve kuralsal olmak üzere iki tür davranış birbirinden ayrılmaktadır. Duygusal davranış bireyin tutum nesnesinde hoşlandığı veya hoşlanmadığı bir durumla ilişkilendirmesiyle ortaya çıkar (İnan, 2010). Kuralsal davranış ise doğru davranışın ne olduğu hakkındaki inançlara dayanan bir davranıştır (Dağ, 2022). Bireylerin davranışı üzerinde bu kuralların etkisi bulunmaktadır. Kişi ait olduğu grup veya kültürde herhangi bir davranışı doğru olarak görüyorsa o davranış bireyin hoşuna gitmese dahi artık yapar (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutumları oluşturan bilişsel, duyusal ve davranışsal ögeler arasında bir tutarlılık bulunmaktadır ve bu ögeler kişilerin tutum nesnesi hakkındaki bilgileri, tutum nesnesine karşı nasıl duygular hissedeceğini, nasıl davranışlarda bulunacağını belirlemektedir (Güleç, 2014).

2.5.2. Tutumun İşlevleri

Kişilik yapısı içerisinde tutumların önemli işlevleri bulunmaktadır. Tutumlar bireylerin amaç ve ihtiyaçlarına ulaşım sağlamada yardımcı bir göreve sahiptirler ve tutumlar bu amaç ve ihtiyaçlarına ulaşabilmek için farklı işlevleri yerine getirirler (Dağ, 2022; İnan, 2010). Tutumlar bireylerin düşüncelerini ve etkinliklerini etkilerler. Bireyler bulundukları ortama göre genellikle tutumlarını sözle veya davranışlarıyla tam olarak yansıtamayabilirler fakat yine de bireyler bir şekilde tutumlarını göstermenin yolunu bulurlar (Ercoskun, 2022). Tutumlar her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkar ve çalışmalara göre tutumların genel olarak

dört işlevi bulunmaktadır (Burç, 2019; Ercoşkun, 2022; Dağ, 2022; İnan, 2010). Bu işlevler araçsallık (uyumsal-yarar) işlevi, benliği koruma işlevi, bilgilendirme işlevi, değer ifade edici işlev olarak ifade edilmiştir.

Tutumların bilgilendirici işlevi; tutum bireylerin nesneler, olaylar ve ortamlar hakkında edindikleri bilgilerle yeni tutumların gelişimine katkı sağlamaktadır (Ercoşkun, 2022). Bireylerin neye dikkat edeceğini, olayları nasıl algılayacağını tutumları etkileyebilmektedir. Ayrıca tutumlar olaylar değerlendirilirken ve açıklanırken belirli tutarlılık ve netlik sağlarlar (Burç, 2019). *Örneğin; ‘A’ gazetesini okuyan bir kişinin muhafazakar olduğu üzerinde tahmin yürütme tutumun bu işlevindendir.* Yeni olaylar ve durumların elde bulunan bilgilere dayanarak anlamlandırılmasına yardımcı olur. (Köyönü, 2012). Edinilen bilgiler karmaşık olan çevreye uygun olarak anlamlandırmaya fayda sağlayacak şekilde örgütlenmektedir. Bilgilerin değişimi ve gelişimiyle tutumlarda da değişimler gerçekleşmektedir (Dağ, 2022).

Tutumların araçsallık (uyumsal-yarar) işlevi; sahip olunan bazı tutumlar bireyler için fayda anlamı taşımaktadır bir nevi tutumlar bireyler için bir araçtır. Bireyler içinde yaşanan toplum şartlarına uyum sağlamaya yardımcı bilişsel özelliklere sahiptirler (İnan, 2010). Yaşanılan grup içerisinde benzer duygu, düşünce ve inançlara sahip olunması ödül ve cezaya sebep olduğu için birey belirli tutumlara sahip olarak onaylanma veya kabul görme gibi amaçlara ulaşmak için tutumları araç olarak kullanırlar (Burç, 2019). Bireylerin içinde bulundukları topluma uyum sağlaması onların gelecek yaşantılarındaki davranışlarını da etkilemektedir (Ercoşkun, 2022).

Tutumların benliği koruma işlevi; tutumların benliği koruyan, bireyin kişiliğine veya değerlerine yönelik tehditleri engellemeyi sağlayan bir savunma mekanizması işlevi de bulunmaktadır (Ercoşkun, 2022). Birey egosuna yönelik her türlü saldırıya karşı benliğini korumaya yönelik bir yapıya sahiptir. Kişi benliğini zedeleyen belirli durum ve olaylar karşısında tutumlar geliştirir ve bu duygulara karşı önlemler alır (Dağ, 2022). Birey kendine ilişkin kabullenmediği gerçekleri reddederek egosunu korur (Burç, 2019). Örneğin akademik alanda başarılı olamayan bir kişinin müzik, resim gibi daha sanatsal alanlara yönelerek bu konularda ustalaşması tanınır bir kişi haline dönüşmesi tutumun bu işlevinin devrede olduğunu göstermektedir. Tutumlar bireylerin öfke duydukları, üzerlerinde tehdit ve baskı hissettikleri anda ortaya çıkmaktadır. Bu tutumlar bastırılmış duyguların ortaya çıkmasıyla, tehdit ve baskıların ortadan kaldırılmaya başlanmasıyla değiştirilebilir (Köyönü, 2012).

Tutumların değer ifade edici işlevi; tutumların bir diğer işlevi ise değer ifade edici işlevidir. Tutum bireylerin kendi değerlerini ve kişiliklerini olduğu gibi aktarabildikleri için iyi hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Ercoşkun, 2022; Köyönü, 2012). Başka bir ifadeyle tutumlar kişinin temel değerlerini, kurallarını, öz benliklerini dışa vurma işlevlerini yerine getirirler. Kullanılan aksesuarlar, giyilen kıyafetler bile bireylerin kendilerini ifade etmelerinde araç olurlar (Dağ, 2022). Bireyler yaşam tercihleri, dinleri, herhangi bir konuda sahip oldukları tutumları karşı tarafa iletişimde “ben buyum” imajı vermektedir bu şekilde kendi kişiliklerini ve kimliklerini belirtmiş olurlar (Burç, 2019). Örneğin hayvan haklarını savunan bir bireyin vegan şekilde beslenmesi ve bunu sosyal medyasında aktif olarak belirtmesi onun kişiliğini, duygusunu veya değerlerini açıklayıcı bir şekilde yansıtmaktadır.

2.5.3. Tutum Özellikleri

Tutumların bir bütün olarak ve tek tek ögeleri için bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler güç derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlar ile ilişki ve merkezilik, ögeler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılıktır (Kaya, 2010). Bireylerin geliştirdikleri tutumlar bu özelliklerden dolayı farklılık göstermektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Güç derecesi; tutumların genel olarak bir şiddetleri vardır. Bu tutumların gücü bilişsel, davranışsal ve duygusal bileşenlerinin toplamı kadar düşünülebilir. Tutumların ve ögelerinin güçleri değişiklik göstermektedir. Genellikle yerleşmiş, köklü olan tutumların güçleri yüksekken ögelerinin de güçleri yüksektir (Gürsoy, 2009). Fakat belirli tutumların ögeleri arasında güç veya kuvvet farkı olabilir. Bir tutumun bilişsel ögesi kuvvetli olduğu halde davranışsal ve duygusal bileşenlerinin bilişsel ögeye göre daha zayıf olabilir (Kaya, 2010).

Karmaşıklık; tutum bileşenlerinin karmaşıklığıyla tutumlar da farklılık göstermektedir. Ögeler yalın olabileceği gibi karmaşıklık da gösterebilir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutumların karmaşıklıkları, tutumların içerdikleri öge sayısı ve çeşitliliğine göre değişmektedir. Duygusal ve davranışsal bileşenlerde karmaşıklık boyutu kendi göstermektedir (Kaya, 2010). Bir kişiye x kişisi hakkındaki düşüncesi sorulduğunda “Onu severim” cevabı vermesi bu cevap olumlu bir tepkiyi ortaya çıkaracağından tutum yalın bir yapıdadır ancak bir kişi x kişisi için “İyi biridir fakat bazen beni şüpheye düşürücü tarafları oluyor, ondan emin olamıyorum” gibi bir cevap verdiği takdirde bu karmaşık bir tutumun göstergesidir.

Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik; tutumların diğer tutumlar arası bağlantıları farklılık gösterebilir. Bağlar bazen sıkı sıkıya bağlıyken kimi zamanlarda tutumlar arası

kopukluklar bulunabilir (Karacan, 2022). Tutumların bazıları kişi tarafından merkezileştirilir ve belirgin bir şekil alır. Bu durum bireyin hayat görüşüne ve davranışlarını yönlendirir (Gürsoy, 2009).

Ögeler arası tutarlılık; tutum ögeleri genel olarak birbiriyle tutarlı olma eğilimindedirler. Bir ögesi olumlu olan tutumun diğer ögeleri de tutarlılık gösterir ve olumludur (Kaya, 2010). Tutumlar arası ögelerin tutarlılıkları açısından farklılıklar bulunabilir. Özellikle tutarlı tutumları değiştirmek oldukça zorken ögeler arası tutarlılık bulunmayan tutumlar daha kolaylıkla değişebilmektedir (Durmuş, 2006). Tutum ögeleri arasında tutarsızlıkların bulunması rahatsızlık yaratmaktadır. Bu sebeple davranışsal ögeler de oluşmayabilir (Gürsoy, 2009).

Tutumlar arası tutarlılık; tutumların bir diğer özelliği de kişinin tutumları arasındaki ilişkisi ve tutarlılık derecesidir. Genellikle tutumlar birbiriyle tutarlı bir örüntü meydana getirirler (Durmuş, 2006). Fakat bu tutarlılığın bulunması tutumların varlığı için gereklilik sağlamamaktadır (Karacan, 2022). Tutarlılık derecesi de somut durumlara göre değişebilen (Çöllü ve Öztürk, 2006) ve tekrar ölçülmeyi gerektiren bir sorun olarak görülmektedir (Gürsoy, 2009).

Bunların dışında tutumlar doğuştan gelmez ve yaşantılar yoluyla sonradan oluşmaktadır. Kişi bu tutumları toplum içerisinde kültürel bir şekilde kazanmaktadır. Geçici bir durumda değildir, belirli bir süre içerisinde devamlılık gösterirler (Çınar, 2016). Tutumlar genellikle duygusal değerlendirmeler olarak görülmektedir. Bir nesneye veya duruma yönelik inanç, duygu ve düşünceleri içerir fakat bu durum kişinin o durum ve konuyla ilişkili karmaşık duygular içermeyeceğini göstermemektedir (Köyönü, 2012). Bireylerin yaklaşma veya kaçma davranışları üzerinde etkili olmakla birlikte birçok davranışın da yönünü belirlerler. Örneğin birey bir durum veya olaya karşı olumlu bir tutum içerisindeyse ona yaklaşırken olumsuz tutum geliştirdiği durumlardan ise uzaklaşmaktadır (Aydoslu, 2005). Bir nesneye yönelik bir tutum olduğu takdirde artık bireyler tutum nesnesine karşı yanlı davranış sergilemeye başlamaktadırlar (Demirden, 2022). Ayrıca kişisel tutumlar haricinde toplumsal tutumlar da bulunmaktadır. Bu tutumlar toplumun değerlerine, gruplara ve nesnelere yönelik tutumlar olarak bilinmektedir (Burç, 2019).

2.6. Dinlemeye Yönelik Tutum

Tutum, somut nesnelere ve kavramlara yönelik oluşan kişinin duygu ve düşüncelerini etkileyen öğrenilmiş eğilimler olarak ifade edilebilir (Dedebali, 2014). Tutumlar bireylerin bir kişiyi, bir durumu, düşünceyi veya bir grubu kabullenme veya reddetme gibi yaklaşımlarını içeren duygusal hal ve eğilimlerdir (Meral, 2019). Ayrıca tutumlar duygu, düşünce ve davranışların uyumlu olmasını sağlamakla birlikte davranışlara yön vermekte ve yaşantılar yoluyla sonradan kazanılmaktadır (Karakuş Tayşi, 2014). Dinleyen insan sayısının oldukça fazla olmasına nazaran etkili ve bilinçli dinleme gerçekleştiren insan sayısı oldukça azdır. Bireylerin etkili ve bilinçli bir dinleme alışkanlıklarını kazanabilmeleri öncelikle dinlemeye karşı olumlu tutumlara sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. Tutumlar derslerin durumlarından, öğrenme-öğretme süreçleri, psikolojik durumlar gibi birçok durumdan etkilenebilir (Yemenici, 2019). Dinlediğini anlama becerisi dinlemeye yönelik tutumla ilişkilidir. Bu ilişki, tutumların bireylerin davranışlarına yön vermesinden kaynaklı olarak dinlemeye yönelik tutumların da dinlediğini anlama becerisini etkilemesine temel oluşturmaktadır (Bağdadioğlu, 2022). Eğitim-öğretim süreçleri tutumların oluşabilmesi ve gelişebilmesi için oldukça önemlidir. Burada asıl önemli olan ise bu tutumların olumlu yönde gelişim gösterebilmesidir. Tutumların sonradan yaşantılarla kazanıldığı ele alındığında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının da dinleme yaşantıları sonucu kazanıldığı anlaşılmaktadır (Karakuş Tayşi, 2014).

Dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin Türkçe dersi başarıları dışında diğer derslerdeki başarılarında da olumsuz etkiler görülebilmektedir. Ders başarıları dışında öğrencilerin sosyal yaşamlarında da sorunlar yaşayabileceği bu yüzden Türkçe dersi dinleme etkinlikleri başta olmak üzere tüm derslerdeki dinleme çalışmalarına oldukça önem verilmesi gerekmektedir (Katrancı, 2012). Dinlemeye yönelik tutumlar öğrencilerin nasıl dinleme eğitimi aldıklarına göre değişim gösterebilmektedir. Öğrenci seviyesine uygun olmayan metinlerle derslerin işlenilmesi, sıkıcı dinleme etkinlikleriyle öğrencilerin aktifliğinin olmadığı dinleme çalışmalarında öğrencilerin tutumlarının da olumlu olacağı beklenmemektedir (Katrancı ve Yangın, 2013). Bu çalışmalarda öğrencilerin ilgi ve seviyeleri, dinleme süreleri dikkate alınarak ders içerisinde öğrencilerin aktifliğinin sağlanabilmesi öğrenciler için dinleme çalışmalarının daha eğlenceli bir duruma dönüştürülmesinin yanında dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de sağlamaktadır (Harmankaya, 2016; Kılınç, 2015).

Dinleme süreci içerisinde üstbiliş stratejilerinin bulunduğu uygulamaların kullanımı öğrencilerin içinde bulundukları ve sonraki süreçlerinde bu stratejileri kolaylıkla uygulayabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca üstbilişsel stratejileri, öğrencilerin dinlemeye yönelik farkındalık kazanmalarını ve dinlemeye yönelik görevlerini başarıyla tamamlayabilmelerine de olanak sağlar (Kıvrak ve Girmen, 2020). Üstbiliş stratejileri eğitiminin dinlemeye yönelik tutum üzerindeki etkisini ortaya koyulduğu çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu çalışma sonuçları birbirini yordamamaktadır (Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Kıvrak ve Girmen, 2020). Harmankaya (2016), üstbilişsel dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını değiştirme konusunda farklılık oluşturmadığını belirtirken, Katrancı (2012) ve Kıvrak ve Girmen (2020) ise üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmiştir. Katrancı (2012), ayrıca üstbilişsel öğretim çalışmalarında öğrencilerin dinleme sürecine daha aktif katılım göstermelerinin ve dinleme başarısındaki artışın dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Bir dilin başarılı bir düzeyde konuşulabilmesi öncelikle dinleme becerisinden edildiği bilgileri kullanabilmesiyle ve iletişim becerilerinin geliştirilebilmesiyle sağlanabilmektedir (Polat, 2017). Yabancı öğrencilerin dinleme tutumlarının incelendiği çalışmalarda; Polat (2017), öğrencilerin dinleme tutumlarını etkileyen ana dil, cinsiyet ve yaş faktörleri değişkenleri için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtirken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında kullanılan ders kitabı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Yaman (2005), Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan öğrencilerinin tutumlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçları derste uygulanan yöntemlerin derse yönelik tutumları da geliştirdiği sonucunu desteklemektedir. Kardaş (2021), iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterliklerinin, Türkçe dinleme tutumlarının çeşitli değişkenlerce ilişkisi incelenmiştir ve iki dilli öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların dışındaki çalışmalar incelendiğinde; Karakuş Tayşi (2014), öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları yapılan öğrencilerin diğer öğrencilere göre dinlemeye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tayşi (2014), öğrenme stillerinin etkin olduğu dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında olumlu farklılıklar ortaya çıkarmasını, öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu

etki yarattığını ortaya koyan araştırmalarla da paralellik gösterdiğini belirtmiştir. Daşöz (2013), yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin ders içerisinde kullanılmasının öğrencilerin dinleme tutumlarında ve ayrıca ders başarılarında anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Dedebali (2014) ve Kır (2019), derslerde çoklu ortam destekli uygulamaların dinleme metinleriyle i içe yer almasının öğrencilerin dinleme becerisi farkındalığının kazanmalarında ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verileri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, dinlemeye yönelik tutum ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla yapılan, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022, s.114).

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilindeki Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elverişlilik örnekleme yöntemi ile Kepez ilçesinden Gülveren İlkokulu (N=123), Konyaaltı'na bağlı Siteler İlkokulu (N=102) ve Muratpaşa ilçesine bağlı Emel Sevgi Taner İlkokulu'ndan (N=125) olmak üzere toplam 350 öğrenciye ölçek uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin %48,3'ü kızlardan oluşurken, %51,7'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu (EK 1.), Katrancı (2012) tarafından geliştirilen Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (EK 2.) ve Kılınç'ın (2015) Bilgilendirici Metin Başarı Testi (EK 3.) ve Öyküleyici Metin Başarı Testleri (EK 4.) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim durumu, öğrenim gördükleri okul, Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumu ve Türkçe dersinden aldıkları son notları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla toplam 8 sorudan oluşan araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Katrancı (2012) tarafından beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 9 olumsuz (2, 3, 4, 8, 12, 13 14, 15, 21. maddeler) ve 12 olumlu (1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20.) madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .81 olduğu ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür. Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri .859 olarak hesaplanmıştır. 3'lü likert tipinde hazırlanan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde derecelenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63'tür (Katrancı, 2012).

3.3.3. Bilgilendirici Metin Başarı Testi

Araştırmada kullanılmış olan Kılınç (2015) tarafından geliştirilen öğrencilerin dinlediklerini anlama başarılarını ölçmek için kullanılan bilgilendirici metin başarı testi, “Dişlerimize İyi Bakalım” adlı bilgilendirici metne yönelik hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken dil bilgisi yanlışlıklarının belirlenebilmesi için iki Türkçe öğretmeniyle beraber üç alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Test 11 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin testte verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlanmıştır. Bilgilendirici metin başarı testi KR-20 güvenirliği .76'dır (Kılınç, 2015).

3.3.4. Öyküleyici Metin Başarı Testi

Araştırma kapsamında kullanılacak olan Kılınç (2015) tarafından geliştirilen test “Sel Sularında” isimli öyküleyici türdeki metne yönelik olarak hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken Test maddeleri hazırlanırken dil bilgisi yanlışlıklarının belirlenebilmesi için iki adet Türkçe öğretmeniyle beraber üç alan uzmanı görüşleri alınmıştır. Test 11 sorudan oluşmaktadır. Öyküleyici metin başarı testi KR-20 güvenirliği .72 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin testte verdikleri cevaplar incelendiğinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlanmıştır (Kılınç, 2015).

3.4. Veri Toplama Süreci

Katrancı (2012) ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen ölçek ve testlerin uygulanabilmesi amacıyla 08.09.2022 tarihinde Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 305 karar sayılı etik kurul izinleri (EK 5) alınmıştır. İzinlerden sonra okullarda uygulamaya konulabilmesi için gerekli MEB izinleri (EK 6) alınarak uygulama okullarına gidilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından belirlenen okullardaki sınıflarda öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak ölçek ve test uygulamaları 2 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Çözümlemesi

Araştırmada öğrencilerden toplanan veriler öncelikle sayısallaştırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlemesi için istatistik paket programlarından SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin, ölçek alt boyutlarının ve ölçek toplam değerlerinin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık ölçümleri ile belirlenmiştir. Tablo 3.1.' de bağımlı ve bağımsız değişkenlere yapılan normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. *Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Yapılan Normallik Testi Sonuçları*

	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	-,069	-2,007
Yaş	,272	-,573
Anne Eğitim	-,677	-,537
Baba Eğitim	-,719	-,445
Okul	-,120	-1,442
Kendini Başarılı Bulma	-2,391	3,740
Metin Türü	-2,150	2,636
Başarı Notu	-2,162	4,937
Tutum Ölçeği	-1,037	,854
Bilgilendirici Metin	-,176	1,830
Öyküleyici Metin	-,428	-,171

Cinsiyet, kendini Türkçe dersinde başarılı bulma, metin türü, Türkçe dersi başarı notu bağımsız değişkenlerine göre bağımlı değişkenlerin farklılıklarını ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, okul bağımsız değişkenlerine göre bağımsız değişkenlerin farklılıkları ortaya çıkarmak için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinden Tukey ve Dunnett's C testleri kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla da Pearson ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğünün hesaplanması için kullanılan formül $[\eta^2 = t^2 / t^2 + (n_1 + n_2 - 2)]$ ve ANOVA deseni için $[\eta^2 = KT \text{ gruplar arası} / KT \text{ toplam}]$ dır. Etki büyüklüğü .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) düzeylerinde olabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve alt problemlere ilişkili olarak yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümleme sonuçları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgilendirici Metin	Kız	162	166,25	26933,00	13730,0	,494
	Erkek	177	173,43	30697,00		
	Toplam	339				
Öyküleyici Metin	Kız	168	181,99	30574,00	13694,0	,146
	Erkek	179	166,50	29804,00		
	Toplam	347				

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testleri’nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin test puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin yaş seviyelerine göre Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testi’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaş Seviyelerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Testler	Yaş	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Bilgilendirici Metin	9	135	7,62	1,85	G. arası	11,680	5,840	2	1,671	,190
	10	177	7,26	1,83	G. içi Toplam	1167,441	3,495	334		
	11	25	7,68	2,21		1179,122		336		
	Toplam	337	7,44	1,87						
Öyküleyici Metin	9	139	7,20	1,89	G. arası	19,766	9,883	2	2,358	,096
	10	180	6,70	2,14	G. içi Toplam	1433,121	4,190	342		
	11	26	6,96	2,12		1452,887		344		
	Toplam	345	6,92	2,05						

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testi’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Testler	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
Bilgilendirici Metin	İlkokul	55	6,83	2,17	G. arası	50,928	16,976	3	4,987	,002	0,04
	Lise	74	7,25	1,84	G. içi	1123,374	3,404	330			
	Üniversite	192	7,74	1,74	Toplam	1174,302		333			
	Okuryazar	13	6,53	1,85							
	Değil										
	Toplam	334	7,44	1,87							
Öyküleyici Metin	İlkokul	57	6,07	2,21	G. arası	90,962	30,321	3	7,748	,000	0,06
	Lise	75	6,86	2,09	G. içi	1318,739	3,913	337			
	Üniversite	196	7,27	1,86	Toplam	1409,701		340			
	Okuryazar	13	5,53	1,85							
	Değil										
	Toplam	341	6,91	2,03							

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre, annesi üniversite mezunu olan ($\bar{X}=7,74$) öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları, annesi ilkokul mezunu olanlara ($\bar{X}=6,83$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .04 olması, etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey test sonuçlarına göre, annesi üniversite mezunu olan ($\bar{X}=7,27$) öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, annesi ilkokul mezunu olanlara ($\bar{X}=6,07$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=7,27$), annesi okuryazar olmayanlara ($\bar{X}=5,53$) göre de anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. η^2 değerinin .06 olması, etki büyüklüğünün orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testi’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Testler	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
Bilgilendirici Metin	İlkokul	53	6,77	2,10	G. arası	65,081	21,694	3	6,401	,000	0,05
	Lise	84	7,09	1,92	G. içi	1108,272	3,389	327			
	Üniversite	185	7,81	1,71	Toplam	1173,353		330			
	Okuryazar Değil	9	6,66	1,87							
	Toplam	331	7,43	1,88							
Öyküleyici Metin	İlkokul	55	6,07	2,20	G. arası	110,179	36,726	3	9,338	,000	0,07
	Lise	84	6,47	2,20	G. içi	1317,508	3,933	335			
	Üniversite	191	7,40	1,82	Toplam	1427,687		338			
	Okuryazar Değil	9	5,88	1,53							
	Toplam	339	6,91	2,05							

Tablo 4.4.’te görüldüğü gibi öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan ($\bar{X}=7,81$) öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları, babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=6,77$) ve lise mezunu olan ($\bar{X}=7,09$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan ($\bar{X}=7,40$) öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=6,07$) ve lise mezunu olanlara ($\bar{X}=6,47$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .07 olması, etki büyüklüğünün orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okullarına göre Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testi’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Okullarına Göre Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Testler	Okul	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
Bilgilendirici Metin	Siteler İlkokulu	101	7,80	1,42	G. arası	109,28	54,642	2	17,034	,000	0,09
	Gülveren İlkokulu	113	6,62	1,98	G. içi	1077,83	3,208	336			
	EST İlkokulu	125	7,85	1,87	Toplam	1187,12		338			
	Toplam	341	7,43	1,87							
Öyküleyici Metin	Siteler İlkokulu	100	7,59	1,57	G. arası	94,15	47,077	2	11,855	,000	0,06
	Gülveren İlkokulu	122	6,28	2,24	G. içi	1366,07	3,971	344			
	EST İlkokulu	125	6,97	2,03	Toplam	1460,23		346			
	Toplam	347	6,91	2,05							

Tablo 4.5.’te görüldüğü gibi öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların öğrenim görmekte oldukları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Dunnett’s C test sonuçlarına göre, Siteler İlkokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=7,80$) Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları Gülveren İlkokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=6,62$) test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca Emel Sevgi Taner İlkokulu (EST) öğrencilerinin ($\bar{X}=7,85$) Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları Gülveren İlkokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=6,62$) test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .09 olması, etki büyüklüğünün orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post Hoc testlerinden Dunnett’s C test sonuçlarına göre Siteler İlkokulu öğrencilerinin ($\bar{X}=7,59$) Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları Gülveren İlkokulu öğrencilerine ($\bar{X}=6,28$) ve Emel Sevgi Taner İlkokulu (EST) öğrencilerine ($\bar{X}=6,97$) göre

anlamli düzeyde yüksektir. Emel Sevgi Taner İlkokulu (EST) ğrencilerinin ($\bar{X}$ =6,97) ykleyici Metin Başarı Testi puanları, Gülveren İlkokulu ğrencilerinin ($\bar{X}$ =6,28) puanlarına göre anlamli derecede yüksek olarak bulunmuştur. η^2 değerinin .06 olması, etki büyüklüğünün orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokul 4. sınıf ğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamli farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için ğrencilerin Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulma durumlarına göre Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve ykleyici Metin Başarı Testi’nden aldıkları puanlara yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *ğrencilerin Türkçe Dersinde Kendini Başarılı Bulma Değişkenine Göre Bilgilendirici ve ykleyici Metin Başarı Testi Puanlarına Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları*

Testler	Kendini Başarılı Bulma	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgilendirici Metin	Evet	298	172,32	51351,00	5418,00	,233
	Hayır	41	153,15	6279,00		
	Toplam	339				
Öyküleyici Metin	Evet	307	175,68	53933,50	5624,50	,382
	Hayır	40	161,11	6444,50		
	Toplam	347				

Tablo 4.6.’da görüldüğü gibi ğrencilerin Bilgilendirici ve ykleyici Metin Başarı Testleri’nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin test puanları Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulma durumlarına göre anlamli farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ile Türkçe dersi başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümü için Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları üzerinde ilişkisel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları ve Türkçe dersi başarı notları puanları normal dağılım göstermediği için çözümlemeler Spearman Korelasyon Katsayıları ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin Bilgilendirici metin başarı testi puanları ile Türkçe dersi başarı notları arasında ($r=,280$) düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır ($p<0.01$). Öğrencilerin Öyküleyici metin başarı test puanları ile Türkçe dersi başarı notları arasında ($r=,360$) orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.01$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin cinsiyetlerine göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	166	183,83	30516,50	12394,50	,019
	Erkek	175	158,83	27794,50		
	Toplam	341				

Tablo 4.7.’de görüldüğü gibi öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin ölçek puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu

sonuçlara göre kız öğrencilerin (Sıra Ort.= 183,83) erkek öğrencilere (Sıra Ort.=158,83) göre dinlemeye yönelik tutum ölçeği puanları daha yüksektir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin yaş seviyelerine göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Yaş Seviyelerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Dinlemeye	9	135	50,46	8,37	G. arası	46,140	23,070	2	,339	,713
Yönelik	10	179	51,00	8,03	G. içi	22923,21	68,021	337		
Tutum	11	26	51,76	9,04	Toplam	22969,35		339		
Ölçeği	Toplam	340	50,85	8,23						

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere öğrencilerin Tutum Ölçeği puanları onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	İlkokul	54	50,85	6,69	G. arası	3,52	1,17	3	,017	,997
	Lise	74	50,71	8,76	G. içi	22664,60	68,47	331		
	Üniversite	194	50,96	8,53	Toplam	22668,13		334		
	Okuryazar Değil	13	51,00	7,24						
	Toplam	335	50,89							

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları onların anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	İlkokul	51	50,58	7,28	G. arası	201,29	67,09	3	,980	,402
	Lise	84	49,89	8,83	G. içi	22517,82	68,44	329		
	Üniversite	189	51,56	8,29	Toplam	22719,12		332		
	Okuryazar Değil	9	49,11	7,54						
	Toplam	333	50,92	8,27						

Tablo 4.10.’da görüldüğü gibi öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları onların baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okullarına göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Okullarına Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Okul	N	$\bar{x}$	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	Siteler İlkokulu	101	52,30	7,84	G. arası	356,15	178,07	2	2,66	,071
	Gülveren İlkokulu	115	49,74	7,68	G. içi	22630,37	66,95	338		
	EST İlkokulu	125	50,72	8,86	Toplam	22986,52		340		
	Toplam	341	50,86	8,22						

Tablo 4.11.’de görüldüğü gibi öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları onların öğrenim görmekte oldukları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$).

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulma durumlarına göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.12.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kendini Başarılı Bulma Değişkenine Göre Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yapılan Mann-Whitney U testi Sonuçları

Ölçek	Kendini Başarılı Bulma	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	300	178,79	53636,50	3813,50	,000
	Hayır	41	114,01	4674,50		
	Toplam	341				

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin ölçek puanları Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu sonuçlara göre Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulan öğrencilerin (Sıra Ort.= 178,79) Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları da yüksek olarak bulunmuştur.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları ile Türkçe dersi başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümü Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ve Türkçe dersi başarı notları üzerinde ilişkisel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ve Türkçe dersi başarı notları normal dağılım göstermediği için çözümlemeler Spearman Korelasyon Katsayıları ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Türkçe dersi başarı notları arasında ($r = ,162$) düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. ($p < 0.01$).

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ile dinlemeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu problemin çözümü için Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları üzerinde ilişkiyel çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösteren Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test Puanları ile Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Pearson Korelasyon Katsayıları ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.13.’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test Puanları ile Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçek ve Testler	Tutum	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin
Tutum		,129*	,145**
Bilgilendirici Metin	,129*		,489**
Öyküleyici Metin	,145**	,489**	

*p <0.05 **p <0.01

Tablo 4.13.’te görüldüğü gibi öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Tutum Ölçeği puanları ile Bilgilendirici Metin Test puanları arasında ($r=0,129$) düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Benzer şekilde Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Öyküleyici Metin Test puanları arasında ($r=0,145$) düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.01$). Ayrıca Bilgilendirici Metin Test puanları ile Öyküleyici Metin Test puanları arasında da ($r=0,489$) orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($p<0.01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışma yapılmış ve bu çerçevede araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumlarının bazı kişisel değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri onların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Kordak (2019), yaş değişkeninin öğrencilerinin dinleme stratejilerinin kullanımlarına etkisinde bir anlamlılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karahan (2016), dinleme becerisi ediniminde ve kullanımında yaş değişkeninin etkili olmadığını rapor etmiştir. Altunkaya ve Uyan (2020), öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinde yaş faktörünün anlamlı farklılıklar ortaya koymadığını belirtmiştir. Çelikbaş (2010), dinleme stratejilerinin dinleme başarısına etkisini incelediği çalışması sonucunda cinsiyet değişkeninin dinleme başarısını etkileyen bir faktör olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Temur (2010), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışması sonucunda da dinleme başarısının cinsiyet değişkeniyle arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Bayar (2022), öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin değişkenler açısından incelediği çalışması sonucunda da cinsiyete göre eleştirel dinleme becerisinin bir farklılaşma yaratmadığını ortaya koymuştur. Arslan (2009), okul öncesi eğitimin dinlemeye etkisini incelendiği çalışması sonucunda cinsiyet değişkeninin okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında dinlediğini anlama açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2015), dinleme stratejilerinin öğrencilerin dinlediklerini anlamaya etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışması sonucunda cinsiyet açısından dinlediğini anlamada anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bunların dışında yapılan diğer çalışmalar (Fidan, 2012; Karahan, 2016; Kaya, 2012; Kılıç vd. 2015) incelendiğinde de cinsiyetin dinleme üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma sonucuyla bağdaşmayan çalışmalar da mevcuttur. Kordak (2019), öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemeye çalıştığı çalışmasının sonucunda cinsiyet açısından kız öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım düzeylerinin daha anlamlı farklıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Gedik (2012), ortaokul ikinci sınıflarla yaptığı çalışmada da cinsiyetin, öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır. Kodan ve Bozdemir (2016), öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin dinledikleri bilgilendirici ve hikaye edici metinleri anlama düzeylerinin cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde; Abalı (2019); Ceyran, (2016); Çelebi, (2008); Melanlıoğlu, (2011) çalışmalarında da cinsiyet değişkeninin öğrencilerin dinlediklerini anlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları onların anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları, annesi ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Bunun yanında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, annesi ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayanlara göre de anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Elde edilen diğer sonuçlara göre babası üniversite mezunu öğrencilerin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları, babası ilkokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı sonuçlara göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, babası ilkokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilere göre de anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Meral (2019), öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalık düzeylerinin ve dinleme tutumlarının belirlendiği çalışmada anne ve baba eğitim durumunun yükselmesinin öğrencilerin dinleme farkındalık düzeylerinde de artış gösterdiğini belirtmiştir. Yıldırım (2007), üçüncü sınıf öğrencilerin dinleme becerileri üzerine yaptığı çalışmasıyla anne- baba eğitim durumlarının dinleme becerisinin gelişiminde olumlu bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2012), öğrencilerin dinleme becerilerinin anne-baba öğrenim durumlarına göre farklılaştığını öne sürmüştür. Aydın ve Demircan (2019), anne ve baba eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencilerin dinleme öz-yeterliklerinin artması arasında anlamlı ilişkiler ortaya koyduğu tespit etmiştir. Bu araştırmalarla bağdaşmayan

alışmalar da mevcuttur. Örneğın Erkek (2020) ve Durmuş (2019), dinlemede anne eğitim durumlarının herhangi anlamlı farklılıklar ortaya koymadığını belirtmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin test sonuçlarına göre, Siteler İlkokulu öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları Gülveren İlkokulu öğrencilerinin test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Emel Sevgi Taner İlkokulu öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Başarı Testi puanları, Gülveren İlkokulu öğrencilerinin test puanlarına göre de daha yüksektir. Aynı test sonuçları incelendiğinde Siteler İlkokulu öğrencilerinin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, Gülveren İlkokulu öğrencilerine ve Emel Sevgi Taner İlkokulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bunun yanında Emel Sevgi Taner İlkokulu öğrencilerinin Öyküleyici Metin Başarı Testi puanları, Gülveren İlkokulu öğrencilerinin puanlarına göre de anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Literatürde ele alınan sonuçlardan yola çıkıldığında öğrencilerin dinlediklerini anlamaları geliştirilebilir bir durumdur. Elde edilen bu bulgular sonucunda da okulların bulunduğu çevre faktörünün okullar üzerinde etkili olabileceğı, okulun da öğrenciler üzerinde etkili olduğı düşünöldüğünde bu farklılığın sosyoekonomik durumdan kaynaklandığı düşünölebilir. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Aras (2004), sosyoekonomik yönden farklı üç bölgede bulunan okullarda yürüttüğü çalışma sonucunda üç okul arasındaki dinlediğini anlama açısından başarıların farklılaştığını rapor etmiştir. Şahin (2011), sosyoekonomik düzeyi farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik düzey düştükçe dinlemeyle ilgili algılarının da düştüğü sonucuna varmıştır. Ayrıca okullara göre öğrencilerin dinlediklerini anlamalarının farklılık göstermesi öğretmenlerin dinleme becerisini ihmal edici şekilde derslerde yeterince bu beceriye yer vermemelerinden kaynaklı da olabilir. Tayşi (2014), öğretmenlerin öğrenciler okula gelmeden onların dinleme becerisine sahip olduklarını düşünerek dinlemenin doğal bir şekilde geliştirebileceğini düşündüklerini belirtmiştir fakat dinleme etkinliklerle, gerekli yöntem ve teknikler yoluyla da geliştirilebilir.

Öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri ile Türkçe dersi başarı notları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin Bilgilendirici metin başarı testi puanları ile Türkçe dersi başarı notları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Öyküleyici metin başarı test puanları ile Türkçe dersi başarı notları arasında da orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna paralel olarak Meral (2019), akademik başarının

artmasıyla birlikte öğrencilerin dinlediğini anlama farkındalık puanlarında da artış görüldüğünü tespit etmiştir. Hayran ve Er (2021), öğrencinin Türkçe ders notunun yüksek olmasıyla dinleme becerisi öz yeterlilik algısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hayran ve Er (2021), öğrencilerin Türkçe ders notunun yüksek olmasının onların dinleme becerisini olumsuz etkileyen etkenlerden en az şekilde etkilendiğini ve dinleme faaliyetini diğer öğrencilere göre daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Yıldız (2015), öğrencilerin dinlediğini anlama testleri ve ders notları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirterek öğrencilerin akademik başarısının yüksek olmasının dinlediğini anlama düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmam bu yönüyle Yıldız (2015)'in çalışmasıyla da bağdaşmaktadır. Bayar (2022), Türkçe ders notu yüksek olan öğrencilerin eleştirel dinleme seviyelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Benzer biçimde Toksun (2020), kız öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kemiksiz (2023), öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumları üzerine yaptığı çalışması sonucuyla eleştirel dinlemenin değerlendirme boyutu kapsamında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında bu çalışma sonucuna benzerlik göstermeyen çalışmalara da ulaşılmıştır (Baltan, 2020; Meral, 2019; Polat, 2017). Meral (2019), erkek öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu rapor etmiştir. Baltan (2020) ve Polat (2017), cinsiyet durumunun öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmadığını belirtmiştir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum puanları onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Araştırmanın bu bulgusuyla öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum puanlarının okullara göre farklılık göstermemesi aslında öğrencilerin okuldan bağımsız bir şekilde öncesinde aile gibi farklı etkenlerle birlikte dinlemeye yönelik tutumlarının gelişmiş olabileceği düşünülebilir. Meral (2019), öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların farklı sosyoekonomik düzeyde olmasıyla ilişkili olarak okulların sosyoekonomik düzeylerinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum

puanlarında artış görüldüğünü belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları onların anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak Kardaş (2021), iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutum düzeyleri üzerinde anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kemiksiz (2023), öğrencilerin eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarında anne ve baba eğitim durumlarının anlamlı farklılıklar ortaya koymadığını belirtirken aynı sonuca Baltan (2020), çalışmasıyla da ulaşmıştır. Abalı Yılmaz (2019), dinlemenin eğitimsel bir süreçle geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu yüzden anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin dinleme becerisinin niteliğini değiştiremeyeceğini öne sürmüştür. Eldeki araştırma Meral'in (2019), anne ve babanın eğitim durumunun yükselmesiyle öğrencinin dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği sonucuna vardığı çalışmasıyla bağdaşmamaktadır. Sağlık (2018), araştırmasında öğrencilerin ders tutumlarının anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre anne-baba eğitim düzeyi arttıkça derse yönelik olumlu tutum da artmaktadır. Bu sonuçla da yapılan bu çalışma bağdaşmamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları onların Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu sonuçlar Türkçe dersinde kendini başarılı bulan öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının da yüksek olarak bulunduğunu göstermiştir. Demircan (2018), Türkçe dersi başarıları ve dinleme özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnnalı (2014), öğrencilerin okur öz yeterlikleriyle Türkçe başarı notları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Türkçe dersi başarı notlarının yükselmesiyle okur öz yeterlik algı düzeylerinin de yükseldiğini rapor etmiştir. Elde edilen bu sonuç dinleme öz yeterliği ile de ilişkilendirilebilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Türkçe dersi başarı notları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. Benzer biçimde Kemiksiz (2023), öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının dinlemeye yönelik tutum üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Meral (2019), akademik başarıları yüksek olan ilkökul öğrencilerinin dinleme tutumlarının da aynı şekilde yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Polat (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kur başarı puanlarının yüksek olması onların diğer öğrencilere göre dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları ile Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Başarı Test puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Bunun yanında Bilgilendirici Metin Test puanları ile Öyküleyici Metin Test puanları arasında da orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkıldığında metin başarı testleriyle dinlemeye yönelik tutum ölçek puanları arasındaki ilişkiler dinleme becerisinde başarılı olmanın dinlemeye yönelik tutumda da olumlu etkiler ortaya çıkaracağını gösterebilir. Dinleme becerisinin ve dinlemeye yönelik tutumun geliştirebilmesi için yapılan birçok çalışma da mevcuttur (Ciğerci, 2015; Çalıcı, 2019; Daşöz, 2013; Dedebali, 2014; Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Kılınç, 2015; Kıvrak, 2019; Şahin, 2011). Katrancı (2012) ve Kıvrak (2019), üstbiliş stratejileri öğretiminin öğrenciler üzerinde dinlediğini anlama ve dinlemeye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu; Çalıcı (2019), ters yüz sınıf yöntemine uygun olarak verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını bunun yanında derse katılımlarını ve sınıf ortamını da olumlu olarak etkilediğini; Ciğerci (2015), dijital öykülerle dinleme etkinliklerinin yapılmasının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve dinleme tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Karakuş Tayşi (2014), öğrenme stillerine uygun yapılan dinleme eğitimi çalışmalarının dinleme becerileri ve dinleme tutumlarının gelişmesine katkı sağladığını; Daşöz (2013), dinleme etkinliklerinin kullanılması dinlediğini anlama başarılarını ve dinleme tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Kılınç (2015), aktif öğrenme teknikleriyle gerçekleştirilen dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinleme tutumlarına ve dinlediklerini anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğunu; Dedebali (2014), çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediklerini anlama ve dinleme tutumlarını olumlu önde arttırdığını rapor etmişlerdir. Şahin (2011), dinleme becerisinin gelişiminde farklı yöntem ve tekniklere başvurmanın öğrencilerin dinleme farkındalıklarının artmasında, onların sosyalleşmelerinde ve akademik başarılarına katkısının olacağını belirtmiştir. Bu çalışmalar farklı yöntem ve teknik kullanımlarının dinleme becerisi ve dinlemeye yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkaracağını göstermektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin anne-baba eğitim durumlarına göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bu

bulguyla anne babaların çocuklarıyla dinleme etkinliklerine yönelik daha bilinçli vakit geçirmeleri, onlarla farklı dinleme etkinlikleri yaparak bu becerilerini olumlu etkiledikleri sonucuna varılabilir. Kız öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken dinlediklerini anlama becerileri cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dinlediklerini anlama becerileri anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Bu farklılığın kaynağı okulun bulunduğu çevresel koşullar, sosyoekonomik düzey olabileceği düşünülebilir. Dinlemeye yönelik tutum puanları ise öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı farklılıklar ortaya koymamıştır. Türkçe ders notuyla öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları ve dinlediklerini anlamaları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin dinlediklerini anlama becerisinde başarılı olmalarıyla dinlemeye yönelik tutumları arasında ilişki bulunmaktadır. Dinlemeye yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler dinlediklerini anlama becerilerinde de başarı gösterebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler yer almaktadır. Sunulan öneriler maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

- Dinleme becerisinin gelişiminde tutumlar ilişkili olduğu için hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik dinlemeye yönelik tutumu geliştirici uygulamalara, bilgilendirmelere daha fazla yer verilmelidir.
- Araştırmadan elde edilen bulgularda anne baba eğitim düzeyi dinlediklerini anlama becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar ortaya koyarken dinlemeye yönelik tutum üzerinde farklılıklar ortaya koymamıştır. Ailede başlayan dinleme eğitiminin gelişimi için anne ve babaların eğitim düzeylerini arttırmak ve çocukların eğitimlerinden verim almalarını sağlamak amacıyla anne ve babalar açık öğretime, halk eğitim merkezlerine, okuma yazma kurslarına vs. yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir.
- Araştırmada öğrencilerin bulundukları okullara göre dinlediklerini anlama becerileri anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Bu farklılığın sosyoekonomik düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Diğer çalışmalarda bu konuyla ilişkili farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarla ilişkilerine bakılabilir.
- Öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini arttırmak amacıyla Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleri arttırılabilir ve dinleme etkinliklerinin yapılabilmesi

için sınıf içerisinde daha fazla göze ve kulağa hitap edici ses materyalleri bulundurulabilir. (Akıllı tahta, hoparlör vb.)

5.3.1. Araştırmacılara neriler

- Bu çalışmada bilgilendirici ve ykleyici metinleri kullandım. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı metin türlerinden yararlanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Bu alışma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Bu tür ilişkisel çalışmalar farklı ğretim kademelerinde de farklı yaş gruplarıyla yapılabilir.
- Bu alışmada Türkçe dersinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ve dinlemeye yönelik tutum ilişkisinden yola çıkarak yapılan bir çalışmadır. Yapılacak bu ilişkisel alışmalar Matematik vb. diğer derslerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abalı Yılmaz, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur.

Altunkaya, H. ve Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbilgi stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 68-87. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.536924>

Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademi Dergisi*, 40 (1), 1-2.

Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 61-81.

Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Ateş, M. ve Ercan, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 107-119. DOI: 10.7822/omuefd.34.2.7

Atli, B. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin tür temelli yazma modeline göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya.

Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman

Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Isparta.

Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.

Azizoğlu, İ. N. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma (Dede Korkut Hikayeleri'nden seçme iki örnek) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

Bağdadioğlu, M. (2022). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.

Baltan, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.

Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 28-29.

Başdaş, F. ve Akar Vural, R. (2017). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.

Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294.

Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programının (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1147-1164. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m

Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.

Bayar, N. F. (2022). *8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hatay.

Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 39-63. DOI:10.29000/rumelide.1073839.

Bayraktar Özgür, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve kaygının nedenlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

Benzer, A. ve Arslan, Ş. (2022). Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 254-267. DOI: 10.29000/rumelide.1132852

Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. DOI: 10.16916/aded.980671

Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bursa.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

Burç, N. (2019). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel işitme dersine yönelik tutumlarının makamsal dikte yazma becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Bilimleri Anasanat Dalı, Erzurum.

- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir.
- Cığerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Cihangir Çankaya, Z. (2012). Dinleme becerisi ölçeğinin yeniden incelenmesi: psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin dinleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2359-2376.
- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çarkıt, C. (2021). 1981 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarının dinleme eğitimi açısından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 827-838.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kayseri.
- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Çelik, R. N. (2022). *Web destekli doğru ve hızlı okumayı geliştirme programı'nın ilkokul öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Çerçi, M. ve Tosun, N. (2021). Planlı eskitme kavramı bağlamında tüketici tutumları. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 37, 1-19. DOI: 10.17829/turcom.869143

Çetinkaya, M. (2017). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının sözlü iletişim becerilerini geliştirme açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Çınar, A. (2016). *On birinci sınıf öğrencilerinin tanzimat dönemi Türk edebiyatına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

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

Çiftçi, A. ve Çöker, B. (2011). Akran dönüt eğitimi programının yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 175-191.

Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1-2), 373-404 .

Dağ, R. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray.

Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde.

Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.

Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırşehir.

Demircan, U. ve Aydın, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), 1517-1527. DOI: 10.24106/kefdergi.3119

Demircan, U. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Demirden, K. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.

Demirdöven, K. D. (2022). *İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Dinçer, B. ve Yılmaz, S. (2019). Matematik dersinde dijital hikâye anlatımının açıklık kavramı öğretimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(2), 49-57.

Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.

Doğan, F. (2022). *Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

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

Dundar, E. (2018). *ELVES tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Durmuş, İ. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir.

Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.

Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352. DOI: 10.14520/adyusbd.483.

Er, M. ve Hayran, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (77), 1-16. DOI:10.17755/esosder.709314

Ercoskun, D. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 20-28. DOI: 10.29000/rumelide.752051.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak.

Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kayseri.

Gazioğlu, M. (2021). *Çoklu duyuşal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Gedik, M., ve Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 967-978. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6835

Gerez Taşgın, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (5), 209-222. DOI: 10.18506/anemon.520726

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 1-14.

Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

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

Gök, B. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi Bilim Dalı, İstanbul.

Gökçek, H. (2006). *Çalışanların performans değerlendirmesinde tutumun etkisi: Tutum ölçekleri ile ilgili bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.

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

Gürbüz, E. (2023). *Etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bartın.

Gürel, Ş. 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*, 5(23), 276-297.

Gürsoy, C. R. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.

İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Van.

İnan, E. (2010). *Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersi ile ilgili tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

İnnalı, H. Ö. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Kalaycı, N., Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Kara, Ü. E. (2021). *Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde.

Karacan, V. E. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (2), 39-55.

Karahan, Ü. B. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 107-115

Karahan, Ü. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 19-25.

Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Karakuş Tayşı, E. ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199. DOI: 10.16916/aded.50929

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (37.basım). Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. ve Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli yazmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.

Kardaş, H. (2021). *İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi, Van.

Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(6), 733-771. DOI: 10.14520/adyusbd.429

Katrancı, M. (2012). *Üst biliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaya, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir

Kemiksiz, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 245-264. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1208464>

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

Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

Kır, D. B. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Kıvrak, S. ve Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 325-343.

Kıymaz, M., S. (2019). Öğrenme alanları, kazanımlar, diğer derslerle ilişkisi. A. Akçay, M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe dersi öğretim programları* (1. baskı, s.167-182). Pegem Akademi Yayıncılık.

Koca, G. S. (2019). *Peer teaching and its implications on middle school efl learners' writing motivation* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 15-27.

Kolcubaşı, A. (2023). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen anlama becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.

Kordak, S. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanım düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Niğde.

Köksal, V. (2022). *Öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inançları (Kırşehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.

Köyönü, M. B. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kandıra ilçesi örneği* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 1-19 . DOI: 10.16916/aded.65619

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.

Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 36-45.

Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957. DOI: 10.7884/TEKE.733

Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.

Mamlok, D. (2017). Active listening, music education, and society. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.186

MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Melanlioğlu, D. (2011). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Meral, E. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın.

Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli

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

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.

Özbay, M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 161-170.

Özdemir, C. Ş. ve Can, A. A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve müzik öğretmenliği içinde müzik dinleme yaklaşımları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 18 (1), 367-388. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.527631

Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 220-247. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.67>

Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bartın.

Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. (1.baskı). Kriter Yayınlar.

Sağlık, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik tutumları ile akademik başarılarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4411-4427. DOI: 10.26450/jshsr.894

Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 941-963. DOI: 10.16916/aded.589327

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.

Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13 .

Sevimbay, A. (2016). *11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bartın.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo- ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 178-188.

Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 859-876. DOI: 10.16916/aded.436344

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

Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Programı, İzmir.

Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Ünveren, İ. T. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669. DOI: 10.16916/aded.416253

Yaman, B. (2005). *Eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Yaşar Sağlık, Z., Yılmaz, M. ve Kadan, Ö. F. (2021). Kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 127-147. DOI: 10.15390/EB.2021.9259

Yazçayır, G. H. ve Girgin, M. C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 56-77. DOI: 10.9779/PUJE.2018.222

Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.

Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldız, A. B. ve Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208. DOI: 10.32960/uead.607309

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı, Çanakkale.

Yıldız, N., Keskin, H., Ozan, Ö. (2016). Aktif öğrenme tekniklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2481- 2496.

Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.



EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız Soyadınız		
2. Cinsiyet	Kız ()	Erkek ()
3. Yaş		
4. Sınıfınız		
5. Anne Eğitim Durumu	() İlköğretim () Lise () Üniversite () Okuryazar Değil	
6. Baba Eğitim Durumu	() İlköğretim () Lise () Üniversite () Okuryazar Değil	
7. Türkçe dersinde kendini başarılı buluyor musun?	Evet ()	Hayır ()
8. Türkçe dersinden son aldığın notun kaç?		

EK 2. DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu form sizin dinlemeye yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen 21 maddenin her birini dikkatlice okuyarak o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mehmet KATRANCI

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1- Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.			
2- Bir şeyler dinlerken genellikle canım sıkılır.			
3- Türkçe dersinde dinleme etkinliklerine ayrılan zaman azaltılırsa mutlu olurum.			
4- Dinleme etkinlikleri olmasa Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.			
5- Dinleme etkinleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.			
6- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri eğlencelidir.			
7- Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissedirim.			
8- Dinlemenin, okumaya göre daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			
9- Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.			
10- Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.			
11- Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.			
12- Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.			
13- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri zaman kaybıdır.			
14- Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.			
15- Bir şeyler dinlerken çabuk yorulurum.			

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
16- Dinlerken sözcük dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum.			
17- Dinleyerek daha iyi öğrenirim.			
18- Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.			
19- İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.			
20- Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımın artacağına inanıyorum.			
21- Dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.			



EK 3. BİLGİLENDİRİCİ METİN BAŞARI TESTİ

DİŞLERİMİZE İYİ BAKALIM

Dişlerimiz için en büyük tehlike çürüklerdir. Çürükler, zamanında tedavi edilmezse önemli hastalıkların oluşmasına yol açar. Dişlerimizi temiz tutarsak çürük oluşumunu önleyebiliriz. Dişlerimizi örten mine tabakası dış etkenlere karşı çok dayanıklıdır. Dişlerimizde çürük, yalnızca mine tabakasındaysa bir rahatsızlık hissetmeyiz. Oysa daha alt tabakalarda çürük ulaştığında sıcak, soğuk ya da şekerli yiyecekler ağrıya yol açabilir. Normalde pembe olan diş eti renginin kırmızıya dönmesi ve şişmesi de sağlıksızlık belirtisidir.

İlk süt dişimiz biz altı-sekiz aylıkken çıkar. Kalıcı dişlerimiz altı yaşındayken çıkmaya başlar. Kalıcı dişlerimiz yirmi sekiz tanedir. Süt dişlerimiz, kalıcı dişlerimiz çıkana değin onların yerini tutar. Bu nedenle kalıcı dişlerimiz çıkana kadar süt dişlerimizin sağlıklı kalması gerekir. Süt dişlerimizi zamanından önce yitirmemiz, çenemizde değişikliklere yol açabilir. Kalıcı dişlerimiz kendilerine yer bulamayabilir. Bu yüzden dişlerimizde sıkışıklıklar, çarpıklıklar ve hatta kalıcı dişlerimizin hiç çıkmaması gibi durumlar ortaya çıkabilir.

Dişlerimizin çürümesini önlemenin en iyi yolu dişlerimizi düzenli olarak fırçalamaktır. Düzenli fırçalanmayan dişler çürür. Diş çürümesine, diş üzerinde bulunan bakteriler yol açar. Bakteriler asit üreterek dişlerimize zarar verirler. Asit üretimini, dişlerimiz üzerinde kalan yiyecek ve şeker artıklarıyla yaparlar. Asit, dişlerimiz için çok zararlıdır. Çünkü bunlar dişlerimizin mine tabakasını erimesine yol açar. Mine tabakasının erimesi dişlerimizin çürümesi anlamına gelir.

Bu aşamadan sonra önemli hastalıklar oluşabilir. Çünkü bakteriler kan dolaşımıyla bütün organlara taşınır. Örneğin, kalbe, böbreklere, beyne vb. organlara gidebilirler. Böylece bu organlarda da birtakım hastalıklar oluşabilir.

Diş çürümesini beslenme biçimimiz, özellikle yediğimiz şeker miktarı etkiler. Ayrıca ağızımızı nasıl temizlediğimiz, yani dişlerimizi fırçalama sayımız ve biçimimiz

de çok belirleyicidir. Bundan başka, anne babalarımızdan bize geçmiş olan kalıtsal zelliklerimizde diş çürümesi üzerinde etkilidir.

şeker sevmeyen ocuk yoktur, ama şekerli yiyeceklerin yenmesi ve bu yiyeceklerin ağızda kalma süresi diş çürüğü oluşumu üzerinde çok etkilidir. Çürük oluşumunu önlemek için gece yatmadan önce ve şekerli yiyecekler yedikten sonra dişlerimizi kesinlikle fırçalamamız gerekir.

Küçük yaşlardan başlayarak beslenmemize ve dişlerimizi fırçalamaya dikkat edersek dişlerimizin çürüme olasılığını azaltabiliriz. Düzenli olarak diş hekimi kontrolünden geçerek ve ağızımızı özenle temiz tutarak dişlerimizin çürümesini önleyebiliriz.

Hakan DURGUN



1. İlk süt dişimiz ne zaman çıkar?

- a) 2-4 aylıkken b) 4-6 aylıkken c) 6-8 aylıkken d) 8-10 aylıkken

2. Kaheı dişlerimiz kaç yaşında çıkmaya başlar?

- a) 5 b) 6 c) 7 d) 8

3. Süt dişlerimizle ilgili aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı metinde yer almamaktadır?

- a) Süt dişlerimizi erkenden yitirmemiz hangi sorunlara yol açar?
b) Süt dişlerimiz kaç tanedir?
c) Süt dişlerimizin görevleri nelerdir?
d) Süt dişlerimize neden iyi bakmalıyız?

4. Aşağıdakilerden hangisi bakterilerin gittiğı organlar arasında sayılmamıştır?

- a) kalp b) böbrek c) akciğer d) beyin

5. Sağıksız olan diş etleri renk değıştirir. Aşağıdakilerden hangisinde sağıklı ve sağıksız olan diş etlerinin rengi doğıru olarak verilmiştir?

Sağıklı

Sağıksız

- | | |
|------------|---------|
| a) pembe | kırmızı |
| b) kırmızı | pembe |
| c) beyaz | kırmızı |
| d) beyaz | pembe |

6. Kalıcı dişlerimiz kaç tanedir?

- a) 25 b) 26 c) 27 d) 28

7. Dişlerimiz için en büyük tehlike nedir?

- a) Dişlerimizin çürümesi b) Dişlerimizi fırçalamamak
c) Dişlerimizin geç çıkması d) Şekerli yiyecekler

1. Dişlerimizdeki çürük mine tabakasıdaysa rahatsızlık hissetmeyiz.

2. Dişlerimizi örten tabakaya mine adı verilir.

3. Mine tabakası dış etkenlere karşı çok dayanıksızdır.

8. Mine tabakası ile ilgili yukarıdaki ifadelerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a) Yalnız 1 b) 1-2 c) 2-3 d) 1-2-3

9. Dişlerimizdeki ağrılar ne zaman oluşur?

- a) Çürükler mine tabakasının üzerine çıktığında
b) Şekerli yiyecekler yediğimiz zaman
c) Çürükler mine tabakasından alt tabakalara ulaştığında
d) Sıcak ve soğuk bir şeyler yediğimizde

10. “ Diş çürümesine..... , ...üreterek yol açar. ” Cümlesinde boş bırakılan yere hangi ikili gelmelidir?

- a) bakteriler – asit b) asitler – bakteri c) virüsler – asit d) asitler- virüs

11. Kalıcı dişlerimiz çıkana kadar hangi dişlerimiz onların yerini tutar?

- a) azı dişlerimiz b) süt dişlerimiz c) yirmilik dişlerimiz d) ön dişlerimiz

EK 4. ÖYKÜLEYİCİ METİN BAŞARI TESTİ

SEL SULARINDA

Kentimizin ortasında bir çay geçer. Çine Ovası'ndan gelen su, kenti aşıp bağları, bahçeleri geride bırakarak göle ulaşır. Evimiz bu dereye yakındır. Biz çocuklar, bu derenin kenarlarında çeşitli oyunlar oynarız: Sudan atlamak, kumdan evler yapmak, suya taşlar atarak eğlenmek...

Yaz ayları gelince çay, hiç akamaz olur, kurur gider. Ama güz yağmurları başlayınca çayın keyfi yerine gelir. Çağılıtlarla akmaya başlar. Kimi yıl, kış aylarında, iki yanındaki duvarları aşarak yakınındaki evleri basar.

Sanıyorum yedi sekiz yaşlarındaydım. O yılın kışı çok sert geçmişti. İlkbaharda, hangi aydı pek anımsayamıyorum, bir gün derenin hışıldadığını duyduk. Bir gece önce çok yağmur yağmıştı. “Dere taşar, çay coşar artık.” diyordu herkes. Gerçekten öyle oldu. İkinci vaktine doğru, azgın bir sel başladı. Tepelerden hışıldayarak gelen su, iki yandaki setlere vurarak daha güçlü ses çıkarıyor, önüne ne gelirse alıp gidiyordu.

Selden sonraki gün, arkadaşım Vehbi'yle okuldan geldikten sonra oraya koşmuştuk. Islak kumlardan evler yaptık, köprüler kurduk. Orada ikimizden başka kimselere yoktu. Her kum kümesi bizimdi. Böylece kendimizden geçmiş, oynuyorduk. Sel azgınlığı yitirdiği için taşlara basarak, suya bile girebiliyorduk. Bir ara Vehbi,

-Mehmet, haydi kum yıkmaca oynayalım, dedi.

Hiç düşünmeden,

-Haydi, dedim.

Vehbi'yle kumları yıkmaya, yıkılan kum parçalarıyla biraz kaydıktan sonra, suya düşmemek için geri geri kaçmaya başlamıştık. Kumları yıkmak, onlarla kayıp gitmek ve sudan kaçmak sevincimiz artırıyordu. Ayakkabılarımı ıslatmamaya çalışıyor, suya çok yaklaşıyordum.

Kum balkonlarının üstüne çıktık, dik dik durduk. Ben saydım:

-Bir, iki, üç!

Zıplamaya başladık.

Bu zıplama sırasında ne oldu bilmiyorum, altımdaki kum parçasının suya doğru hızla yürüdüğünü gördüm. Kayıyordum. Kocaman kum parçası sel sularında eriyiverdi. Suyun içine batmıştım.

Bundan sonrasını hiç hatırlamıyorum. Kendime geldiğimde bir hastane odasıydım. Annem, kapının yanında ağlıyor, babam bana ilaç içirmeye çalışıyordu. Çevreme baktım. Bu sırada kapı açıldı, beyaz önlüklü bir adam girdi içeriye.

-Doktor Bey, çocuğumuzu götürebilir miyiz, diye sordu babam, ona.

-Evet, artık kurtuldu sayılır. Sıcak tutun. Dikkatli olun. Bir şey olursa bize haber verin.

Sonra doktor bana döndü:

-Küçük yaramaz, kumda oynamak çok iyi oluyor, değil mi?

Biraz sonra oda, arkadaşlarımla doldu. Hepsi üzgündü. Hele Vehbi, başını önüne eğmiş yüzüme bakamıyordu. Ona baktım, gözlerimle sağ ol, dedim. Vehbi olmasaydı kim haber verecekti durumumu?

Bir ay sonra, dışarıya çıktığım zaman zaman Vehbi'yle kumluğa gittik. Orada hiç kimse yoktu. Benim durumum , arkadaşlarıma bir ders olmuştu herhalde.

İbrahim Zeki BURDURLU

(düzenlenmiştir)

1. Dinlediğiniz hikayenin kahramanı kimdir?

- a) Mehmet b) Vehbi c) doktor d) Mehmet'in babası

2. Dinlediğiniz metinde geçen “Bir gece önce çok yağmur yağmıştı. Dere taşar; çay.....diyordu herkes.” Cümlesinde boş bırakılan yere hangi kelime gelmelidir?

- a) akar b) yıkar c) coşar d) gider

3. Mehmet olayın meydana geldiği zaman kaç yaşlarındadır?

- a) altı-yedi b) yedi-sekiz c) sekiz-dokuz d) dokuz-on

4. Mehmet hangi oyunu oynarken suya batmıştır?

- a) kum yıkmaca b) kumdan ev yapma
c) sudan atlama d) suya taş atma

5. Doktor, iyileştikten sonra Mehmet' e ne sormuştur?

- a) Kumda oynamak çok iyi oluyor değil mi?
b) Kumda oynamaman gerektiğini bilmiyor muydun?
c) Anneni ve babanı neden üzüyorsun?
d) Kendini nasıl hissediyorsun?

6. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz metindeki çayın özelliklerinden biri değildir?

- a) Kentin ortasından geçer. b) Bazı zamanlar kurur.
c) Ara sıra etrafındaki evleri basar. d) Kenarında oyun parkı vardır.

7. Hastaneden çıkmadan önce doktor Mehmet'in babasına aşağıdakilerden hangisini söylememiştir?

- a) Çocuğunuzu sıcak tutun.
- b) Bir şey olduğunda bize haber verin.
- c) Herhangi bir duruma karşı dikkatli olun.
- d) İlaçlarını içirmeyi unutmayın.

8. Mehmet hastaneden çıktıktan ne kadar zaman sonra olayın meydana geldiği yere gitmiştir?

- a) bir gün b) bir hafta c) bir ay d) bir yıl

9. Dinlediğiniz metinde geçen "Hangi ayd pek anımsamıyorum." cümlesinde altı çizili sözcüğün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- a) Sorunun cevabını bilemiyorum
- b) Yaşadıklarımı unutamıyorum .
- c) Şarkının sözlerini hatırlayamıyorum.
- d) Bu işin sonunu düşünemiyorum.

10. Dinlediğiniz hikayeden çıkarılabilecek sonuç aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- Anne babamızdan izin alarak dışarı çıkmalıyız.
- Oyun oynadığımız yerlere dikkat etmeliyiz.
- Bizi seven insanları üzmemeliyiz.
- Yalnız başımıza oyun oynamamalıyız.

1. Olayın olduğu gün okula gitmemiştir. 2. Evleri dereye yakındır.
3. Yaşadığı olay sırasında yanında bir kişi vardır.

11. Mehmet ile ilgili yukarıda verilen bilgilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

- a) yalnız 2 b) 1-2 c) 2-3 d) 1-2-3

EK 5. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Ölçek İzin İsteği

Gelen Kutusu x



Esmâ Nur Özer

Alıcı:

31 Mayıs Sal 23:29



Merhaba Mehmet Hocam nasılsınız ? Umarım iyisinizdir. Ben Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencisi Esmâ Nur Özer. Eğer izniniz olursa "Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi" adlı doktora çalışmanızda geliştirdiğiniz "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğini"ni kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Hoşçakalın.



Mehmet

Alıcı: ben

31 Mayıs Sal 23:47



Sayın Esmâ Nur ÖZER,
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğini yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Esmâ Nur Özer · 31 May 2022 Sal, 23:29 tarihinde şunu yazdı:

--

Test İzin İsteği



Esmâ Nur Özer

Alıcı:

31 Mayıs Sal 23:29



Kadir Hocam merhaba nasılsınız ? Umarım iyisinizdir. Ben Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisi Esmâ Nur Özer. Eğer izniniz olursa "Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4 sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmanızda geliştirdiğiniz "Başarı Testlerini" (Bilgilendirici Metin Başarı Testi ve Öyküleyici Metin Başarı Testi) kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Hoşçakalın.

EK 6. MEB İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.10.2022-481463



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-61020701
Konu : Anket Uygulaması

17.10.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/10/2022 tarih ve 478133 sayılı yazınız.

Akdeniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 202154021010 numaralı öğrencisi **Ema Nur ÖZER**'in "**Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum ve Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkileri**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa İlçesi Emel Sevgi Taner İlkokulu, Konyaaltı İlçesi Siteler İlkokulu, Kepez İlçesi Gülveren İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 14/10/2022 tarih ve 60939846 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (9 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bilgi için: E.ER

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: antalya.meb.gov.tr

Faks: 2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **4e6b-8fe2-3cbd-868d-6165** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BS47J5DZEZ&eS=481463> adresinden yapılabilir. (PIN:96492)



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-60939846
Konu : Araştırma Uygulama İzni

14.10.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 202154021010 numaralı öğrencisi **Esma Nur ÖZER**'in "**Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum ve Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkileri**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa İlçesi Emel Sevgi Taner İlkokulu, Konyaaltı İlçesi Siteler İlkokulu, Kepez İlçesi Gülveren İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesi'nin 12/10/2022 tarih ve 478133 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa İlçesi Emel Sevgi Taner İlkokulu, Konyaaltı İlçesi Siteler İlkokulu, Kepez İlçesi Gülveren İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bilgi için: Erdal ER

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Unvan : Teknisyen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b6c1-313c-358a-95d4-44f9 kodu ile teyit edilebilir.



EK 7. ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2022-448148



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.09.2022
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 305

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Sabahat BURAK**'ın danışmanlığını, **Esma Nur ÖZER**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Dinlediğini Anlama Becerisi, Dinlemeye Yönelik Tutum Ve Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Esmâ Nur ÖZER

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Sınıf
Öğretmenliği (2017-2021)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Adnan Menderes Üniversitesi 3. Uluslararası Müzik
Araştırmaları Kongresi

İş Deneyimi

Stajlar : Gazi Mustafa Kemal İlkokulu, ANTALYA, 2021

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih : 12/07/ 2023

İNTİHAL RAPORU

Yüksek Lisans Tezi

ORJİNALLİK RAPORU

% 5	%	% 5	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** KATRANCI, Mehmet and YANGIN, Banu. "Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi", Adıyaman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013. %**1**
Yayın
- 2** HATİCE VATANSEVER BAYRAKTAR. "SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRENER ÖĞRENCİLERİN FARKLI METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARININ İNCELENMESİ", Journal of International Social Research, 2015 %**1**
Yayın
- 3** "The Effect of The Listening Source on Listening Comprehension skills of the Sixth Grade Students", Journal of Language and Literature Education, 2015 %**1**
Yayın
- 4** ÇAKIR, Hüseyin and TAZICI, Kamil. "BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM DERSİNE <%**1**

EK 8. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Esmâ Nur ÖZER