

**T.C.  
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE RADYO TİYATROLARININ  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Dilruba KIRCI**

**Danışman**

**Doç. Dr. İsmail ÇOBAN**

**ARTVİN-2025**

## TEZ BEYANNAMESİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Dinleme Eğitimi Sürecinde Radyo Tiyatrolarının Etkisinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim. Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi de beyan ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Artvin Çoruh Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Dilruba KIRCI

**T.C.**  
**ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TEZ KABUL TUTANAĞI**

**Doç. Dr. İsmail ÇOBAN** danışmanlığında, **Dilruba KIRCI** tarafından hazırlanan bu çalışma 30/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı'nda **oybirliği** ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

|                   |                           |            |
|-------------------|---------------------------|------------|
| <b>Başkan</b>     | : Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN | İmza:..... |
| <b>Jüri Üyesi</b> | : Doç. Dr. Faruk POLATCAN | İmza:..... |
| <b>Jüri Üyesi</b> | : Doç. Dr. İsmail ÇOBAN   | İmza:..... |

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

.... /...../ .....

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ  
Enstitü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

|                         | <u>Sayfa No</u> |
|-------------------------|-----------------|
| TEZ BEYANNAMESİ .....   | II              |
| TEZ KABUL TUTANAĞI..... | III             |
| İÇİNDEKİLER.....        | IV              |
| TABLO LİSTESİ.....      | VI              |
| ŞEKİL LİSTESİ .....     | VIII            |
| KISALTMALAR.....        | IX              |
| ÖZET .....              | X               |
| ABSTRACT .....          | XI              |
| ÖN SÖZ .....            | XII             |

### BİRİNCİ BÖLÜM

|                                            |   |
|--------------------------------------------|---|
| GİRİŞ.....                                 | 1 |
| Araştırmanın Amacı .....                   | 4 |
| 1.2. Araştırma Soruları .....              | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi ..... | 6 |
| 1.4. Varsayımlar .....                     | 7 |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                    | 8 |

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Dinlemenin Tanımı ve Önemi .....                           | 9  |
| 2.2 Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi ..... | 12 |
| 2.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerisi İlişkisi .....               | 12 |
| 2.2.2 Dinleme ve Okuma Becerisi İlişkisi .....                 | 13 |
| 2.2.3. Dinleme ve Yazma Becerisi İlişkisi .....                | 14 |
| 2.3 Dinlemeyi Etkileyen Faktörler .....                        | 15 |
| 2.4 Dinleme Türleri .....                                      | 17 |
| 2.4 Radyo Tiyatrosu .....                                      | 25 |
| 2.5 İlgili Araştırmalar .....                                  | 29 |

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### YÖNTEM

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 3.1 Araştırmanın Deseni .....                             | 33 |
| 3.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Desen ..... | 37 |
| 3.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Desen.....  | 38 |
| 3.2 Çalışma Grubu.....                                    | 39 |
| 3.3 Veri Toplama Araçları.....                            | 40 |
| 3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları.....                    | 40 |
| 3.3.1.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....           | 40 |
| 3.3.1.2 Katılımcı Günlüğü .....                           | 41 |
| 3.3.1.3 Araştırmacı Günlüğü .....                         | 42 |

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları .....                              | 42 |
| 3.2.2.1 Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği.....         | 43 |
| 3.2.2.2 Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği..... | 43 |
| 3.2.2.3 Dinlediğini Anlama Başarı Testi .....                         | 45 |
| 3.4 Geçerlik ve Güvenirlik .....                                      | 48 |
| 3.5 Nicel Veri Analizi.....                                           | 52 |
| 3.6 Nitel Veri Analizi .....                                          | 53 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1 Uygulanan Müdahalenin Geliştirilmesine Yönelik Nitel Bulgular ..... | 55 |
| 4.2 Uygulanan Müdahale Programının Nicel Bulguları .....                | 63 |
| 4.3 Müdahale Programının Uygulanma Sürecine Yönelik Nitel Bulgular..... | 72 |
| 4.4 Müdahale Programı Sonrasında Nitel Veriler .....                    | 79 |

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 5.1 Sonuç ve Tartışma ..... | 82 |
| 5.2 Öneriler .....          | 93 |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>KAYNAKLAR.....</b> | <b>94</b> |
|-----------------------|-----------|

|                    |            |
|--------------------|------------|
| <b>EKLER .....</b> | <b>112</b> |
|--------------------|------------|

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EK-1: Etik Kurul Kararı .....                                                            | 112 |
| EK-2: Araştırma Uygulama İzni .....                                                      | 113 |
| EK-3: Dinlediğini Anlama Programını Geliştirmeye Yönelik Uzman Görüşü Formu .            | 114 |
| EK-4: Katılımcı Günlüğü .....                                                            | 115 |
| EK-5: Nicel Veri Sonuçlarını Açıklamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... | 116 |
| EK-6: Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği.....                                       | 117 |
| EK-7: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği.....                              | 119 |
| EK-8: Dinlediğini Anlama Başarı Testi .....                                              | 121 |
| EK-9: Etkinlik Örnekleri .....                                                           | 124 |

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b> | <b>125</b> |
|------------------------|------------|

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa No

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1: Dinleme Türleri.....                                                                                            | 18 |
| Tablo 2: Araştırmanın Nicel Boyutu .....                                                                                 | 38 |
| Tablo 3: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Uzman Görüşleri Analizi .....                                                   | 46 |
| Tablo 4: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Madde Analizi.....                                                              | 47 |
| Tablo 5: Geçerliğe Yönelik Önlemler .....                                                                                | 51 |
| Tablo 5: Geçerliğe Yönelik Önlemler (devamı).....                                                                        | 52 |
| Tablo 6: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri .....                | 55 |
| Tablo 6: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (devamı).....        | 56 |
| Tablo 6: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (devamı).....        | 57 |
| Tablo 7: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Öğretim Sürecinin Planlanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri ..... | 58 |
| Tablo 8: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri .....                   | 59 |
| Tablo 8: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri (devamı).....           | 60 |
| Tablo 8: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri (devamı).....           | 61 |
| Tablo 9: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Öğretim Sürecinin Planlanmasına Yönelik Uzman Görüşleri.....     | 62 |
| Tablo 10: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Normallik Testi Sonuçları.....                  | 64 |
| Tablo 11: Ölçme Araçlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Yönelik Çarpıklık-Basıklık Değerleri .....                   | 65 |
| Tablo 12: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Ön Test Verilerine Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....            | 66 |
| Tablo 13: Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Regresyon Eğimleri.....                                                  | 67 |
| Tablo 14: Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları .....                 | 67 |
| Tablo 15: Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi .....                                         | 68 |
| Tablo 16: Dinleme Kaygısına İlişkin Regresyon Eğimleri .....                                                             | 69 |
| Tablo 17: Dinleme Kaygısına Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları .....                             | 69 |
| Tablo 18: Dinleme Kaygısına Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi .....                                                     | 70 |
| Tablo 19: Dinleme Tutumuna İlişkin Regresyon Eğimleri .....                                                              | 71 |
| Tablo 20: Dinleme Tutumuna Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları .....                              | 71 |
| Tablo 21: Dinleme Tutumuna Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi.....                                                       | 72 |
| Tablo 22: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerinin Öğrenme Sürecine Etkisi ..                                   | 73 |
| Tablo 22: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerinin Öğrenme Sürecine Etkisi (devamı).....                        | 74 |
| Tablo 23: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Deneyimler .....                                      | 75 |

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 24: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerini Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüğü Notları .....         | 77 |
| Tablo 24: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerini Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüğü Notları (devamı)..... | 78 |
| Tablo 25: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri .                                         | 79 |
| Tablo 25: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri (devamı).....                             | 80 |
| Tablo 26: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi .....                                                     | 81 |



## ŞEKİL LİSTESİ

### **Sayfa No**

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1: Karma Yöntem Araştırma Desenleri (Creswell, 2008)..... | 35 |
| Şekil 2: Araştırmanın Karmalama Noktaları .....                 | 36 |



## KISALTMALAR

|       |                                                    |
|-------|----------------------------------------------------|
| Çev.  | :Çeviren                                           |
| Ed.   | : Editör                                           |
| MEB   | :Millî Eğitim Bakanlığı                            |
| TRT   | : Türkiye Radyo Televizyon Kurumu                  |
| DABT  | : Dinlediğini Anlama Başarı Testi                  |
| OÖDKÖ | : Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği |
| DBYTÖ | : Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği          |
| RTTDE | : Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri   |



## ÖZET

### DİNLEME EĞİTİMİ SÜRECİNDE RADYO TİYATROLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatrolarının etkisinin belirlenmesi amacıyla radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri geliştirilmiş ve geliştirilen etkinliklerin dinlediğini anlama, dinleme kaygısı ve tutumu üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıntılı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmek için araştırma yöntemi olarak gömülü karma desen tercih edilmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin sağladığı avantajları kullanmaya olanak tanıyan gömülü karma desen sayesinde etkinlik geliştirme, uygulama ve uygulama sonuçlarını değerlendirme aşamalarında hem nicel hem de nitel veriler sürece dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni, nicel boyurunda ise ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Toplam 27 V. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu 13 deney, 14 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve katılımcı günlüğüdür. Nicel boyutunu oluşturan veri toplama araçları ise araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama başarı testi, Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen dinleme kaygısı ölçeği ve Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğidir. Nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlanmış daha sonra kategori ve temalara ayrılarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler ön test sonuçlarını kontrol altında tutarak istatistiksel açıdan daha güçlü sonuçlara ulaşabilmek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatroları kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını olumlu yönde etkilediği, dinleme kaygısını azalttığı ve dinleme tutumunu yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme Becerisi, Dinleme Tutumu, Dinleme Kaygısı, Radyo Tiyatroları, Karma Araştırma

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF THE EFFECT OF RADIO THEATRES ON LISTENING EDUCATION PROCESS

In this study, listening activities based on radio plays were developed in order to determine the effect of radio plays in the listening education process and the effect of the developed activities on listening comprehension, listening anxiety and attitude was tried to be determined. In line with the purpose of the study, embedded mixed design was preferred as the research method in order to reach detailed and valid results. Thanks to the embedded mixed design, which allows using the advantages provided by qualitative and quantitative methods, both quantitative and qualitative data were included in the process in the stages of activity development, implementation and evaluation of the implementation results. Case study design was preferred in the qualitative dimension of the study, and pre-test-post-test control group quasi-experimental design was preferred in the quantitative dimension. The study group of this research, which was conducted with a total of 27 5th grade students, consisted of 13 experimental and 14 control group students. The data collection tools constituting the qualitative dimension of the study are the semi-structured interview form, the researcher's diary and the participant diary. The data collection tools constituting the quantitative dimension are the listening comprehension achievement test developed by the researcher, the listening anxiety scale developed by Melanlıoğlu (2013) and the listening attitude scale for middle school students developed by Karakuş Tayşi and Özbay (2016). The data obtained from the qualitative data collection tools were coded using the content analysis method and then divided into categories and themes and presented in tables. The data obtained from the quantitative data collection tools were examined with the Covariance (ANCOVA) analysis in order to reach statistically stronger results by keeping the pre-test results under control. When the quantitative and qualitative results obtained from the research were evaluated together, it was concluded that the use of radio plays in the listening education process positively affected the students' success in understanding what they listened to, reduced listening anxiety and increased listening attitude.

**Keywords:** Listening Skills, Listening Attitude, Listening Anxiety, Radio Theatres, Mixed Research

## ÖN SÖZ

“Dinleme Eğitimi Sürecinde Radyo Tiyatrolarının Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırma Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Yüksek lisans eğitimimde desteğini esirgemeyen, tez yazım sürecimin her aşamasında engin bilgi birikimi, değerli tecrübeleri ve ılık tutan rehberliği ile bana ilham kaynağı olan, karşı karşıya geldiğim her zorlukta sabırla destek vererek tezminin mevcut hâline ulaşmasını sağlayan çok kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. İsmail ÇOBAN’a en kalbî şükranlarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca hem akademik hem de idari işleyiş hakkındaki tüm sorularıma sabırla cevaplayan Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ ve Doç. Dr. Arcan AYDEMİR’e teşekkür ederim. Tezimin uygulamasını gerçekleştirdiğim okul idaresine, değerli branş öğretmenine ve sevgili öğrencilerin her birine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecimde beni daima destekleyen, sabırla sorularımı yanıtlayan, zaman zaman benimle birlikte uykusuz kalan sevgili eşim Arş. Gör. Dr. Ali KIRCI’ya, tez yazım sürecinde karnımdaki minik tekmeleriyle beni motive eden biricik oğlum Kayra Uras KIRCI’ya ve değerli ailemize sonsuz teşekkürler...

Dilruba KIRCI  
Artvin – 2025

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Dil edinimi ve iletişimin temelini oluşturan dinleme becerisi, bireyin sözel iletileri algılama, anlamlandırma ve zihinsel süreçlerden geçirmesidir. Bu beceri diğer dört temel dil becerisinin gelişimi için bir zemin oluşturmaktadır (Emiroğlu, 2021; Lüle Mert, 2014). Hem bebeklikten itibaren hem de ana dili eğitimi sürecinde bireyin ilk karşılaştığı dil becerisi dinlemedir (Melanlioğlu, 2012) ve bu beceri okuma ve yazma becerilerinin aksine kendiliğinden gelişmeye başlamaktadır. Fakat bu doğal gelişim süreci bilinçli olarak desteklenmediği veya eğitim kurumlarında sistematik bir şekilde geliştirilmediği sürece zamanla sınırlanmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin kazandırılması için eğitim süreci gereklidir (Maden & Durukan, 2011). Anne karnında işitme süreciyle başlayan bu eylem (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020) ilerleyen süreçte anlama, yorumlama, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin de temelini oluşturan bir beceriye dönüşmektedir. Dinleme becerisine yönelik yapılan tanımlar dikkate alındığında da üst düzey bilişsel süreçlere dikkat çekildiği görülmektedir (Bello, 2018; Epçaçan, 2013; Göğüş, 1978; Ungan, 2007). Anlama, anlamlandırma, çözümleme, değerlendirme gibi üst düzey becerilerin gelişmesi için temel koşul olan dinleme becerisi (Koç & Müftüoğlu, 1998), insanın hayatı boyunca en çok kullandığı beceridir (Akyol, 2005; Çifçi, 2001; Wacker & Hawkins, 1996).

Bireyin sosyal yaşamında oldukça önemli olan dinleme yeterliliği iletişim sürecinin önemli bir unsurudur (Göçer, 2020). Elbette yalnızca iletişimin bir parçası değil aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin de merkezinde yer alan bir beceridir (Çaylı & Göçer, 2021). Dinleme örgün eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren bilgi edinme, bilgiyi yapılandırma ve kullanma süreçlerinde doğrudan veya dolaylı olarak belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle bireyin hem akademik başarısını hem de sosyal yaşamını etkileyen önemli bir beceridir (Melanlioğlu, 2019). Ancak geçmişten günümüze eğitim öğretim faaliyetleri dikkate alındığında dinleme becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla yıllarca arka planda kaldığı bir bakıma ihmal edildiği görülmektedir (Melanlioğlu, 2011; Mutlu & Yurt, 2019; Özbay & Melanlioğlu, 2012; Şahin & Köseoğlu, 2024). Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisinin konumu incelendiğinde de uzun yıllar boyunca sistematik bir şekilde programlarda gelişim göstermediği dikkat çekmektedir (Dumanlı Kadızade & Öztürk, 2020; Maden, 2020). Dinleme becerisi genellikle diğer dil becerilerinin

doğal bir parçası olarak görülmüş ve bağımsız bir beceri olarak yeterli değeri bulamamıştır (Vandergrift & Goh, 2012). Bu durumun nedenleri çeşitli araştırmacılar tarafından öğrencilerin örgün eğitim kademesine geldiklerinde dinleme becerisine sahip olduklarının varsayılması (Tüzel & Keleş, 2013), dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğunun düşünülmesi (Doğan, 2008) ve destek almaksızın öğrencilerin geliştirmesi gereken bir beceri olarak görülmesi (Osada, 2004), dinleme becerisi için ayrı bir eğitime ihtiyaç olmadığı kanısı (Emiroğlu & Pınar, 2013) olarak tanımlanmıştır. Bu durumun bir diğer yansıması da Türkçe ders kitaplarında vücut bulmuştur. Ozman ve Gürbüz (2006) Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme becerisi etkinliklerinin diğer beceri alanlarına kıyasla geri planda olduğunu ve öğrencilerin etkili dinleme becerisini yeterince geliştiremediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Türkçe ders kitaplarının dinleme becerisini kazandırma noktasında birtakım eksiklikleri olduğunu ifade eden çok sayıda araştırmacının olduğu görülmektedir (Deniz vd., 2019; Göçer, 2008; Mutlu & Yurt, 2019; Ozman & Gürbüz, 2006). Dinleme becerisine yönelik ihmalin sadece program ve ders kitaplarıyla sınırlı kalmadığı aynı zamanda uygulama sahası olan okullarda da yeterli ilginin gösterilmediğine dikkat çeken çeşitli araştırmalar olduğu da söylenebilir (Bayram, 2019; Göçen, 2020; Göçer & Çaylı, 2019; Sevim & Kaya, 2016). Oysa insan hayatının çok büyük bir bölümünü kaplayan dinleme becerisinin (Hyslop & Tone, 1989; Mackay, 1997) geliştirilmesi için sistemli bir eğitim büyük önem taşımaktadır (Yalçın, 2002).

Dinleme becerisinin diğer dil becerileri arasındaki yerinin değerlendirilmesi amacıyla alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde özellikle okuma ve yazma becerisine göre daha az araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Örneğin Kasa Ayten ve arkadaşları (2021) 2013-2021 yılları arasında dil becerilerini konu alan lisansüstü tezleri incelemiş ve toplam 242 tezin kaleme alındığını ifade etmiştir. Bu tezlerin çok büyük bir çoğunluğunun okuma ve yazma becerilerini ele aldığını belirten araştırmacılar dinleme ve konuşma becerilerinin çok daha az araştırmanın temel konusunu oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Sevim ve İşcan (2012), 2005-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanındaki tezleri incelemiş, temel dil becerilerini ele alan araştırmaların okuma ve yazma beceri alanlarında yoğunlaştığını vurgulamıştır. Boyacı ve Demirkol (2018) ise 1995'ten 2018'e kadar Türkçe eğitimi alanında yazılmış 275 doktora tezini incelemiş, dinleme ve konuşma becerilerinin diğer dil becerilerine göre daha az çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Dört temel dil becerisi içerisinde daha çok okuma ve yazma becerisine yönelik araştırma yapıldığı, dinleme ve konuşma becerilerinin ihmal edildiği sonucuna ulaşan pek çok araştırmanın olduğunu söylemek

mümkündür (Alver & Taşdemir, 2017; Aydeniz & Haydaroğlu, 2021; Doğan & Özçakmak, 2014).

Alan yazınında yer alan araştırmalardaki dinleme becerisi ile ilgili ihmalin Türkçe ders kitaplarına da yansıdığı görülmektedir. Diğer dinleme becerilerine özellikle okuma ve yazma becerisine çok daha fazla önem verilirken dinleme becerisinin nispeten ihmal edildiğine yönelik pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Örneğin Keray Dinçel (2019) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli çeşitliliği göstermediğini, Savaş (2014) kitaplardaki etkinliklerin Bloom taksonomisine göre daha alt basamaklara yönelik olduğunu, Doğan (2024) dinleme etkinliklerinde çeşitliliğin sağlanmadığını ve genel olarak benzer etkinliklerin tekrar ettiğini, Dilekçi ve Karatay (2022) daha üst düzey dinleme becerisi olarak nitelendirilen eleştirel dinlemeye yönelik bazı kademelerdeki kitaplarda hiç etkinlik olmadığını ve genel olarak kitapların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durum uygulama sahasına da yansımıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırma sonuçları da sınıf ortamında dinleme becerisinin çeşitli nedenlerle ihmal edildiğini göstermektedir. Araştırmacılar dinleme becerisinin değerlendirilmesinde ölçme değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmemesi (Çarkıt, 2018); sınıf ortamındaki gürültü, öğrencilerin dikkatlerini derse odaklamaması, öğrencilerin anlama düzeylerinin yeterli olmayışı, teknolojik yetersizlikler, metinlerin uzunluğu ve kalabalık sınıf ortamlarının dinleme becerisini etkilediği (Sevim & Kaya, 2016), öğrencilerin dinleme ve çözümleme amacına ulaşmada zorluk çektiği (Yıldırım & Er, 2013), öğretmenlerin sadece kılavuz kitaptaki etkinliklere yer verdiği ve bu nedenle okullardaki dinleme etkinliklerinin yetersiz olduğu (Melanlıoğlu, 2013) gibi çeşitli sorunlara dikkat çekmiştir. Dinleme becerisine yönelik tüm bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde hem alan yazınındaki araştırmaların eğilimlerinin hem ders kitaplarının hem de sınıflardaki uygulamaların diğer dil becerilerine görece dinlemenin ihmal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu ve bu araştırmaların önem kazandığı söylenebilir. Sanatsal bir ifadenin yansıması olan radyo tiyatrolarının dinleme eğitimi sürecinde kullanılabilirliğinin değerlendirildiği bu araştırma da söz edilen ihtiyaç üzerine inşa edilmiştir.

1927 yılında Türkiye’de faaliyet göstermeye başlayan radyo yayıncılığı, ilk yıllarında müzik ve haberleşme işlevi görmüş; zaman içerisinde geniş kitlelere ulaşım kolaylığı sağlaması nedeniyle radyo yayıncılığının kullanım alanları çeşitlenmiştir. Bu alanlardan biri de radyo tiyatrolarıdır (Şahin, 2022). Radyo tiyatrolarında amaç birey veya

toplumsal açıdan insanı ele alan, etrafıca eleştiren ve niteliklerini belirten eserler ortaya koymanın yanı sıra çağdaş kültür ve sanat görüşünün yayılmasına yardımcı olmaktadır (Karadağ, 1976). Yapı itibarıyla tiyatrodan ayrılan radyo tiyatroları, dinleyiciye doğrudan ses üzerinden ulaşan ürünlerdir. Hem tiyatronun özelliklerini barındırması hem de radyoya özgü olanaklardan istifade etmesi özgün bir tür olmasını sağlar (Kars, 1993). Diyaloglar hâlinde yazılan bu tür, iletişim unsuruna dayalı çatışmalarla gelişen ve olay örgüsü açısından zengin bir atmosfer içeren edebî türlerin radyonun sunduğu imkânlardan yararlanarak aktarılmasıdır (Aziz, 2002). Sözel girdiler açısından zengin bir yelpaze sunan radyo tiyatrolarının da dinleme becerisini geliştirmek için kullanılabileceğine ilişkin kuramsal araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Göçer & Kurt, 2020; Miçooğulları, 2021). Fakat alan yazını taraması sonucunda Türkiye’de gerçekleştirilmiş tek araştırmanın Tiryaki ve Kolcu Canatar (2021) tarafından Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olduğu sonucuna ulaşılması kuramsal olarak temellendirmenin uygulama sahasına yansımadığını göstermektedir. Göçer ve Kurt’un (2020) araştırmaları kapsamında yaptıkları alan yazını taramasında radyo tiyatrolarının dinleme becerisine etkisini inceleyen uygulamalı araştırmaya rastlamadıklarına işaret eden ifadeleri de bu durumu destekler niteliktedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı radyo tiyatrolarının dinleme becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi için radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri geliştirmek ve geliştirilen etkinliklerin dinleme başarısı, dinleme kaygısı ve dinleme tutumu üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerine uygun radyo tiyatroları belirlenmiş ve söz konusu tiyatrolar kullanılarak geliştirilen etkinlikler öğrencilerle uygulanmıştır. Kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek için hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin güçlü yönlerinden yararlanmaya imkân tanıyan karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemleri arasında araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen gömülü karma desen kullanılarak yapılandırılan bu araştırmanın ilk aşamasında nitel veriler, uygulama sürecinde hem nicel hem nitel veriler, uygulama sonrasında nitel veriler sürece dâhil edilerek veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesinin avantajlarından yararlanılarak araştırmanın amacına ulaşması için temellendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için de aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

## 1.2. Araştırma Soruları

**Temel araştırma sorusu:** “Radyo tiyatroları kullanılarak geliştirilen dinleme becerisi etkinliklerinin uygulama sürecine katılan öğrencilerin dinleme başarısı, kaygısı ve tutumuna etkisi ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?”

Temel araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

**Araştırma sorusu 1:** Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla öğretmenler ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçları nelerdir?

**Araştırma sorusu 2:** Dinlediğini anlama becerisi ön test puanları kontrol altında tutulduğunda uygulama sürecine katılan öğrenciler ile mevcut öğretim programının uygulandığı öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

**Araştırma sorusu 3:** Dinleme kaygısı ön test puanları kontrol altında tutulduğunda uygulama sürecine katılan öğrenciler ile mevcut öğretim programının uygulandığı öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

**Araştırma sorusu 4:** Dinleme tutumu ön test puanları kontrol altında tutulduğunda uygulama sürecine katılan öğrenciler ile mevcut öğretim programının uygulandığı öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

**Araştırma sorusu 5:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

**Araştırma sorusu 6:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?

**Araştırma sorusu 7:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

**Araştırma sorusu 8:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecinde ve sonrasında elde edilen nicel ve nitel veriler bütünleştirildiğinde birbirini desteklemekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Dört temel dil becerisi üzerine bina edilen Türkçe eğitimi, tüm beceri alanlarının birbiriyle harmoni içerisinde öğretimini gerekli kılmaktadır. Zira söz konusu beceriler arasında organik bir bağ ve birinin bir diğeri üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır (Arıcı & Taşkın, 2019; Emiroğlu & Pınar, 2013; Göçer, 2018). Fakat ilgili alan yazın incelendiğinde beceri alanlarına eşit önemin verilmediği, dinleme becerisinin çoğu zaman ihmal edildiği görülmektedir (Çiftçi, 2001). Gerek geçmişten günümüze değin öğretim programlarında gerekse uygulama sahasında dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gölgesinde kalmıştır. 1968 yılında yayımlanan öğretim programına kadar dinleme becerisine dair açık bir ifadeye yer verilmemiş (Özbay & Melanlıoğlu, 2012) sonrasında yayımlanan programlarda dinleme becerisi ile ilgili unsurlar yer almış olsa da diğer becerilere oranla daha az hacim kaplamıştır. Söz gelimi hâlihazırda kullanılan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 129 okuma becerisi kazanımı, 69 yazma becerisi kazanımı bulunurken dinleme/izleme becerisine ait 47 kazanım yer almaktadır [Millî Eğitim Bakanlığı, 2019]. Alan yazını incelendiğinde de temel dil becerileri arasında hakkında en az çalışma yapılan becerinin dinleme becerisi olduğu görülmektedir (Varışoğlu vd., 2013). Dil edinim sürecinin temelini oluşturan bir beceri alanının zaman içerisinde diğer beceri alanlarından daha az önemsenmiş olması, ilgili alanda yapılacak olan çalışmalara ihtiyacın artmasına neden olmuştur. Bu durum birçok araştırmacının çalışmasında da açık bir şekilde ifade edilmektedir (Doğan, 2008; Epçaçan, 2013; Göçer & Bıyık, 2022; Şahin, 2011). Bu bulgular dikkate alınarak yapılandırılan bu araştırmada, radyo tiyatroları temelli dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim tasarımının kullanılması planlanmaktadır. Zira öğretim uygulamalarının verimliliğinin artırılması ve öğrencilerin derse olan ilgisinin yükseltilmesi için kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2011).

Radyo tiyatroları 1927 yılında Türkiye'de başlamasının üzerine yıllar içerisinde yayın teknolojisinin gelişmesiyle birlikte günümüzdeki formuna ulaşmıştır (Cankaya, 2011). Kendine özgü bir sanat dalı olan radyo tiyatroları (Cankaya, 1977) çeşitli alanlarda kolaylıkla dinlenebilen, dinleyicinin hayal gücünü besleyen ve dinleyiciye düşünme özgürlüğü sunan dinleme temelli yapıtlardır (Doğan, 2017). Dinleme eğitimi sürecinde de bu yapıtlardan istifade etmek öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiler sağlayabilir. Alan yazını incelendiğinde ise dinleme becerisi üzerine yapılmış kısıtlı araştırmaların bulunmasının (Göçer & Bıyık, 2022) yanı sıra dinleme becerisini geliştirmeye

yönelik olarak radyo tiyatrolarının kullanımı üzerine kapsamlı uygulamalı araştırmaların bulunmadığı görülmektedir. Radyo tiyatrolarının dinleme eğitimi sürecine etkisini değerlendiren az sayıda çalışmadan biri Tiryaki ve Canatar'a (2021) ait olan yarı deneysel araştırmadır. Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilere radyo tiyatroları dinletilmiş ve dinlediğini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Miçooğulları (2021) ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında otantik metin olarak radyo tiyatrolarının kullanılabilirliğini değerlendiren kuramsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu alandaki sınırlı araştırmalardan bir diğeri ise Göçer ve Kurt'a (2020) ait olan kuramsal bir araştırmadır. Göçer ve Kurt (2020) bu araştırmasında kuramsal bilgilere yer vererek araştırmanın sonuç kısmında dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla radyo tiyatrolarının kullanılabileceğine yönelik tavsiyelerde bulunmuştur. Göçer ve Kurt'un da belirttiği üzere radyo tiyatroları dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecine önemli katkılarda bulunabilir. Bu nedenle dinleme eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilecek olan radyo tiyatroları temelli etkinliklerin alan yazınındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada da kapsamlı bir sürecin yapılandırılabilmesi adına iç içe gömülü karma desen kullanılacaktır. İlgili alan yazınında söz konusu araştırmaya yönelik olarak daha önce uygulamalı ve derinlemesine bir araştırmanın yapılmamış olması, genel itibarıyla dinleme eğitimine yönelik çalışmaların yetersiz olması ve ihmal edilen bir beceri alanı olması gerçekleştirilecek araştırmanın özgün değer ortaya koymasını sağlayacak etkenlerdir. Tercih edilen araştırma deseniyle de derinlemesine bir araştırma sürecinin yapılandırılması ve radyo tiyatrolarının dinleme becerisini geliştirmeye olan etkisinin ölçülmesi planlanmaktadır. Bu araştırmanın;

- Dinleme eğitimine yönelik alan yazınına uygulamalı bir araştırmanın kazandırılması,
- Radyo tiyatrolarının dinleme becerisi üzerindeki etkisine yönelik çıkarımda bulunma,
- Geçmişten günümüze değin çeşitli şekillerde ihmal edilmiş olan dinleme becerisine yönelik farkındalık oluşturma gibi gerekçelerle önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Uygulamaya katılan öğrencilerin gönüllü katılım gösterdikleri,
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

- Okullarda bulunan akıllı tahtalardaki ses düzeneklerinin verimli çalışmaması nedeniyle araştırmacı tarafından temin edilen ses aygıtının kullanımı,
- Eğitim-öğretim süresinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmesi,
- Sınıflarda bulunan öğrencilerin daha önceden belirlenmiş olması,
- Öğrencilerin kişisel sebeplerden dolayı katılamadığı derslerin olması bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 Dinlemenin Tanımı ve Önemi

Dinleme eylemi, kişinin çevresinden gelen işitsel uyaranları algılamasıyla başlayan pek çok zihinsel ve duyuşsal bileşeni kapsayan karmaşık bir süreçtir. Duymaktan farklı olarak dinleme eylemi bilişsel bir çabanın ürünüdür. Kişi dinlerken sadece sesleri duymakla kalmaz aynı zamanda seslerin ifade ettiği anlam yüklerini çözümler ve uygun tepki geliştirir (Rost, 2011). Diğer bir ifadeyle dil bilincinin temelini oluşturur. Değişen ve gelişen dünyada da bireylerin hızlı dönüşüme uyum sağlayabilmeleri için iyi bir dil bilinci geliştirmesine ihtiyaçları vardır.

Dil bilinci için ise dil becerileri kazanımı gereklidir. Vandergrift'in (2007) ifadesiyle dilin hayati fonksiyonları için önemli olan dinleme becerisi, bu aşamada bireyin hayatında önemli bir noktaya konumlanmaktadır. Çünkü birey yaşamı boyunca elde ettiği bilgilerin yüzde seksen gibi çok büyük bir kısmına dinleme becerisini kullanarak ulaşmaktadır (Ungan, 2014). Bireyin doğumdan itibaren çevresini algılamasını sağlaması ve bilgi edinimi için en çok kullanılan beceri olmasının yanı sıra diğer dil becerilerinin edinimi için de kaynak teşkil etmektedir. Bu nedenle dinleme becerisinin neyi ifade ettiğini tanımlamak amacıyla birçok araştırmacı tarafından tanım geliştirilmiştir. Wolvin ve Coakley (2011) dinleme sürecini sözlü mesajları algılanma, anlamlandırılma ve değerlendirilme değerlendirme süreçlerini içeren bir eylem olarak tanımlamıştır. Brownell (2017) dinlemeyi hem sözel hem de sözel olmayan mesajların bilişsel süreçlerden geçirilerek işlenmesi olarak tanımlamış ve iletişim sürecinin önemli bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde Purdy ve Borisoff (1997) da dinleme becerisini sözel ve sözel olmayan iletileri algılayarak anlam oluşturma ve tepki verme süreci olarak tanımlamaktadır. Brown (2001) ise dinleme eyleminin işitilenlerin kısa süreli bellekte resmedildiği, ifade edilen anlamın yorumlanması için bir tasarının oluşturulduğu ve daha sonrasında uzan süreli belleğe yerleştirmek için ayrıştırıldığı bir dizi sürecin sonunda meydana geldiğine işaret etmektedir. Elbette insan yaşamında büyük bir öneme sahip olan dinleme becerisinin tanımları bunlarla sınırlı değildir. Ses varlığına ihtiyaç duyan ve yorumlama, anlamlandırma gibi zihinsel faaliyetleri içeren tepki verme süreci (Bello, 2018); işitilenlerin anlamlandırılması için dikkat harcama (Göğüş, 1978); işitmenin ötesinde işitilenlerin anlamlandırılması (Özbay & Melanlıoğlu, 2012); sesli uyarıcıların dikkate alınması ve bellekteki karşılıklarıyla eşleştirilerek anlama

dönüştürülmesi (Ungan, 2007); göndericinin mesajının anlayabilme ve geri bildirimde bulunma (Demirel & Şahinel, 2006); işitme sürecini de kapsayan çok boyutlu ve aktif zihinsel etkinlikler bütünü (Epçaçan, 2013) gibi pek çok tanım dinleme becerisini açıklamak için geliştirilmiştir.

Dinleme becerisini açıklamak için geliştirilen tanımlar değerlendirilerek ortak ifadeler incelendiğinde dinleme becerisi yalnızca işitme sürecini değil işitilen sesleri algılamayı ve zihinde var olan şemalarla ilişkilendirilmeyi, yorumlamayı ve anlamlı bir eyleme dönüştürmeyi ifade etmektedir. Dinleme eylemi bireyin pasif bir alıcı olmasının ötesinde aktif zihinsel katılım sağlamasını gerektirir. Ön bilgilerin önemini ortaya koyan bu süreç; bireyin ön bilgilerini kullanmasını, dinleme aşamasındaki önemli girdileri ayıklamasını ve zihinsel temsiller üretmesini sağlar (Field, 2008). Bunun için de çevreden gelen uyarıların ve girdilerin sınıflandırılmasını sağlayan şemaların yapılandırılmış olması gerekir. Öyle ki insan zihni dışsal uyarılardan aldığı bilgileri şemalar yoluyla ağlar, özümser ve anlamlandırır (Anderson, 1994). Bu şemaların oluşumu ise dinleme eyleminin başlangıcıyla filizlenir fakat söz konusu eylemin ne zaman ve ne şekilde başladığına yönelik çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar dinleme becerisinin anne karnında gelişmeye başladığını (Erdağı Toksun, 2020; Bıyık & Göçer, 2022; Melanlıoğlu, 2012), bazıları ise anne karnında bebeğin işitme organlarının geliştiğini ve işitebildiğini ifade etmektedir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020; Özdemir & Yıldız, 2020; Welch, 1998). Anne karnında bebeğin davranışı inceleyen araştırma sonuçlarına göre ise yaklaşık olarak gebeliği 20. haftasından itibaren bebeğin işitsel uyarılara tepki verdiği (Hepper, 1991), çevreden gelen seslerin anne dokularından süzülerek fetüsün kulağına ulaştığı anlaşılmaktadır (Birnholtz & Benacerraf, 1983). Dinleme eyleminin gerçekleşmesi için seçici dikkat geliştirilerek dinlenen sözel uyarıların algılanması, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması gibi zihinsel süreçlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bodie, 2023). Bu nedenle gelişim ile paralel olarak dinleme becerisinin de geliştiğine yönelik çıkarımda bulunulabilir.

İnsanın yaşamı boyunca en çok kullandığı becerilerden biri olan dinleme becerisi hayatında önemli bir konumda yer almaktadır. Öyle ki yapılan araştırmalar günlük iletişimin %45'inin dinleme becerisiyle, %30'unun konuşma becerisiyle, %16'sının okuma becerisiyle ve yalnızca %9'unun yazma becerisiyle sağlandığını göstermektedir (Wolvin & Coakley, 2011). Bu oranlar dinleme becerisinin bireysel ve toplumsal açısından önemini de ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle dinleme becerisi diğer dil becerilerine görece dinleme becerisi insan hayatında çok daha fazla yer almaktadır (Kemiksiz, 2017). Özellikle öğrenme

sürecindeki girdilerin büyük bir kısmının da işitsel öğelerden oluşuyor olması dinleme becerisinin akademik başarı açısından da önemini işaret etmektedir (Anderson & Lynch, 2003). Konuşma, okuma ve yazma becerileri için de dinleme becerisinin temel oluşturduğu söylenebilir. Hampleman'a (1955) göre bu yargının en büyük kanıtı işitme engeli bulunan bireylerin dil gelişimleridir. İşitme engeli bulunan bireylerin işiten akranlarına göre dil gelişimi açısından birtakım engeller yaşadığı ve özellikle geri bildirim eksikliğinden kaynaklı olarak iletişim ve beceri kazanımı konusunda zorlandıkları söylenebilir (Akçamete, 2003). Krashen'in (1982) "girdi hipotezi" de dinleme becerisinin dil edinimi sürecindeki önemini desteklemektedir. Krashen, bireyin bir dili edinebilmesi için anlamlı mesajlara diğer bir ifadeyle anlamlı sözel girdilere maruz kalması gerektiğini öne sürer. Bu yaklaşıma göre dil edinim süreci anlamlı ve bağlama uygun girdilerin birey tarafından alımlandığı sessiz dönem sonrası gerçekleşmektedir. Kuluçka dönemi olarak da adlandırılan bu dönem, bireyin öğreneceği dile ait girdileri yoğun bir şekilde aldığı süreci kapsamaktadır (Krashen, 1982). Başka bir ifadeyle bu hipotez diğer dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme becerisinin dil edinimi sürecindeki önemini göstermektedir. Benzer şekilde kritik dönem hipotezi de dinleme becerisinin hem diğer dil becerilerine temel teşkil ettiğine hem de dil edinimi süreci için önemine işaret eden başka bir yaklaşımdır. Bu hipotez dil edinim sürecinin biyolojik olarak belirli bir zaman aralığında özellikle erken çocukluk döneminde olabilecek en iyi düzeyde gerçekleştiğini savunmaktadır. Kritik dönem hipotezine göre söz konusu dönemde dil edinimi gerçekleşmezse daha sonrasında doğal yollarla gerçekleşmez yahut ciddi şekilde zor bir süreç gerektirir (Lenneberg, 1967). Nörobilimsel araştırmalar da kritik dönem hipotezini destekler niteliktedir. Beynin dilsel plastisitesi erken çocukluk döneminde ilerleyen dönemlere göre çok daha esnek bir yapıdadır (DeKeyser, 2000). Dolayısıyla tıpkı girdi hipotezi gibi kritik dönem hipotezi de dinleme becerisinin dil edinim süreci ve diğer becerilerin gelişimi için önemini ortaya koymaktadır. Somut bir şekilde örnek teşkil etmesi açısından araştırmacılar tarafından sıklıkla referans gösterilen "Genie Vakası" da en önemli örneklerden biridir. 13 yaşına kadar çevresel ve sosyal izolasyona maruz bırakılan Genie'nin bulunduğu konuşma problemi yaşadığı görülmüş ve araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalara tabi tutulmasına rağmen hiçbir zaman akranları gibi dil becerisi kazanamadığı görülmüştür. Bu durum birçok araştırmacı tarafından kritik dönem hipotezini destekleyen en önemli bulgu olarak görülmektedir (Curtiss, 1977). Söz konusu hipotezler ve örnek olayda da aktarıldığı üzere dil edinim süreci oldukça önemli ve hassas bir dönemdir. Dinleme

becerisi ise bu dönemin inşasında temel yapı taşı konumundadır. Bu nedenle diğer tüm dil becerileri ile sıkı ilişki içerisindedir.

## **2.2 Dinleme Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi**

Dil, insanların düşüncesini biçimlendirir ve insanlar arasındaki iletişimin önemli bir aracı olarak kabul edilir. Bu yönüyle kişinin dil yeterliği dört temel dil becerisi –dinleme, konuşma, okuma ve yazma- üzerine kurulur ve bu becerilerin bütüncül ve etkileşimli gelişimiyle şekillenir (Nation & Newton, 2009). Birbiriyle sıkı ilişki içerisinde olan bu becerilerin herhangi birindeki gelişim diğerlerini de doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir (Güneş, 2017). Birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi pek mümkün olmayan bu becerilerin etkileşimli yapıları olduğu söylenebilir. Bu bağlamda dinleme becerisini pasif bir alıcı dil becerisi olarak değerlendirmenin doğru olmayacağı açıktır. Sözel girdilerin zihinsel süreçlerden geçirilerek yapılandırılmasında önemli bir rol üstelenen ve diğer dil becerilerinin gelişimini etkileyen önemli bir beceridir (Field, 2008; Vandergrift, 2007). Dinleme becerisinin üstlendiği merkezî rol ise dil öğretimi sürecinde üzerinde dikkatle durulması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir (Temizyürek & Akgün, 2020). Bu bağlamda diğer dil becerileri ile olan ilişkisinin anlaşılması da oldukça önemlidir. Çünkü dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Halitoğlu, 2018).

### **2.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerisi İlişkisi**

Dinleme ve konuşma becerisi insanlar arasındaki sözlü iletişimin iki ucunu oluşturan ve çoğunlukla eşzamanlı olarak işe koşulan alıcı ve ifade edici dil becerileridir. Bu beceriler bir nevi birbirini tamamlar ve etkili bir konuşma gerçekleştirebilmek için iyi bir dinleyici olmak gerekir çünkü konuşma sırasında karşıda bulunan kişinin duygu ve düşüncelerinin anlamlandırılması için iyi bir dinleyici olmak gerekir (Doğan, 2008). Bu süreçte dinleme becerisi sadece anlamsal çıkarımın yapılandırılmasında kullanılmakla kalmaz aynı zamanda vurgu, tonlama, jest ve mimik gibi birçok unsurun aynı bağlamda değerlendirilmesini sağlar (Rost, 2011). Bir nevi etkili bir konuşmanın gerçekleştirilmesi için etkili bir dinlemenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Brownell, 2017). Ayrıca dinleme becerisi kullanılarak bireyin edinmiş olduğu dil bilgisi kuralları ve kelime hazinesi etkili bir konuşur olması yolunda konuşma becerisini geliştirebilir (Güneş, 2017).

Dinleme becerisi, dil edinim sürecinin önemli bir yapı taşı olarak konuşma becerisinin aktif kullanımı için gereken girdinin sağlaması açısından oldukça önemlidir. Öğrenilen kelimelerin doğru telaffuzu ve uygun tonlamanın gerçekleştirilebilmesinde dinleme süreci önemli katkı sağlamaktadır (Şenyiğit & Okur, 2019). Öyle ki Krashen (1982) dil ediniminde anlamlı girdilerin alımlanmasındaki yerini değerlendirerek dinleme becerisini birincil kaynaklara ulaşma aracı olarak tanımlar. Dinleme yoluyla edinilen dilsel yapıların ve dinleme stratejilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi farklı uygulamalı araştırma sonuçları tarafından ortaya konulmuştur (Ellis, 2008; Hoccoğlu, 2023). Ana dili öğretiminde de dinleme ve konuşma becerisi arasındaki etkileşim açıktır. Özbay (2009) dinleme olmadan konuşma becerisinden söz etmenin pek mümkün olmadığını ifade ederek dinleme becerisi gelişmemiş bir bireyin sağlıklı iletişim kurmasını beklemenin de tutarlı bir yaklaşım olmayacağına dikkat çekmektedir. Hasan (2022) ise gerçekleştirdiği uygulamalı araştırma sonucunda dinleme becerisinin konuşmanın önemli bir yordayıcısı olduğunu ve bireyin konuşma yeterliliklerini geliştirilmesi için dinleme etkinliklerine aktif katılım sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim dinleme becerisi kullanılarak öğrenilen yeni sözcükler aktif kelime hazinesini oluşturarak konuşma sırasında kullanılır (Şahin & Aktar, 2020). Konuşma becerisinin öğrenimi de bir bakıma dinleme eyleminin gerçekleşmesine bağlı olması nedeniyle iyi bir dinleyici olan bireyin konuşma becerisinin geliştiği de görülür (Gündüz & Şimşek, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde dinleme ve konuşma becerilerinin arasındaki ilişkinin sadece diğer becerinin öğrenilmesine hazırlık aşaması olmadığı aynı zamanda doğrudan birbirlerine katkı sundukları görülmektedir.

### **2.2.2 Dinleme ve Okuma Becerisi İlişkisi**

Dinleme ve okuma, bireyin dış dünyayı anlamlandırmasını ve bilgi edinmesini sağlayan alıcı dil becerileridir. İki beceri arasından bilişsel açıdan pek çok ortak noktanın olduğu, her iki becerinin de anlama dayalı olarak çıkarımda bulunma, ön bilgileri harekete geçirme ve ana fikre ulaşma gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullandığı söylenebilir (Anderson & Lynch, 2003; Nation & Newton, 2009). Her iki beceri de anlamayı ihtiva ettiğinden dolayı benzer bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirir (Vandergrift, 2007). Bu benzerlik becerilerin kullanım alanları ve beceri işleyişinde de kendini göstermektedir. Temel olarak hem dinleme hem de okuma becerisinde dile ait sesler kullanılmaktadır fakat fiziksel uyaranlar açısından farklılık vardır (Gündüz & Şimşek, 2014; Onan, 2005). Bu fiziksel uyaranlar okuma becerisi için seslerin karşılık geldiği semboller, dinleme becerisi

için boğumlama sonucunda oluşan anlamlı sesler olarak tanımlanabilir. Ancak bu farklılığın iki beceri arasındaki anlamsal ilişkinin önün geçtiği söylenemez. Birçok araştırmacı da çeşitli yöntemler kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında okuma ve dinleme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Diakidoy vd., 2005; Vellutino vd., 2007; Wolf vd., 2019).

Dinleme ve okuma becerisi anlama becerisinin iki alt kategorisi olarak değerlendirilebilir (Göğüş, 1978). Başka bir ifadeyle bir paranın iki yüzü olarak düşünüldüklerinde zihinde somutlaştırılabilir. İki beceri alanı da dilin özel kullanımlarını içerir ve anlama ile sonuçlanır. Her iki becerinin de iletişim ortamında anlamaya dayalı avantajlı durumları bulunur (Özbay, 2009). İki beceri arasındaki ilişkinin daha da somutlaştırılması açısından Güldenoğlu vd.'nin (2012) araştırma sonuçları önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmada işitme engelli öğrencilerin normal işiten akranlarına göre kelimeleri anlamlandırma, anlamsal ilişki kurma konusunda daha yavaş oldukları ve daha çok hata yapma oranına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Güldenoğlu vd., 2012). Dinlediğini anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de zayıf olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bu bulguları desteklemektedir (Hogan vd., 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde dinleme ve okuma becerileri yalnızca biçimsel açıdan ilişkili değil anlam oluşturma, çıkarım yapma, yapı çözümleme gibi bilişsel süreçler açısından da ilişki içerisindedir. Dil öğretim sürecinde de bu iki becerinin ayrı ayrı olarak değerlendirilmesi yerine bütüncül olarak ele alınması gerektiği açıktır.

### **2.2.3. Dinleme ve Yazma Becerisi İlişkisi**

Yazma becerisi, bireyin düşüncelerini organize ederek yapılandırılmış bir şekilde ifade etmesine olanak tanıyan ifade edici dil becerisidir. Yazım sürecinde bireyin kelime ve metin bilgisi kadar bilişsel girdileri de önemli bir rol üstlenir (Hyland, 2003). Dinleme söz konusu bu anlamlı girdilerin doğal bir kaynağıdır. Başka bir ifadeyle dinleme becerisi yoluyla edinilen bilgi, fikir ve bilişsel öğeler bireyin düşüncesini ifadeye dönüştürmesine yardımcı olur (Güneş, 2014). Dinleme yoluyla edinilen kelime hazinesi, dilbilgisi yapıları ve söylem örüntüleri yazılı olarak kendisini ifade etmek isteyen bireye fayda sağlamaktadır (Nation & Newton, 2009). Özellikle dil öğretiminde dinleme becerisi yazılı olarak ifade gücünü doğrudan etkilemektedir (Hong, 2018). Vandergrift (2007), dinleme becerisinin anlam çözümünün yanı sıra dilsel örüntülerin içselleştirilmesini de sağladığını ifade etmektedir. Bu da yazma becerisinin kullanımı sırasında anlam ilişkilerinin sağlanmasını ve

anlamsal bütünlüğün oluşturulmasını desteklemektedir. Bir bakıma dinleme becerisi bireyin söz varlığını oluşturmasını sağlamaktadır fakat edinilen söz varlığının ifade edici dil becerilerine aktarımı noktasında konuşma ve yazma becerisinin önemli bir işlevi vardır. Bu noktada ise dinleme becerisi kurucu öge olarak nitelendirilebilir (Gökçe, 2020).

Dinleme becerisi yazma sürecinde bireyin sıklıkla başvurduğu planlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi bilişsel stratejileri geliştirmektedir (Flower & Hayes, 1981). Dinleme eylemi gerçekleştirilirken etkin olan dikkat, algı ve hafıza gibi bilişsel süreçlerin yazama aşamasında içeriğin yapılandırılmada yazarı desteklediği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de dinleme becerisinin sadece söz varlığı oluşturarak içerik girdisi sağlamadığı aynı zamanda yazma eylemi için bilişsel hazırlığı oluşturduğu görülür (Field, 2008). Dinleme ve yazma arasındaki bu ilişki öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarda da sıklıkla ön planda tutulmaktadır. Özellikle dil becerilerinin bütüncül olarak öğretilmesini esas alan öğretim modellerinde dinlemeye dayalı yazma etkinliklerine yer verilmektedir. Dinleme sırasında edinilen kavramlar ve bilgi yazma sürecine eşlik ederek içerik oluşturmayı kolaylaştırmaktadır (Hinkel, 2006). Çünkü dinleme becerisi kişinin yazma becerisinin gelişimini sağlayan en önemli becerilerden biridir. Dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bir bireyin yazma konusunda da tam olarak yetkinleşmesini beklemek gerçeklikten uzak bir tutumdur. Çünkü dinleme becerisindeki yetersizlik anlama süreçlerinin de gerektiği gibi idare edilemediğinin bir göstergesidir ve anlayamayan bir bireyin iyi bir yazma becerisine sahip olması beklenemez (Özbay, 2009).

### **2.3 Dinlemeyi Etkileyen Faktörler**

Dinleme becerisi, bireyin sözel girdileri anlamlandırma sürecidir ve bu süreç sadece işitmenin dâhil olduğu fizyolojik bir süreç değildir. Bilişsel, duyuşsal, çevresel ve dilsel gibi farklı değişkenlerin etkileşimi sonucunda meydana gelir (Field, 2008; Rost, 2011). Dinleme becerisi yapısal olarak değerlendirildiğinde de çeşitli boyutları olan çok yönlü olgu olduğu söylenebilir (Karadüz, 2010). Bu nedenle dinleme süreci bireyin hazırbulunuşluğu, motivasyonu, dikkat süresi, yaşı, cinsiyeti, bilişsel stratejileri kullanım alışkanlıkları, bağlam bilgisi, dili kullanma biçimi ve çevresel etkenler gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Vandergrift, 2007; Goh, 2000; Griffiths, 1992). Alan yazını incelendiğinde de farklı araştırmacılar tarafından dinlemeyi etkileyen faktörlerin sınıflandırıldığı görülür. Örneğin Özbay (2005) dinlemeyi etkileyen faktörleri dinleyici ve konuşmacıya bağlı faktörler olarak iki kategoride ele almıştır. Dinleyiciye bağlı faktörleri dinleyenin zekâsı, dinlemeye yönelik

farkındalık, ilgi, dikkat, dil özellikleri ve dinleme amacı olarak betimlemiştir. Konuşmacıya bağlı faktörleri ise konuşmacının anlatım biçimi, hâkimiyeti, duruşu, ses tonu, jest ve mimikleri olarak sınıflandırmıştır. Aşılıoğlu (2009) dinlemeyi etkileyen faktörleri öğrenen ve öğreten bağlamında ele alarak dinleyicinin yeterince bilgi sahibi olmaması, anlatılanlara yönelik ilgisinin olmaması, kişisel sorunları, aktif çaba göstermemeleri, konuşmadaki sözcüklerin karşılık geldikleri terimlere yönelik bilgi sahibi olamamaları, anlamadığı yerlere yönelik soru yöneltmemesi gibi faktörlerin dinlemeyi engellediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretici yani konuşmacıdan kaynaklanan sorunların anlatım süresinin uzun olması, anlatımı ilgi çekici hâle getirmeme, beden dilini etkin olarak kullanmama gibi faktörlerden oluştuğunu belirtmiştir. Epçaçan (2013) ise psikolojik ve fizyolojik faktörler tarafından dinleme sürecinin etkilendiğini ifade ederek dinleyicinin duyma yetisini ön plana çıkarmış ve konuşmacının dinleyiciler hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Dinleyicinin ruh hâli, motivasyonu ve ilgisi gibi psikolojik faktörlerin de aynı zamanda dinleme sürecini etkilediğini belirtmiştir. Dinlemeyi etkileyen faktörleri sistematik olarak sınıflandıran Çifçi (2021) ise fizyolojik faktörler, fizikî faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, konuşmacı faktörü ve konu faktörü olarak sekiz başlıkta incelemiştir. Alan yazınındaki birçok sınıflandırmayı dikkate alarak dinlemeyi etkileyen faktörleri derleyen Rubin (1994) beş ana faktörü ele almıştır. Bunlar metin özellikleri, konuşmacı özellikleri, görev özellikleri, dinleyici özellikleri ve işlem özellikleridir. Benzer şekilde Çaylı ve Göçer (2021) de alan yazınındaki araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak dinlemeyi etkileyen faktörleri öğrenciye bağlı faktörler, dinlenilene ağırlıklı faktörler, öğretmene bağlı faktörler ve diğer faktörler olmak üzere dört başlıkta değerlendirmiştir. Söz konusu araştırmaların bulguları dikkate alındığında bu araştırma kapsamında dinlemeyi etkileyen faktörler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Dinleyiciye bağlı faktörler

- Zihinsel yeterlilikler: Bilişsel gelişim, zekâ ve ön bilgi (Özbay, 2005; Aşılıoğlu, 2009; Rubin, 1994)
- Psikolojik durum: Motivasyon, ilgi, kişisel sorunlar, önyargı, olumsuz ruh hâli (Aşılıoğlu, 2009; Epçaçan, 2013; Çaylı & Göçer, 2021)
- Fizyolojik durum: Duyma ve fiziksel sağlık (Epçaçan, 2013; Çifçi, 2001)
- Dikkat ve farkındalık: Dikkat düzeyi, dinleme farkındalığı, dinleme amacı (Özbay, 2005; Boyle, 1984)

- Hazırbulunuşluk: Psikolojik ve fizyolojik olarak hazırbulunuşluk (Çaylı & Göçer, 2021).
- 2. Konuşmacıya bağlı faktörler
  - Anlatım biçimi ve konu hâkimiyeti: Konuşmacının anlatım tarzı ve konuya hâkimiyeti (Özbay, 2005)
  - İfade: Jest ve mimik, ses tonu, vücut dili (Özbay, 2005; Çifçi, 2001)
  - Terim kullanımı: Dinleyenin bilmediği kavramları kullanma (Aşılıoğlu, 2009)
  - Etkileşim yeterliliği: Dinleyenlerle iletişim kurma ve sürece dâhil etme (Rubin, 1994)
- 3. Metin ve içeriğe bağlı faktörler
  - Metnin özellikleri: Anlatılan konunun güncelliği, anlaşılabilirliği ve seviyesi (Rubin, 1994; Çaylı & Göçer, 2021)
  - Görsel ve işitsel unsurlar: Görsellerin netliği ve seslerin anlaşılması (Çaylı & Göçer, 2021)
- 4. Fiziksel ve Ortam Faktörü
  - Sınıf ortamı: Sınıf mevcudu, ışık, ısı (Epçaçan, 2013; Çaylı & Göçer, 2021)
  - Materyal kalitesi: Dinleme sürecinde kullanılan ekipmanın dinleyiciye uygunluğu ve işlevselliği (Boyle, 1984; Rubin, 1994)
  - Donanım: Teknik ekipmanın yeterliliği (Çaylı & Göçer, 2021)

## 2.4 Dinleme Türleri

Dinleme becerisi yalnızca işitilenlerin anlamlandırılmasını ifade eden yüzeysel bir beceri olmaktan çok daha fazlasıdır. Zihinsel, duyuşsal ve toplumsal olarak bir kesişim noktası oluşturan çok boyutlu etkinlikler bütünüdür. Bu çok boyutlu yapı dinlemenin tek bir forma sahip bir süreç olmadığını aksine farklı stratejiler, amaçlar ve bağlamlar doğrultusunda çeşitlendiğini göstermektedir. Çeşitliliğin somutlaştırılması amacıyla alan yazınındaki birçok araştırma dinleme türlerini dinleme bağlamı, amacı, yaklaşımı gibi farklı ölçütleri dikkate alarak sınıflandırmıştır (Richards, 2008; Thompson & Rubin, 1996). Dinleme türlerinin sınıflandırılması dinleme becerisine ilişkin unsurların daha iyi anlaşılmasını, öğretimin daha iyi planlanmasını ve ölçme değerlendirmenin etkili biçimde gerçekleştirilmesine imkân sağlamaktadır. Özellikle dil öğretiminin gerçekleştirilmesinde dinleme türleri, öğrencilere ve eğitimcilere sözel girdinin niteliğine uygun olarak strateji kullanımında yardımcı olmaktadır (Flowerdew & Miller, 2005; Graham, 2006). Dinleme

türleri bir bakıma öğrenme ortamı için alternatif dinleme süreçlerinin dâhil edilmesini sağlamaktadır. Fakat sunulan bu çeşitlilik dinleme becerisinin çok boyutlu yapısına işaret etmesinin yanı sıra öğretim sürecindeki yöntem ve tekniklerin, materyallerin, stratejilerin ve ölçe değerlendirme araçlarının dinleme türlerine uygun olarak tasarlanmasını gerektirir. Anderson ve Lynch (2003) dinleme becerisinin alıcının sadece sözel girdileri toplama süreci olmadığını ifade ederek bağlamsal değerlendirme ve anlam kurma süreci olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla dinleme türüne uygun olarak dinleme eyleminde kullanılan bilişsel süreçlerin de farklılaştığı söylenebilir.

Dinleme türlerinin dil öğretim sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Goh (2000), çeşitli dinleme türlerine uygun stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin anlama becerisini geliştirme noktasında önemli rol oynadığına işaret eder. Benzer şekilde Vandergrift (2004), etkili bir dinleme öğretiminden söz edebilmek için öğrencilere dinleme türlerinin tanıtılması gerektiğini ve bu türlere uygun stratejileri seçme becerisinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgular. Nunan (1997) ise dinleme türlerinin öğrenme ortamının bağlamına göre biçimlendiğini öne sürerek anlamlı dil girdilerinin sağlanması için dinleme türlerinin önemini ortaya koymaktadır. Örneği günlük yaşamda bir kişinin kullandığı empatik dinleme ile akademik dinleme birbirinden farklı bilişsel hazırlık ve art alan bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bu farklılıklar da öğretim sürecini doğrudan doğruya etkilemektedir (Field, 2008). Öte yandan dinleme türlerinin öğrenilmesinin pedagojik bir gereklilik olmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinin yapılandırılmasına ilişkin önemli bir adım olduğu söylenebilir. Öyle ki birçok araştırma sonucu dinleme türlerinin hem strateji kullanımı hem de ölçme değerlendirme sürecine katkı sağladığını göstermektedir (Yıldız & Albay, 2015; Vandergrift, 2007). Dinleme türlerinin göz ardı edildiği öğretim süreçlerinin de dinleme becerisini geliştirme noktasında eksik kaldığı söylenebilir (Rost, 2011).

Alnyazından hareketle dinleme becerisini çok boyutlu yapısının anlamlandırılması amacıyla farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan dinleme türleri incelenerek derlenmiştir. Derleme sonucunda ulaşılan dinleme türlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1: Dinleme Türleri

| Sıra Numarası | Yazar/yazarlar | Dinleme Türleri                                                                                                        |
|---------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1             | Göğüş (1978)   | Dikkatli dinleme, doğru dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, eleştirci dinleme, yarı dinleme, anlamadan dinleme |

Tablo 1: Dinleme Türleri (devamı)

| Sıra Numarası | Yazar/yazarlar               | Dinleme Türleri                                                                                                                                                   |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1             | Göğüş (1978)                 | Dikkatli dinleme, doğru dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, eleştirici dinleme, yarı dinleme, anlamadan dinleme                                           |
| 2             | Kaya (2015)                  | Empatik dinleme, not alarak dinleme, yaratıcı dinleme, amaçlı dinleme, aktif dinleme, eleştirel dinleme, pasif dinleme, sorgulayıcı dinleme, grup hâlinde dinleme |
| 3             | Aytaş (1999)                 | Katılımlı dinleme, pasif dinleme, eleştirel dinleme, duygusal dinleme, seçerek dinleme                                                                            |
| 4             | Yalçın (2018)                | Katılımlı dinleme, empatik dinleme, eleştirel dinleme, seçerek dinleme, not alarak dinleme                                                                        |
| 5             | Karakuş Tayşi (2017)         | Eleştirel dinleme, estetik dinleme, bilgi almak için dinleme                                                                                                      |
| 6             | Kaplan (2004)                | Seçerek dinleme, etkin dinleme, eleştirel dinleme, edilgin dinleme                                                                                                |
| 7             | Cüceloğlu (2016)             | Görünüşte dinleme, yüzeysel dinleme, seçerek dinleme                                                                                                              |
| 8             | Öztürk (2017)                | Katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, eleştirel dinleme, not alarak dinleme, yaratıcı dinleme, seçici dinleme                                                    |
| 9             | Maden ve Durukan (2011)      | Katılımcı dinleme, aktif dinleme, pasif dinleme, tarafsız dinleme                                                                                                 |
| 10            | Akyol (2023)                 | Aktif dinleme, amaçlı dinleme, stratejik dinleme, diyalog veya sunuya dayalı dinleme                                                                              |
| 11            | Doğan (2011)                 | Etkili dinleme, eleştirel dinleme, estetik dinleme, ayırt edici dinleme, empatik dinleme                                                                          |
| 12            | Kline (1996)                 | İlişkisel dinleme, bilgilendirici dinleme, estetik dinleme, ayırt edici dinleme, eleştirel dinleme                                                                |
| 13            | Peterson ve Karschnik (2011) | Seçici dinleme, aktif dinleme, pasif dinleme                                                                                                                      |
| 14            | Özdemir (1972)               | Yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme, bilgi edinmek için dinleme, ayırıcı dinleme, bilgileri düzenlemek için dinleme, eğlenmek için dinleme, yalın dinleme         |
| 15            | Kingen (2000)                | Empatik dinleme, eleştirel dinleme, ayırt edici dinleme, etkili dinleme, estetik dinleme                                                                          |
| 16            | Özbay (2013)                 | İletişimsel dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, ayrıştırıcı dinleme, bilgi edinmek için dinleme                                                          |
| 17            | Güneş (2014)                 | Yaratıcı dinleme, sorgulayarak dinleme, pasif dinleme, metni takip ederek dinleme, pasif dinleme, not alarak dinleme                                              |
| 18            | Aslan (2021)                 | Etkileşimli dinleme, etkileşimsiz dinleme, eleştirel dinleme, estetik dinleme, bilgi edinmek için dinleme, iletişim kurma amaçlı dinleme                          |

Tablo: 1 Dinleme Türleri (devamı)

|    |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19 | Şahin ve Aktar (2020)      | Bilgilendirici dinleme, yüzeysel ve derin dinleme, ayırt edici dinleme, tüm vücutla dinleme, dikkatli dinleme, yaratıcı dinleme, dikotik dinleme, eleştirel dinleme, tuzak kurucu dinleme, terapötik dinleme, ELVES yöntemiyle dinleme, estetik dinleme, empatik dinleme, stratejik dinleme, seçici dinleme, sempatik dinleme, grup hâlinde dinleme, görünüşte dinleme, iletişimsel dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, ilişkisel dinleme, not alarak dinleme, metni takip ederek dinleme, savunucu dinleme, saplantılı dinleme, seçici dinleme, sempatik dinleme |
| 20 | Altunkaya (2018)           | Etkili dinleme, ayırt edici dinleme, empatik dinleme, eleştirel dinleme, estetik dinleme, grup hâlinde dinleme, not alarak dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 21 | Ungan (2007)               | Etkili dinleme: Stratejik dinleme, gönüllü dinleme, eleştirel dinleme, amaçlı dinleme, haz almak için dinleme<br>Etkisiz dinleme: Antipatik dinleme, gönülsüz dinleme, yüzeysel dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 22 | Cihangir ve Çankaya (2011) | Etkili dinleme: Yargısız ve eleştirel dinleme, empatik dinleme, edilgin dinleme, katılımcı dinleme, derinlemesine dinleme, çözümleyici dinleme, dikkatle dinleme, etkin dinleme<br>Etkisiz dinleme: Görünüşte dinleme, yetersiz dinleme, yüzeysel dinleme, kalıplaşmış dinleme, tuzak kurucu dinleme, savunucu dinleme, seçerek dinleme, duyguya sapanarak dinleme                                                                                                                                                                                                            |
| 23 | Aksu (2013)                | Gönüllü ve gönülsüz dinleme, terapötik dinleme, ayırt edici dinleme, ilişkisel dinleme, anlamlandırıcı dinleme, takdirkâr dinleme, sempati ve antipati ile dinleme, yüzeysel dinleme, motivasyona dayalı dinleme, seçici dinleme, eleştirel dinleme, etkili dinleme, empatik dinleme, edilgen dinleme, stratejik dinleme, görünüşte dinleme, estetik dinleme, diyalog ve sunuya bağlı dinleme                                                                                                                                                                                 |
| 24 | Rost (2011)                | Seçici dinleme, kapsamlı dinleme, yoğun dinleme, etkileşimli dinleme, yanıltıcı dinleme, özerk dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 25 | Tompkins (2006)            | Estetik dinleme, eleştirel dinleme, ayırt edici dinleme, transfer edici dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 26 | Tyagi (2013)               | Rekabetçi dinleme, aktif dinleme, dikkatli/pasif dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 27 | Ciğerci (2020)             | Eleştirel dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme, seçici dinleme, not alarak dinleme, empatik dinleme, bilgi almak için dinleme, estetik dinleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Alan yazınındaki araştırmalar derlenerek oluşturulan dinleme türleri tablosunda farklı yazarlar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılan toplam 85 farklı dinleme türü adlandırılması yer almaktadır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilen dinleme türünün eleştirel düşünme olduğu görülmektedir. Toplam 18 araştırmacının sınıflandırmasında yer alan bu dinleme türü 85 dinleme türü arasında araştırmacıların en fazla tercih ettiği türdür. Ayrıca beş ve üzeri yazar tarafından sınıflandırmasına dâhil edilen tür sayısı 10'dur. Bu dinleme türleri eleştirel/ci dinleme (19), estetik dinleme (11), seçici/seçerek dinleme (11), empatik dinleme (9), not alarak dinleme (7), katılımlı/cı dinleme (7), ayırt edici dinleme (7), pasif/edilgen dinleme (6), yaratıcı dinleme (6), aktif dinleme (5)dir.

Eleştirel dinleme, dinleyen kişinin gönderici tarafından iletilen mesajları almanın yanı sıra analiz ettiği, sorguladı ı, de erlendirdi i bir dinleme sürecidir. Diğer bir ifadeyle işitilenleri anlama, organize etme, değerlendirme, ilişkileri belirleme süreçlerinden geçirerek uzun süreli bellekte saklamaya değer olanlarını ayıklamaktır (Taşer, 2005). Bu dinleme türü yapısı itibarıyla bilişsel ve üst düzey düşünme becerileriyle sık sık ilişkilendirilerek açıklanmaktadır (Ennis, 1987). Paul ve Elder (2008), eleştirel dinleme konuşurun söylemlerinin, varsayımlarının ve sonuçlarının sorgulandığı zihinsel bir süreç olduğunu işaret etmektedir. Özellikle akademik anlamda eleştirel dinleme, kişinin işittiği bilgileri doğrudan almak yerine yapılandırdı ı bir süreci yansıtmaktadır (Beall vd., 2008). Eleştirel dinlemeden farklı olarak estetik dinleme ise daha çok sanatsal ve duygusal içeriklere özgü bir dinleme biçimidir. Özellikle şiir, edeb i metin veya müzik gibi sanatsal yönü ağır basan eserlerin dinlenmesinde  ne çıkan bu tür kişinin hayal gücünü harekete geçirmektir (Rosenblatt, 1978; Nodelman, 2008). Hazzı  n plana çıkaran bu dinleme türü (Doğan, 2011; Onan, 2013;  zbay, 2013; Rosenblatt, 1978), ilkokul yıllarına kadar çocuklar tarafından en çok kullanılan becerilerden biridir (Aslan, 2021). Haz alma ve duygusal doyun sağlama amacı bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Anlamlandırmak için dinlemenin yanı sıra deneyim kazanma ve sanatsal yorumlama becerilerinin gelişimini de kapsar (Eeds & Wells, 1989). Akyol (2005) estetik dinleme türünün özelliklerini ebeb  ürünlerden zevk alma, işitilenlere içsel cevaplar bulma, dilin tadına varma ve sözlü iletişim tarzı geliştirme olarak ifade etmiştir.

Dinleme türlerini sınıflandıran araştırmacılar tarafından en çok ifade edilen bir diğer dinleme türü empatik dinlemedir. Empatik dinleme, konuşanın duygu ve düşüncelerini

anlamak için çaba gösterdiği, duyuşsal boyutu ön plana çıkan bir dinleme becerisidir. Güven ortamı sağlamanın yollarından biri olarak değerlendirilen bu dinleme türü, kişinin kendisi dışındaki başka biriyle duygu bağı kurmasına olanak tanımaktadır (Brown, 2007). Rogers (1957), empatiyi bireyin karşısındaki kişinin iç dünyasını onun penceresinden bakarak anlamlandırma becerisi olarak tanımlarken bu becerinin etkili dinlemenin temel yapı taşlarından biri olduğuna işaret eder. Empatik dinlemenin kişiler arasında güven oluşturmadaki önemli rolü (Barrett-Lennard, 1981), empati kurulan bir ortamda büyüyen çocuğun sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Dökmen, 2002). Aynı zamanda empatik dinlemeni bireyin sosyal ve başarılı olmasında önemli bir rolü vardır (Babayiğit, 2023). Bu nedenle öğrenme ortamlarında empatik dinleme becerisi kullanımının, öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini artırarak öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir (Miller & Rollnick, 2013). Empatik dinlemeye nazaran daha farklı bir tür olan not alarak dinleme ise dinlenenlerin kayıt altına alınması ve zihinde yapılandırılmasını destekleyen dinleme türüdür. Akademik ve mesleki ortamlarda çok fazla tercih edilen bu dinleme türü hem dinleme hem de yazma becerisini içermesi yönüyle çift yönlü bir etkileşimi barındırmaktadır (Piolat vd., 2005). Öyle ki not alarak dinlemenin ders başarısını yükselttiği (Baltaş, 2003; Ceran, 2015), dinleme becerilerini geliştirdiği (Kocaadam, 2011), öğrenme sürecini anlamlı hâle getirdiği ve yaşamı kolaylaştırdığı (Fender, 2001) söylenebilir. Ayrıca Shi vd. (2022) not alarak dinlemenin bilişsel yükü azalttığını ve fikir organizasyonunu kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Katılımlı dinleme ise dinleyicinin konuşmacıya dinlediğini hissettirdiği dinleme türüdür (Melanlıoğlu, 2011). Dinleyici bu dinleme türünde sessiz bir alıcı olarak süreci takip etmez sözlü ve sözsüz tepkilerle dinleme sürecine aktif olarak katıldığını gösterir (Umagan, 2007). Diğer bir ifadeyle dinleyicinin mesajı anlamlandığı, geri bildirimde bulunduğu, konuşmacı ile iletişim sağladığı çok yönlü bir süreci kapsamaktadır (Güneş, 2017). Özellikle eğitim-öğretim sürecinde iletişim sürecini güçlendirme, öğrencilerin dikkatini geliştirme ve öğrenmeye teşvik etmesi açısından önemli bir dinleme türü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında öğretmenine geri bildirimde bulunması, soru sormaları ve katkı sunmaları onların aktif katılımını artırarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmesini desteklemektedir (Kubat, 2018). Dinleyicinin yalnızca konuşmacının söylediklerini değil ima ettiklerini ve duygusal tonlarını da fark ettiği bir süreci kapsayan katılımlı dinleme türü bu yönüyle empatik dinleme ile benzerlik gösterse de daha çok karşılıklı iletişim ve bilgi alışverişine dayanmaktadır (Burley-Allen, 1995). Mehrabian (1971) dinleme sürecinin sözel

olmayan iletişim kanallarıyla desteklendiğinde daha etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Katılımlı dinlemenin aksine pasif/edilgen dinleme türünde etkileşimden söz etmek pek mümkün değildir. Dinleyicinin iletişim sürecine fiziksel olarak dâhil olduğu fakat duyuşsal ve zihinsel anlamda etkinlik göstermediği bir dinleme türüdür. Dinleyici bu süreçte daha çok dinliyor gibi görünme eğilimindedir (Wolvin & Coakley, 2011). Öyle ki sürekli olarak pasif dinleme gerçekleştirmek zorunda bırakılan çocukların olumsuz dinleme davranışları gösterdikleri söylenebilir (Çifçi, 2001). Güneş'e (2017) göre en kolay dinleme türü pasif dinlemedir. Dinleyici konuşmacıyı yormaz ve ne aktarılsa onu alır. Pasif dinleme türündeki bu eylemsizlik ayırt edici dinlemede yerini bilinçli bir dinleme sürecine bırakır. Ayırt edici dinleme dinleyicinin sözel uyaranlar arasındaki farklılıkları algıladığı ve anlamlandırdığı dinleme türüdür. Bu türde asıl amaç konuşmanın içeriğini doğrudan anlamaktan ziyade vurgu, tonlama, ses tonu, ritim gibi öğeler dikkate alınarak mesajların ayırt edilmesidir (Wolvin & Coakley, 2011). Diğer bir ifadeyle ayırt edici dinleme türünde müzik, çevresel sesler, sözlü iletişim, sözsüz iletişim unsurları, konuşma sesleri gibi unsurları ayırt etmek için gerçekleştirilir (Doğan, 2011). Diğer tüm dinleme türleri gibi öğrenme ortamlarına doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağladığı gibi diğer dil becerilerinin öğrenilmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Nitekim örgün eğitim sürecinde ayırt edici dinleme becerisi kazandırılmayan öğrencilerin dört temel dil becerisini kullanma ve geliştirmede birtakım sorunlar yaşayabilir (Özbay, 2013). İsmi çağrışım alanının yarattığı etkiyle ilk bakışta ayırt edici dinleme ile aynı anlamı ifade ettiği yanlışlığı yaratma ihtimali oldukça güçlü olan seçici dinleme türü ise müstakil bir dinleme türü olarak birçok araştırmacının sınıflandırmasında yer almıştır. Seçici dinleme, dinleyicinin konuşmacının tüm söylediklerine odaklanmak yerine işine yarayan bölümlere odaklanmasıdır (Doğan, 2011). Bu süreçte birey zihinsel bir filtreleme başlatır ve belirli içeriklere dikkatini yoğunlaştırırken diğer içeriklere bilinçli veya bilinçsiz olarak dikkat etmez (Wolvin & Coakley, 2011). Bir bakıma kişinin kendi amacına uygun olanları dinleyip diğerlerini dinleme eyleminin dışına itmesi anlamını taşıyan bu tür bilinçli kullanıldığında zamandan tasarruf sağlar (Kaplan, 2004). Fakat kimi zaman da iletişim sorunlarına, yanlış anlaşılmalara veya eksik bilgilenmeye neden olabilir. Bu türde birey sadece kendi ihtiyaç duyduğu veya ilgi alanına ait söylemleri duymaya yatkın olduğu için konuşmanın ne anlam ifade ettiğini kaçırabilir yahut konuşmanın asıl amacını anlamayabilir (Brownell, 2017). Bu nedenle seçici dinleme türü hem sağladığı avantajlar hem de neden olabileceği dezavantajlarla değerlendirilmelidir.

Yaratıcı dinleme ise dinleyicinin dinlediklerinden yola çıkarak özgün düşünce ve hayaller üretmesini sağlayan dinleme türüdür (Yazıcı, 2021). Bireyin dinlediklerini ön bilgileri, değer yargıları ve dünya görüşüne göre değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda kendine özgü fikir üretebilmesini sağlamaktadır (Altunkaya, 2018). Bu dinleme türü, üst düzey bilişsel etkinliklerin sürece dâhil edildiği, eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerileriyle girift bir yapı oluşturur (Güneş, 2017). Yaratıcı dinleme özellikle bireyin karşılaştığı problemleri çözme sürecinde, beyin fırtınası yaparken, tartışma ortamında veya proje temelli öğrenme atmosferinde belirginleşmektedir. Dinleyici yalnızca konuşanın aktardıklarını işitmekle kalmaz aynı zamanda duyduklarını ön bilgilerinden yola çıkarak sorgular, bağlamlar arasında ilişki kurar, farklı bakış açılarını bir araya getirerek yeni fikirler üretir. Bu yönüyle yaratıcı dinleme türü edilgen biçimde dinlemekten farklı olarak aktif bilgi inşasına imkân sağlayan bilişsel bir süreçtir (Brownell, 2017). Yaratıcı dinlemenin gelişebilmesi için dinleyicinin dinleme esnasında zihinsel bir esnekliğe sahip olması ve kalıplaşmış düşünme biçiminden sıyrılmak istemesi gerekir. Bu açıdan değerlendirildiğinde de bu türün hem duyuşsal hem de bilişsel özellikleri içerek çok boyutlu bir beceri olduğu söylenebilir (Burley-Allen, 1995). Tüm bu becerilerin yanı sıra temel olarak iyi bir dinleyicinin öğrenmesi gereken bir diğer türü ise aktif dinleme türüdür. Aktif dinleme adından da anlaşılacağı üzere dinleyicinin süreçte aktif olmasını gerektiren bilinçli bir şekilde dinlemedir (Ünal, 2006). Dinleyicinin dinleme sürecine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak katılım sağladığı, karşılıklı olarak iletişim kurma çabasına girdiği bir süreç olan bu dinleme türü; empati, karşılıklı anlayış geliştirme ve iş birliğine dayalı iletişim ortamının oluşturulması açısından önemli bir dinleme türüdür (Brownell, 2017). Etkili iletişim kurmanın temel yapı taşlarından biri olan bu dinleme türü; öğretmenlik, danışmanlık ve ekip işlerinde işlevsel bir iletişim sağlamaya olanak tanır (Nichols & Stevens, 1957).

Sonuç olarak dinleme becerisi tek yönlü bir alımlama süreci olmanın çok ötesinden duyuşsal, bilişsel ve toplumsal yönleri olan çok boyutlu dilsel deneyimler bütünüdür. Bu deneyimler farklı dinleme türleri sayesinde öğrenme ve iletişim süreçlerini yapılandırır. Her dinleme türü de dinleyicinin bağlama uygun teknikler geliştirmesi, anlam inşasını kolaylaştırması ve etkileşimi sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle dinleme türlerinin kuramsal olarak temellendirilmesi sadece dil öğretimi bakımından değil iletişim becerilerinin gelişimi açısından da önemlidir.

## 2.4 Radyo Tiyatrosu

Hızla gelişen teknolojinin biçimlendirdiği iletişim dünyasında diğer iletişim araçlarına göre nispeten daha kısa bir tarihe sahip olan radyo, haber alma işlevinin yanı sıra sanatsal ve edebî deneyim sunma işleviyle insanların yaşamında önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle görsel unsurların yer almadığı yalnızca işitsel unsurlara dayalı inşa edilen radyo tiyatrosu, hayal gücünü aktif kılarak dinleyicisine benzersiz bir deneyim sunar (Yıldız Doğanay vd., 2023). Bu türde alımlayan kurgulanan eserin yalnızca seslerini ve bu seslerin ifade ettiği sözcükleri dinlemektedir. Diğer bir ifadeyle görsel unsurun var olmadığı seslendirmelerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenledir ki radyo tiyatrosunda odak iki yönlü olarak var olur. Hem dinleyici hem de konuşan sürece bütünüyle dâhil olur. Çünkü dinleyicinin başvurabileceği görsel ipuçları radyo tiyatrosunda yoktur ve tiyatrodaki karaktere can veren seslendirme sanatçısının da bu nedenle sorumluluğu bir hayli fazladır. Her sözcüğün net ve pürüzsüz bir şekilde telaffuz edilmesi dinleyicinin anlaması için oldukça önemlidir (Maiullo, 2018). Temel bir ifadeyle tiyatro ve radyo tiyatroları birtakım farklılıklar içerir. Bu farklılıkların bir çerçeveye oturturulması radyo tiyatrolarının anlaşılması için faydalı olacaktır.

Tiyatro görselliğin ön plana çıkarıldığı, göze hitap eden, ses unsurunun destekleyici unsur olarak kullanıldığı önemli sanatların biridir. Fakat radyo tiyatroları tiyatronun aksine görselliğin yer almadığı ses dayalı olarak sanatın icra edildiği sanat eserleridir (Arslan, 2010). Tiyatro eseri zaman ve mekânla sınırlıdır ve belirli bir mekânda belirlenen zamanda gerçekleştirir. Radyo tiyatroların ise böyle bir zaruriyeti yoktur. Herhangi bir zaman diliminde kayıt altına alınıp dinlenebileceği gibi aktardığı zaman dilimi de etkilere bağlı olarak basit bir şekilde değiştirilebilir. Ayrıca radyo tiyatrolarında mekân tasviri için ayrı bir çabaya ihtiyaç duymaksızın betimlemelerle yeni mekânlar yaratılabilir (Kars, 1993). Dinleyicinin hayal gücünü işe koşturan bu tür ulusal ve uluslararası sahada birçok isimle anılmıştır. Genel olarak radyo tiyatrosu, radyo oyunu, ses draması, ses oyunu, ses sanatı, radyo piyesi, radyo temsili gibi farklı adlandırmaların olduğu görülmektedir (Crock, 1999; Çorbacıoğlu, 1965; Kars, 1993; Sakallı, 2006). Özellikle 20. yüzyılın ilk yıllarında radyo yayıncılığında yaşanan gelişmelerle birlikte yeni bir sanat türü olarak şekillendiği söylenebilir.

Telsizin babası olarak adlandırılan James Clerk Maxwell'in 1860 yılındaki ilk denemelerine dayandırılması mümkün olan radyo tarihinin dönüm noktası 1920'li yıllardır. 1920'de ABD'de başlanan radyo yayıncılığı 1922'de İngiltere, Fransa ve Sovyetler Birliği,

1923'te Almanya ve 1927'de Türkiye'de olmak üzere zaman içerisinde yaygınlaşmıştır (Aziz, 2013; Kars, 1993). Radyonun işitsel yönünü kullanarak farklı deneyimlere kapı aralayan radyo tiyatrosunun ilk örneği ise Richard Hughes tarafından 1924 yılında kaleme alınan *A Comedy of Danger* olarak kabul edilir (Crock, 1999). Hughes, radyo için özel olarak kaleme aldığı bu eseriyle radyo tiyatrosunun temelini atmış ve sahneye ihtiyaç olmadan tiyatro eserinin meydana getirebileceğini göstermiştir (Nalça, 2009). ABD ve Fransa'daki örnekleri ve toplumun radyo tiyatrolarına göstermiş oldukları ilgi de bu türün hızla gelişmesini ve yayılmasını sağlamıştır (Jeanneney, 2009; Nalça, 2009). Türkiye'de ise 1927 yılında radyo yayıncılığının hayata geçirilmesiyle birlikte radyo tiyatrolarının icra edildiği görülmektedir. 1930'ların sonları ve 1940'lı yılların başlarında temsiller olarak adlandırılan radyo tiyatroları o dönem radyonun vazgeçilmez programlarından biri olmayı başarmıştır (Kars, 1993). 1970'li yılların sonlarına kadar da dünya genelinde hızla yaygınlaşarak müstakil bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde her ne kadar teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler radyo tiyatrolarına verilen önemin azalmasına neden olmuş gibi görünse de radyonun sunduğu avantajlar hâlâ radyo tiyatrosunu değerli kılmaktadır (Aytaş, 2005).

Radyo tiyatrolarının ortaya çıkış gayesi değerlendirildiğinde toplumsal bir varlık olarak insanı konu edinen, onu etraflıca eleştiren, insanın ilgisini ortaya koyan, niteliklerini gösteren tiyatroya has düşünce, kültür ve sanatın çağdaş bir şekilde yurt geneline yayılmasına hizmet etme amacının olduğu söylenebilir (Karadağ, 1976). Radyo tiyatroları bir hikâyenin, durumun, olayın yahut piyesin radyoya uyarlanması için seslerin kullanılması olarak görülebilir fakat radyo tiyatroları ne sadece nesir sanatı ne de müzik sanatıdır. Radyo tiyatroları hem nesir sanatını hem de müziği içerisinde barındıran ahenk içerisinde dinleyicisine sunan bir sanattır (Sakallı, 2006). Bu nedenle radyo tiyatrolarında ses ve seslendirmen oldukça önemlidir. Görüntünün olmayışından kaynaklı olarak oluşan boşluğun yeri geldiğinde ses/diyalog, müzik ve efektlerle doldurulması radyo tiyatrosunun en belirgin özelliklerinden biridir. Dinleyicinin zihninde net bir imaj çizilebilmesi için bu üç unsurun uyum içerisinde esere yansıtılması gerekir. Çünkü en ufak bir uyumsuzluk tüm ahengi bozabileceği gibi oyunun niteliğini etkileyebilir, oyunda verilmek istenen mesajın dinleyiciye ulaşmasını engelleyebilir (Karadağ, 1976). Tiyatronun doğasında olan dekor, sahne, mekân ve makyaj gibi temel unsurların her biri ses ile aktarıldığı için söz konusu üç unsur hassasiyetle üzerinde durulması gereken yapı taşlarıdır (Ekin, 2024).

Radyo tiyatrosundaki ses efektleri oyunun geçtiği mekânı, oyundaki nesneleri ve olayların içerdiği duygu durumlarını yansıtmak için oldukça işlevseldir. Tüm bunların yanı sıra ses efektlerinin etkili kullanımı tıpkı televizyonda izlenen içerikteki nesnelerin konumunu, uzaklığını ve yakınlığını gösterir gibi radyo tiyatrosundaki nesnelerin de konumu hakkında bilgi verir. Sesin mikrofona yaklaşması yahut uzaklaşması, sesin geldiği yön, yoğunluğu ve tınısı eylemler ve karakterin uzamsal yerleşimi için kullanılır (Gaver, 1993). Bir bakıma dekor ve aksesuar olarak kullanılmaktadır (Bölükbaş, 2020). Diğer taraftan diyaloglar da en az efektler kadar önem taşımaktadır. Kurgunun dinleyicinin zihninde canlanabilmesi için etkili diyaloglara ihtiyaç vardır. Dinleyici olay örgüsünü takip edebilmek ve karakterlerin içerisinde bulunduğu ruh hâlini kavrayabilmek için diyaloglara ihtiyaç duyar. İyi yazılmış bir radyo tiyatrosunda da dinleyicinin anlayabileceği nitelikte, açık, kısa ve net diyalogların yazılmasının önemli olduğu söylenebilir (Arslan, 2010). Nitekim radyo tiyatrosu diyaloglar hâlinde yazılmış, konuşmaya dayalı bir sanattır (Aziz, 2002) ve her şeyden önce diyalogların karakterin anlaşılmasını sağladığının unutulmaması gerekir (Satyo & Jadezweni, 2003). Ses efektleri ve diyalogların ahenk içerisinde dinleyiciye sunulmasını sağlayan müzik ise yalnızca uygun atmosferin yaratılması için değil anlatının vermek istediği mesajı güçlendirmek, olaylar ve sahneler arasındaki geçişleri yumuşatmak ve dinleyicinin dikkatini istenilen yöne çekmek için kullanılan işitsel öğelerdir. Diğer bir ifadeyle yalnızca estetik unsuru değildir aynı zamanda mesajın anlaşılmasını kolaylaştıran bir araçtır (Aziz, 2002). Sahne düzeninin oluşturulmasında da ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Yıldız Doğanay vd., 2023). Söz konusu unsurların etkili bir kurgu ile birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan radyo tiyatroları dünya tarihinde de hatırı sayılır bir öneme sahiptir.

Richard Hughes ile başlayan radyo tiyatroları (Crock, 1999) hızlı bir gelişim göstererek 1941 yılına kadar oyun sayısı 7 kat artarak 1945'te yılda 400 oyun yayımlanır hâle gelmiştir (Drakakis, 1981). Öyle ki 1938 yılında yayımlanan Dünyalar Savaşı adlı radyo tiyatrosu geniş bir yankı uyandırmış, toplum üzerinde ciddi bir etkiye neden olmuştur. Kurgu açısından o kadar gerçekçi bir şekilde tasarlanmıştır ki bir dönem polisler tarafından yayın durdurulmuş, Dünyalar Savaşı'nın bir radyo oyunu olduğunun açıklanması gerekmiştir (aktaran Toptaş, 2024). Aynı yıllarda Türkiye'de de radyo oyunları popüler hâle gelmiş, radyo tiyatrosu yazarlığı yoğun ilgi görmüştür. Temsiller adı altında yayımlanan radyo tiyatroları 1936-1940 yılında ilgi görmüştür (Yıldız Doğanay vd., 2023). Yazarlardan alınan çok sayıda radyo tiyatrosu ya yine bu yıllarda radyo kanallarında yayımlanmaya başlanmıştır

(Toptaş, 2024). 1950 yılına gelindiğinde ise dünya üzerinde radyo tiyatrolarının altın çağını yaşadığı söylenebilir (Arslan, 2010). Elbette televizyonun etkisini artırmasıyla birlikte ilerleyen yıllarda radyo tiyatrosunun etkisinin azaldığı görülmektedir. Yine de radyo tiyatrolarının değersiz bir hâl aldığı söylemek mümkün değildir çünkü sesin ulaştığı nokta ile görüntünün işlevi birbirinden nispeten farklılıklar göstermektedir. Örneğin radyo tiyatrosu dinleyen bir kişi farklı işlerle de ilgilenebilir ancak televizyon vb. bir görsel araçla meşgul olan kişinin farklı işleri yürütmesi oldukça güçtür (Aytaş, 2005). Ülkemizde TRT, İngiltere’de BBC gibi önemli kuruluşlar tarafından radyo tiyatrolarının yayımlanıyor oluşu, dünya üzerindeki değerine dair önemli ipuçları sunmaktadır (aktaran Arslan, 2010). Sanatsal yönünün yanı sıra ideolojik bir araç olarak da kullanılan radyo tiyatroları özellikle çeşitli rejimler tarafından televizyonun yasaklandığı yıllarda farklı ideolojilerin aktarımı için kullanılmıştır (Nalça, 2009).

Radyo tiyatrosunun dünyadaki seyrine paralel olarak Türkiye’de de gelişim bu tür, Cumhuriyet’in ilanının ardından toplumsal dönüşüm ihtiyacının karşılanması amacıyla halkın her anlamda ileriye taşınması için önemli katkılar sunmuş, eğitici programlardan biri hâline gelmiştir. 1941’den 1948’e değin radyo tiyatroları halkı eğlendirmenin yanı sıra toplumsal görevleri üstlenen bir sanatsal faaliyet olmuştur (Yıldız Doğanay, vd. 2023). Bir bakıma tiyatronun ülkenin uç noktalarına, köylere ve kırsala ulaştırılması sağlanmıştır (Koç, 2012). O dönem radyofonik temsiller olarak adlandırılan radyo tiyatroları Cumhuriyet kültürünü topluma benimsetmeye hizmet eden önemli bir araç olmuştur (Nacaroğlu, 2023). Yıllara göre radyo tiyatrolarının yayımlanma süreleri dikkate alındığında da yaşanan hızlı gelişim somutlaşmaktadır. Toptaş (2024) haftalık olarak radyo tiyatrolarına ayrılan sürenin 1941 yılında 1 saat 40 dakika ile sınırlı olduğunu, 1946 yılına gelindiğinde bu sürenin 16 saat 23 dakikaya ulaştığını aktarmıştır. Fakat söz konusu yıllarda radyo tiyatrolarının yazımıyla ilgili yeterli bilgi olmadığından usta çırak ilişkisine dayanan bir öğrenim süreci üretim hızını oldukça etkilemiştir (Ağaoğlu, 2011). 1960-1964 yılları arasında ise radyolarda kültür ve sanat faaliyetlerine ayrılan kısmın yarısının radyo tiyatrolarından oluştuğu görülmektedir. Mikrofondada Tiyatro, Perde Arkası, Devamı Yarın Sabah, Pazar Tiyatrosu gibi çeşitli isimlerle yayımlanan radyo tiyatroları 1964 yılında kurulan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) döneminde de önemini sürdürmüş, zaman içerisinde televizyonun ön plana çıkmasıyla birlikte bir nebze önem kaybetse de 1980’li yıllara gelindiğinde Arkası Yarın, Çocuk Bahçesi, Radyo Tiyatrosu gibi yayınların devam ettiği

görülür (Kars, 1993). Günümüzde de hâlâ TRT bünyesinde oluşturulan “trtdinle” oluşumu aracılığıyla radyo tiyatroları dinleyicilerine ulaştırılmaktadır.

## 2.5 İlgili Araştırmalar

Radyo tiyatrolarının dinleme becerisi ile ilişkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde oldukça sınırlı bir çalışma havuzunun olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle yurt içi ve yurt dışındaki araştırmaların sayısının sınırlı oluşu ve kuramsal açıdan ele alınmış olması dikkate alındığında radyo tiyatrolarının dinleme becerisi üzerindeki etkisinin somut olarak ortaya konulması için yeterli çalışmanın var olmadığı söylenebilir.

Göçer ve Kurt’un (2020) “Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Radyo Oyunlarının Kullanımı” başlıklı araştırması kuramsal açıdan radyo oyunlarının/tiyatrolarının hem dinleme hem de konuşma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Sözlü iletişim becerilerini geliştirme sürecinde radyo oyunlarının işlevsel yönüne eğilen araştırmacılar, eğitimsel potansiyelini açığa çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular radyo oyunlarının dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin eleştirel, empatik ve yaratıcı dinleme becerilerine katkı sağlayabileceğini ifade eden araştırmacılar, Türkçe öğretiminde radyo oyunlarının etkin olarak kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Miçooğulları (2021) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Otantik Materyal Olarak TRT Dinle ve Radyo Tiyatroları” adlı çalışmasında radyo tiyatrolarının yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisini kazandırmadaki otantik potansiyelini araştırmıştır. TRT Dinle uygulamasını kullanarak radyo tiyatrolarını fişleme tekniği ile inceleyen araştırmacılar, söz konusu eserlerin öğrenci merkezli eğitime uygunluğunu, bilişsel gelişime sağladığı yararları, zaman ve mekândan bağımsızlığı ile eğitim materyali olarak ön plana çıktığını ifade etmiştir. Diğer taraftan dinleme becerisinin yanı sıra telaffuz, sözlü iletişim ve kültürel farkındalık gibi çeşitli kazanımları desteklediği belirtilmiştir.

Tiryaki ve Kolcu Canatar (2021) “Radyo Tiyatrosunun Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında diğer araştırmalardan farklı olarak radyo tiyatrolarının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini deneysel açıdan ele almıştır. Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada toplan 75 Türkçe öğretmen adayından alınan veriler yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarına göre incelenerek analiz edilmiştir. 6 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulama sonucunda deney grubunun

dinlediğini anlama becerisi anlamlı düzeyde yükselmiştir. Bu durum radyo tiyatrolarının öğretmen adaylarının dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu, dinleme eğitiminde kullanımının yarar sağlayabileceğini ve dil eğitimine anlamlı katkılar sunabileceğini göstermektedir.

Güner ve Belet Boyacı (2021) “Türkçe Dersinde Dinlediğini Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyallerin Etkisi” adlı araştırmasında otantik materyallerin dinlediğini anlama becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseniyle yürütülen çalışma ilköğretim 4. sınıf kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Radyo tiyatroları, haberler, televizyon ve internet videoları, reklamlar, anonslar gibi pek çok otantik materyalin kullanıldığı uygulama sürecinin sonunda deney grubunun dinlediğini anlama başarı puanının anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ise radyo tiyatrolarının da içerisinde bulunduğu otantik materyallerin başta dinleme becerisi olmak üzere derslerde işlevsel olarak kullanılabileceği, dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğu, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmasını sağlayarak öğrenmeleri anlamlı hâle getirdiği söylenebilir.

Bilir ve Uslu Üstten (2024) ise “Radyo Tiyatrosunun Deyim ve Atasözü Öğretiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmasında radyo tiyatrolarının doğrudan dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek yerine deyim ve atasözü öğretimindeki önemini değerlendirerek dolaylı olarak dil becerilerine etkileri hakkında çıkarımda bulunmuşlardır. Radyo tiyatrolarının deyim ve atasözlerini bağlam içerisinde dinleyicilere sunarak dilsel zenginlik oluşturma gücüne vurgu yapan araştırmacılar, dil eğitimine farklı bir perspektif kazandırarak dinleme becerisinin de içerisinde yer aldığı temel dil becerilerine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde de yurt içindeki çalışmalarda olduğu gibi oldukça sınırlı bir çerçevenin çizildiği gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sayısındaki azlık önemli bir veri olarak dikkat çekmektedir.

Somadayo ve Syahsurya (2023) tarafından gerçekleştirilen “The Enactment of Radio Drama Project-Based Learning in an Online Practicum Class: A Reflective Practice” adlı çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen radyo tiyatroları etkinliklerinin öğrenme sürecine etkisi araştırılmıştır. Lisans düzeyinde 20 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada dinleme becerisi de dâhil olmak üzere öğrencilerin

dört temel dil becerilerinde gelişim gözlemlendiği aynı zamanda iş birliği, motivasyon gibi çeşitli faktörler açısından da öğrenme ortamının olumlu etkilendiği ifade edilmiştir.

Maiullo (2018) “Radio Drama for Speaking Practice” adlı araştırmasında lisans düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında konuşma becerisi kazanımında zorluk çeken öğrenciler için radyo tiyatrolarının etkili bir öğrenme ortamı oluşturup oluşturamayacağı incelemiştir. Çeşitli etkinlik süreçlerinin toplamında meydana gelen radyo tiyatroları temelli uygulama aşamasının ardından öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı, çok boyutlu ve eğlenceli konuşma gerçekleştirme becerilerinde bir artış gözlemlendiği, iş birliği ve yaratıcılık düzeylerinin yükseldiği, özgüvenlerinin arttığı ve konuşma becerisi ön plana çıkarılmış olsa da dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de bütüncül olarak geliştiği ifade edilmiştir.

Langer Buchwald ve Langer (2005) “Use of Radio Plays in Classrooms in the Service of Competence Development in Native and Foreign Language Classes” (Ana Dili ve Yabancı Dil Sınıflarında Yeterlik Gelişimine Hizmet Etmek Amacıyla Sınıf İçinde Radyo Tiyatrolarının Kullanımı) adlı araştırmasında radyo tiyatrolarının hem ana dili hem de yabancı dil derslerinde kullanımına ilişkin bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamıştır. Kuramsal olarak yapılandırılan araştırma sonucunda radyo tiyatrolarının edebî açıdan öğrencileri desteklediği, duygusal algı, ritim ve anlamlandırma gücünü artırdığı, yazma, dinleme, okuma ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirdiği ve medya okuryazarlığını geliştirdiği belirtilmiştir.

Taib ve arkadaşları (2022) ise “Investigating The Effects of Radio Drama Activity in ESL Learning on Male and Female Students” (İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenmede Radyo Tiyatrosu Etkinliğinin Erkek ve Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi) adlı araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde radyo tiyatrosu etkinliklerinin hem duyuşsal alan hem de dil becerileri bağlamındaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 96 öğrencinin verilerini inceleyen araştırmacılar okuma, konuşma, telaffuz ve kelime bilgisi açısından radyo tiyatrolarının öğrencileri olumlu etkilediğini, öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sa’adan ve arkadaşları (2022) “Radio Drama in ESL Learning among Engineering and Business Students in UITM Kampus Pasir Gudang” (UITM Pasir Gudang Kampüsündeki Mühendislik ve İşletme Öğrencileri Arasında İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenmede Radyo Tiyatrosu) adlı çalışmalarında lisans düzeyindeki öğrencilerin radyo

tiyatrosu uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde radyo tiyatrolarının öğrencilerin daha düşük kaygı belirtisi göstermelerine ve yaratıcı bir ortam sunarak dört temel dil becerisini bütüncül olarak geliştirmelerine imkân sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerinde kayda değer bir artış olduğunu gösterirken kelime ve dil bilgisini radyo tiyatrolarının olumlu etkilediğini göstermektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Deseni

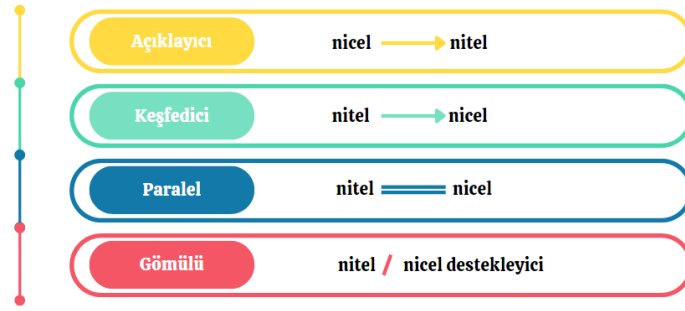
Gerçekleştirilen bir araştırmanın istenilen amaçlara ulaşabilmesi, güvenilir çözümler suması ve bilime katkı sağlaması için planlı ve sistematik bir biçimde tasarlanması gerekir. Diğer bir ifadeyle araştırma süreci düzenli bir çalışma sonucunda verilerin elde edilmesini, analizini, yorumlanmasını ve değerlendirilerek raporlaştırılmasını içeren kapsamlı bir süreçtir (Demirtaş & Güneş, 2002). Bu sürecin yapılandırılması için araştırmacılar tarafından çeşitli paradigmlar, yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler kullanılmıştır (Ekiz, 2020). Birikerek ilerleyen araştırmalar yeni paradigmların ortaya çıkışına ön ayak olmuş ve bu paradigmları esas alan yöntemler ise birçok disiplinde olduğu gibi eğitim araştırmalarında da araştırmacılar tarafından tercih edilerek bilgi arayışının omurgasını oluşturmaya hizmet etmiştir.

Araştırmanın planlanma sürecindeki en önemli kararlardan biri araştırmanın yöntemine ve dolayısıyla araştırma türüne karar verilmesidir (Punch, 2005/2020). Bu aşamada da birçok disiplinde kullanılagelen nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinden araştırmanın doğasına en uygun olanının seçilmesi gerekmektedir. Birçok araştırmacı tarafından farklı alt başlıklara ayrılan bu yöntemleri (Creswell, 2014/2021; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2020; Singh, 2007) birbirinden ayıran en temel nokta kullanılan veri türleri ve analiz teknikleridir. Nitel yöntemler gözlem, doküman ve görüşme gibi veri toplama teknikleri kullanılarak olayların ve algıların tabii ortamlarında bütüncül biçimde açıklanması ve yorumlanması esasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel verilerin çözümlenerek ayıklanması, biçimlendirilmesi, kodlanması ve sonuca ulaşılması gibi bir dizi işlem (Miles & Huberman, 1994) gerektiren bu yöntemler, esnek yapısı sayesinde araştırmacılara ayrıntılı ve derinlemesine analiz fırsatı sunmaktadır (Karataş, 2017). Nicel yöntemler ise olay ve olguları sayısal verilere dönüştürülerek en yüksek nesnelliğe ulaşmayı hedefleyen araştırma türleridir (Karasar, 2020). Bu araştırma türünde nitel araştırmalardan farklı olarak elde edilen veriler üzerinde istatistikî veri analizi gerçekleştirilir ve süreç sonunda mantıksal çıkarımlara odaklanılır (Salkind, 2010). Nitekim her iki araştırma yöntemi arasındaki en belirgin farklardan biri veri analiz sürecidir (Walcoot, 1994) ve bu fark yöntemlerin sınırlılıklarını da doğurmaktadır. Bu nedenle nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarını aşabilmek ve her iki yöntemin de sunduğu avantajları

kullanabilmek için araştırmacılardan tarafından tercih edilen bir diğer yöntem karma araştırma yöntemidir.

Karma araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleştirilmesiyle her iki araştırma türünün de güçlü yönlerinin kullanılmasını sağlar. Fakat söz konusu birleşim nicel ve nitel verilerin gelişigüzel bir şekilde bir araya getirilmesi anlamına gelmemektedir. Elbette nicel ve nitel verileri birleştirmek veri setinin güçlendirilmesi için mantıklı bir yol olabilir ancak verilerin herhangi bir tekniğe dayandırılmadan analiz edilmesi veya raporlanıp sunulması karma araştırma yönteminin kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Karma araştırma yöntemleri, araştırmaya konu olan problemin açıklanabilmesi için nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ve bu iki teknikten elde edilen verilerin bütünleştirilerek sonuçların çıkarıldığı bir yöntemdir. Bu yöntemin gayesi kullanılan her iki yöntemin de sınırlıklarını aşmak ve sağladığı avantajları kullanmaktır (Creswell, 2014/2021). Pragmatizm felsefesiyle özdeşleştirilen karma araştırma yönteminde (Tashakkori & Teddlie, 2003) araştırma probleminin çözümlenmesi için en uygun yöntemler bir araya getirilir. Campbell ve Fiske'nin (1959) nicel ve nitel yöntemleri beraber kullanmasıyla birlikte sistematik gelişimi filizlenen karma araştırma yöntemi, 1980'lerde tam anlamıyla gelişme göstermeye başlamış (Maxwell, 2016) ve günümüzde birçok araştırmacının kullandığı bir yöntem hâline gelmiştir. Hem sayısal hem de sözel verilerin birleştirilmesiyle tümevarım ve tümdengelim müttesinde bir yapı oluşturmaya olanak tanıyan karma yöntemin, gömülü, keşfedici, açıklayıcı ve paralel desen olmak üzere farklı desenleri bulunmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2011/2015).

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında ardışık bir biçimde önce nicel daha sonra nitel verilerin toplanması açıklayıcı karma desen olarak adlandırılmaktadır. Nitel verilere öncelik verilerek ardından nicel verilerin toplanması ise keşfedici karma desen olarak bilinmektedir. Paralel desende açıklayıcı ve keşfedici desendekine benzer şekilde ardışık olma durumu söz konusu değildir. Paralel desen nicel ve nitel verilerin birlikte toplanmasını içermektedir. Gömülü karma desende ise süreç diğer desenlere göre daha farklı yürütülmektedir. Nitel ve nicel verilerin ardışık ve eş zamanlı olarak toplanmasına olanak tanıyan bu yöntemde verilerin birbirini desteklemesi söz konusudur (Creswell, 2008).

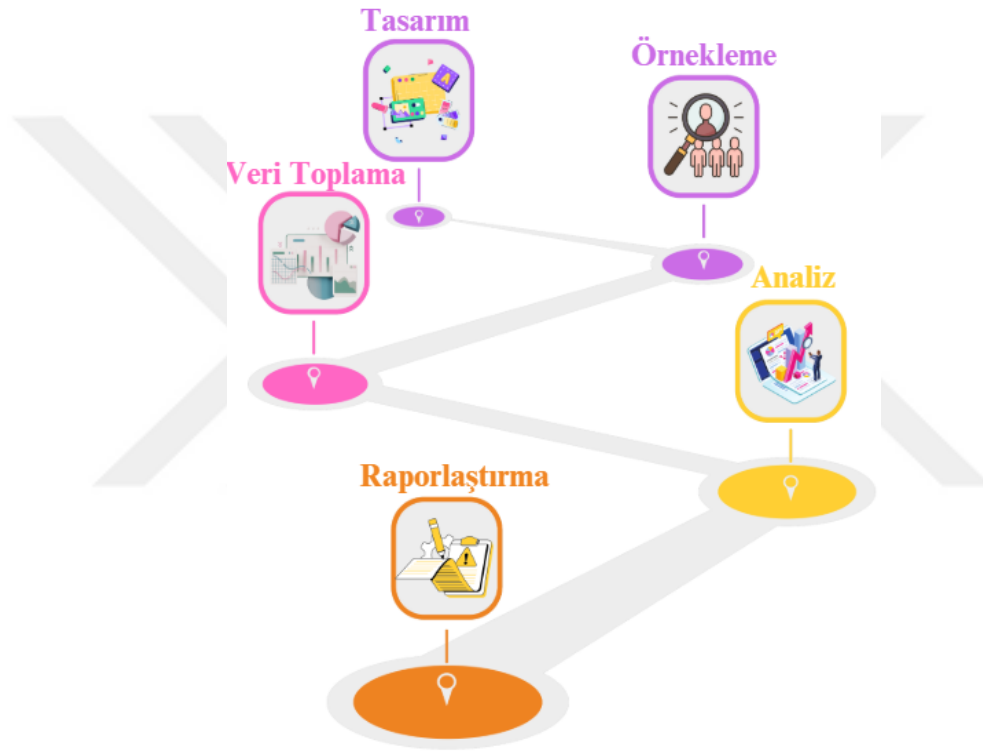


Şekil 1: Karma Yöntem Araştırma Desenleri (Creswell, 2008)

Dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatrolarının etkisini belirlemek amacıyla bu araştırmada gömülü karma desen kullanılmıştır. Gömülü karma araştırma deseni, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanılmasına imkân tanımakta ve bu desenlerin zayıf yönlerini en aza indirmek için her iki yaklaşımın birlikte veya ardışık olarak kullanılması esasına dayanmaktadır (Collins vd., 2012). Karma araştırma desenleri içerisinde gömülü deseni farklılaştıran en belirgin özellik herhangi bir yaklaşımın (nicel veya nitel) araştırmaya yön vermesidir. Diğer bir ifadeyle deneysel bir uygulamayı içeren müdahale programının veya nitel süreçlerin daha baskın olduğu bir örnek olayın araştırmanın merkezinde konumlandırıldığı görülür (Plano-Clark vd., 2008). Gömülü desenin benimsendiği bu araştırmada da nitel yaklaşımlardan elde edilen veriler dikkate alınarak oluşturulan radyo tiyatroları temelli dinleme becerisi etkinlikleri deneysel müdahale sürecini oluşturmaktadır. Uygulanan müdahale programının sonuçlarının açıklanması ve anlamlandırılması için ise en etkili yöntemlerden birinin çeşitleme olduğu söylenebilir. Çeşitleme, araştırılan bir olgunun farklı veri türleri ve farklı noktalardan toplanan verilerle açıklanmasını, doğrulanmasını yahut desteklenmesini ifade etmektedir (Creamer, 2018/2020). Çeşitlemenin yapılması amacıyla da dinleme becerisine yönelik iki farklı ölçek, bir başarı testi olmak üzere üç nicel veri toplama aracı; uzman, öğretmen ve öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı ve araştırmacı günlüğü olmak üzere beş farklı nitel veri toplama aracı araştırma kapsamında kullanılmıştır. Tüm bu veri türleri deneysel müdahale programının öncesinde, müdahale sürecinde ve sonrasında birbiriyle bütünleştirilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Geliştirilen ders etkinliklerinin yapılandırılma sürecinde alan yazının taramasından elde edilen bulgular, Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi sonucunda ulaşılan veriler ve uzman görüşleri araştırmaya yön vermiş ve radyo tiyatroları temelli ders etkinlikleri oluşturulmuştur.

Oluşturulan ders etkinliklerinin araştırmanın bağımlı değişkenlerine etki edip etmediğinin incelenmesi amacıyla nicel veri toplama araçları kullanılarak veriler elde

edilmiş, söz konusu verilerin yorumlanabilmesi ve sürecin daha iyi değerlendirilmesi amacıyla ise katılımcı ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından sürece ve uygulamaya ilişkin bulguların detaylandırılması ve müdahalenin etkisinin belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uygulamaya katılan öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Aktarılan araştırma sürecinin titizlikle yürütülmesi ve gerekli noktalarda karmalamanın yapılabilmesi için en uygun desenin gömülü karma desen olduğu düşünülmüş ve araştırma bu desene uygun olarak planlanmıştır. Araştırmanın karmalama noktaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2: Araştırmanın Karmalama Noktaları

Şekil 2’de görüldüğü üzere araştırma sürecinin farklı aşamalarında karmalama yapılmıştır. Gömülü karma araştırma yönteminin doğasında olan çeşitli verilerin birleştirilmesi/bütünleştirilmesi gerçekleştirilen araştırmanın bir bakıma gücünü ortaya koymaktadır. Öyle ki temel olarak gömülü karma desen bir müdahalenin tasarlanması, uygulanması ve etkilerinin test edilmesi amacıyla nicel ve nitel verilerden yararlanılmasını içermektedir (Fraenkel vd., 2012; Plano-Clark vd., 2008). Bu noktada karmalama; araştırmanın planlanması ve tasarlanması, örneklemin oluşturulması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında nicel ve nitel yöntemlerin kullanılmasını ve bütünleştirilmesini ifade etmektedir (Creamer, 2018/2020).

Ele alınan konunun daha ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesi için de karma yöntem araştırmalarının araştırmacılara birçok fırsat sunduğu söylenebilir (Mills & Gay, 2016). Söz konusu fırsatların yanı sıra dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatrolarının etkisinin incelenmesinde karma araştırma deseninin tercih edilmesinin birtakım gerekçeleri bulunmaktadır. Bu gerekçeler çeşitli araştırmacıların da ele aldığı (Creamer, 2018/2020; Creswell & Plano-Clark, 2011/2015; Greene vd., 1989) geliştirme, tamamlayıcılık (güçlendirme), ve genişletmedir. Geliştirme gerekçesi radyo tiyatroları temelli dinleme eğitimi etkinlikleri ve dinleme becerisi başarı testinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmış; tamamlayıcılık gerekçesi uygulama sonuçlarının açıklanması, detaylandırılması ve yorumlanması için tercih edilmiştir. Genişletme gerekçesi ise araştırmaya farklı boyutlar ekleyerek araştırmanın daha kapsamlı sonuçlara ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma deseninin ve sürecinin somutlaştırılması amacıyla aşağıdaki şekil oluşturulmuştur.

### **3.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Desen**

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nicel araştırma türleri içerisinde yer alan deneysel araştırmalar gerçek deneysel, yarı deneysel, zayıf deneysel ve faktöriyel deneysel araştırmalar olmak üzere kendi içerisinde çeşitli alt başlıklara ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; McMillan & Schumacher, 2010). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf kademe ve şubelerinde bulunan öğrencilerin dönem başında atanmış olmasından dolayı araştırmaların gerçek deneysel desen ile yürütülmesinin önünde bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim araştırmalarında da sıklıkla tercih edilen yarı deneysel desen (Cohen vd., 2000) okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda mevcut yapıya uyum sağladığı için ön plana çıkmaktadır. Nitekim yarı deneysel araştırma deseni, evreni temsil eden örneklem içerisinde çalışma grubunun tamamen raslantısal olarak seçilmediği durumlarda deney ve kontrol grubuyla gerçekleştirilen deneysel uygulama araştırmasıdır (Şahin, 2023). Bu araştırma da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda gerçekleştirildiği için tasarlanan uygulamanın etkilerinin belirlenmesi amacıyla nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende uygulanacak olan müdahale programı için deney grubu ve deney grubuna uygulanan müdahalenin etkilerinin karşılaştırılabilmesi amacıyla kontrol grubu belirlenir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada da deney ve kontrol grupları ortaöğretim okulları tarafından daha önce

belirlenmiş olan şubeler içerisinde seçkisiz olarak belirlenmiştir. Müdahale programının uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanarak başlangıçtaki mevcut durumları belirlenmiştir. Daha sonra deney grubuna oluşturulan müdahale programı, kontrol grubuna ise mevcut müfredat uygulanmıştır. Uygulama sonrasında her iki gruba da son test uygulanarak müdahale programının etkisine yönelik çıkarımda bulunulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunu gösteren deneysel süreç aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmanın Nicel Boyutu

| Gruplar              | Ön Test                      | Müdahale                                           | Son Test                     |
|----------------------|------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Deney Grubu</b>   | O1<br>DABT<br>OÖDKÖ<br>DBYTÖ | RTTDE                                              | O2<br>DABT<br>OÖDKÖ<br>DBYTÖ |
| <b>Kontrol Grubu</b> | O1<br>DABT<br>OÖDKÖ<br>DBYTÖ | Türkçe Dersi Öğretim Programına Uygun Türkçe Dersi | O2<br>DABT<br>OÖDKÖ<br>DBYTÖ |

**DABT:** Dinlediğini Anlama Başarı Testi

**OÖDKÖ:** Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği

**DBYTÖ:** Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği Etkinlikleri

**O1:** Ön Test

**O2:** Son Test

**RTTDE:** Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme

### 3.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutunda Kullanılan Desen

Karma araştırma yöntemlerinde nicel ve nitel boyut bir elmanın iki yarısına benzetilebilir. Her nasıl elma iki yarının bir araya gelmesiyle bir bütünü oluşturuyorsa karma araştırma yöntemleri de nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanımını gerektirir. Herhangi bir desenin görece daha baskın olması diğer desenin önemini azaltmaz. Bu nedenle kapsamlı bir araştırma geliştirmek için araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunu oluşturan desenlerin titizlikle seçilmesi gerekir. Tasarlanan araştırmada da bu gerçeklik göz önünde bulundurularak karma araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olan durum çalışması deseni (Luck vd., 2006) tercih edilmiştir. İnsanların şahit oldukları bir durumu nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını incelemek için bir dizi fırsat sunan durum çalışması (Güler vd., 2013), araştırmacıya derinlemesine inceleme fırsatı sunan bir desendir (Yin, 2018). Hem dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ders etkinliklerinin geliştirilmesi hem de geliştirilen etkinliklerin uygulama sırası ve sonrasında değerlendirilmesinin yapılabilmesi için araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu desenle araştırma sonuçlarının geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Nitekim durum çalışması, üzerine odaklanılan konunun etraflıca değerlendirilebilmesi için bütüncül olarak incelemeyi içerir (Ekiz, 2003). Bu açıdan değerlendirildiğinde de çoklu veri kaynaklarını kullanma ve analiz etme konusunda durum çalışmasının önemli avantajları bulunmaktadır (Creswell, 2007). Bu

araştırmada da ilgili alan yazının dokümanları, uzman, öğretmen ve öğrenci görüşleri, katılımcı ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler analiz edilerek veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmayı sağlayan bu çeşitleme (Lincoln & Guba, 1985), uygulama geliştirme ve uygulama sonuçlarının yorumlanması sürecinde kullanılmıştır.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu gömülü karma araştırma desenine uygun olarak aşamalı bir biçimde belirlenmiştir. Karma araştırma desenleri uygulanan prosedürler gereği birden fazla örnekleme yönteminin birlikte kullanılmasına imkân tanıyan araştırmalardır. Bu araştırmada da geliştirilen etkinliklerin etkisinin test edileceği çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle Artvin ili içerisindeki ortaokullarında bulunan 5. sınıf şubeleri belirlenmiş, okullardaki öğrenci sayıları ve fizikî imkânların tespit edilmesi amacıyla ilgili okulların idarecileriyle görüşme sağlanmıştır. Öğrencilerin mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzaklaşarak olumsuz etkilenme ihtimalini en aza indirmek amacıyla okullar tarafından daha önceden belirlenmiş olan şubelerdeki öğrencilere müdahale edilmemiş, mevcut şubeler içerisinde küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçim yapılmıştır (Cohen vd., 2000). Küme örnekleme, herhangi bir evreni temsil eden alt grupların seçkisiz bir şekilde araştırmaya dâhil edilmesidir (Fraenkel, 2018). Bu örnekleme yönteminde eşit bir şekilde seçilme şansı evreni temsil eden bireyler arasında değil evreni temsil eden kümeler arasındadır (Ergin, 1994). Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının daha önceden belirlenmiş olduğu ortaöğretim kademesi için bu örnekleme yönteminin uygun olması nedeniyle çalışma grubu küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda 14 beşinci sınıf öğrencisi deney, 13 beşinci sınıf öğrencisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonrası öğrenci görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmalar birden fazla örnekleme stratejisinin birlikte kullanımı için uygun ortam sunan araştırma türleridir (Creamer, 2018/2020; Creswell & Plano-Clark, 2011/2015). Bu nedenle karma araştırma deseni üzerine inşa edilmiş bir araştırmada birden fazla örnekleme stratejisinin bulunması gayet tabii bir durumdur. Fakat araştırmacının örnekleme stratejilerinden hangilerini nasıl ve ne şekilde kullanacağı araştırmanın ihtiyaçlarına bağlıdır. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinde birçok araştırmacı tarafından tercih edilen iç içe ve özdeş örnekleme stratejisine uygun olarak çalışma grubu

belirlenmiştir. Özdeş örnekleme araştırmanın bir boyutu için belirlenen çalışma grubunun diğer boyutun da örneklemini oluşturması anlamına gelmektedir. Tamamen bütünleştirilmiş karma araştırma yöntemi için de bunun bir gereklilik olduğu söylenebilir. Diğer taraftan özdeş örnekleme stratejisinin iç içe örnekleme ile birleştirildiği durumlar da özellikle gömülü karma araştırma desenlerinden sıklıkla tercih edilmektedir. İç içe örnekleme, aynı (özdeş) çalışma grubundan araştırmanın ihtiyaçlarına göre bir alt grubun seçilmesidir (Creamer, 2018/2020). Araştırmanın sonuçlarının açıklanması ve yorumlanması amacıyla uygulama sonrası öğrenci görüşmelerinin yapılacağı öğrenciler iç içe örnekleme stratejisine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırılacak konuya uygun olarak bilgi açısından zengin, araştırmanın amacına en uygun bireylerin seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Merriam, 2009; Patton, 2015). Uygulama sürecinden elde edilen verilerin açıklanması ve yorumlanması amacıyla özdeş ve iç içe örnekleme stratejisi dikkate alınarak veri doygunluğuna ulaşılması amacıyla 14 öğrencinin tamamıyla görüşülmüştür.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Radyo tiyatrolarının dinleme eğitimi sürecindeki etkisinin çok yönlü olarak belirlenmesi amacıyla hem nicel hem de nitel boyutu oluşturan birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Radyo tiyatroları temelli dinleme becerisi etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları, geliştirilen etkinliklerin dinleme başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla başarı testi, söz konusu etkinliklerin kaygı ve tutum üzerindeki etkisine yönelik çıkarımda bulunmak amacıyla kaygı ve tutum ölçekleri, uygulama sürecine yönelik derinlemesine analiz gerçekleştirebilmek için araştırmacı ve katılımcı günlüğü, araştırmadan elde edilen nicel verilerin açıklanması amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları**

Nitel veri toplama araçları hem etkinliklerin geliştirilme hem uygulanma hem de değerlendirilme sürecinde kullanılmıştır.

##### **3.3.1.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, bir konu hakkında görüşme yapılan kişilerin fikirlerini ve görüşlerini daha önceden belirlenmiş sorular aracılığıyla elde etmek için araştırmacılar tarafından kullanılan nitel veri toplama aracıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme

formlarında yer alan sorular daha önceden belirlendiği gibi görüşme sırasında katılımcıların yanıtlarına göre tekrardan biçimlendirilebilir (Patton, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmacılara esneklik tanıyan bir yönü vardır. Elbette bu esneklik gelişigüzel görüşme formlarının oluşturulması anlamına gelmemektedir. Tıpkı diğer veri toplama araçlarında olduğu gibi amacına uygun yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması bazı prosedürlerin takibini zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında da araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları bu prosedürlere uygun olarak geliştirilmiştir. Formlar geliştirilmeden önce ilk olarak ilgili alan yazını taranarak mevcut bilgiler derlenmiş daha sonra görüşme formunda yer alması tasarlanan sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular 3 farklı alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri neticesinden düzeltilmesi gereken sorular tekrar incelenerek düzeltilmiş, çıkarılması gereken sorular formdan çıkarılmıştır. Bu sayede oluşturulan formların kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Creswell, 2014). Uzman görüşleri sonrasında geçerli ve güvenilir görüşme formları oluşturmak amacıyla pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılır olup olmadığı test edilmiştir. Bu aşamada da alınan geri bildirimler dikkate alınarak sorularda bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılacak olan etkinliklerin geliştirilmesi amacıyla Türkçe öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurmak için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler öğretmenler (Ö), alan uzmanları (U) olarak kodlanarak analiz edilmiş ve diğer nitel verilerle harmanlanarak radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin oluşturulması sağlanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen verilerin açıklanması ve yorumlanması amacıyla uygulama öğrencilerinin görüşlerine başvurmak için ise öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Bu formlardan elde edilen veriler öğrenci (ö) olarak kodlanarak analiz edilmiştir.

### **3.3.1.2 Katılımcı Günlüğü**

Geliştirilen etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgiye ulaşmak ve uygulama sonuçlarının anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla deney grubu öğrencilerinin katılımcı günlükleri tutması sağlanmıştır. Katılımcı günlüğü, bireylerin herhangi bir konuda belirli bir zaman dilimi içerisinde yaşadıkları deneyimleri düzenli olarak kaydetmelerine dayanan bir veri toplama aracıdır (Elliott, 1997; Bolger vd., 2003). Bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine zemin hazırlayan günlükler, duyguların bir bakıma dışa vurumu olarak nitelendirilebilir (Windschitl, 2002). Belirli bir zaman aralığındaki deneyimlere

odaklanması nedeniyle süreçteki değişimlerin aşamalı olarak kaydına olanak tanıyan katılımcı günlükleri aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin yaşantılarına odaklanılmış, sürecin somutlaştırılması amaçlanmıştır. Tıpkı yarı yapılandırılmış görüşme formunda olduğu gibi katılımcı günlüklerinin tutulması için hem öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayaması hem de tutarlı verilerin elde edilmesi için temel sorular oluşturulmuştur. Bu sorular kapsam geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve aynı kademede bulunan iki öğrenci ile anlaşılabilirliği test edilmiştir. Alınan geri bildirimler sonucunda yönlendirici soruların nihai hâli oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından doldurulan katılımcı günlükleri numaralandırılarak katılımcı günlüğü 1-2-3 (KG 1-2-3) şeklinde kodlanmıştır.

### **3.3.1.3 Araştırmacı Günlüğü**

Veri çeşitlemesini artırarak araştırma sonuçlarının daha iyi açıklanmasını sağlamak amacıyla araştırmacı günlüğü süreci yansıtan bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin tecrübelerini, gözlemlerini ve kişisel görüşlerini kayıt altına almasına olanak tanıyan önemli bir nitel veri toplama aracıdır (Etherington, 2004; Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapısı itibarıyla diğer veri toplama araçlarından birtakım farklılıkları bulunan bu araç, araştırmanın anlamlandırılması, araştırma sürecinin ve konusunun daha iyi anlaşılması, yaşanan zorluklar karşısında çözüm önerilerinin oluşturulabilmesi için benzersiz veriler sunabilir (Ersoy, 2015). Araştırma sürecinin başından sonuna değin geniş bir perspektif oluşturmak isteyen araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen günlük; araştırmacının dinamik bir zihinle sürece yaklaşmasına, farklı bakış açıları geliştirmesine, ayrıntıları fark etmesine ve veri analiz sürecini somutlaştırmasına yardımcı olabilir (Charmaz, 2006; Ersoy, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle radyo tiyatrolarının dinleme becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı günlüğünü veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için günlükler haftalık olarak tutulmuş ve araştırmacı günlüğü 1-2-3 (AG 1-2-3) olarak kodlanarak kategori ve temalar oluşturulmuştur.

### **3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları**

Uygulama sürecinin etkilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Dinleme Becerisi Başarı Testi, Melanlıoğlu (2013) Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

### 3.2.2.1 Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik kaygılarının belirlenmesi amacıyla Melanlıoğlu (2013) tarafından 47 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuş; kapsam, uyum ve yapı geçerliğinin sağlanması için Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. 520 ortaokul öğrencisine uygulanan deneme formu üzerinde yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonu .30'un altında kalan 3 madde ölçekten çıkarılmış ve toplam 37 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur. 5'li likert tipi ölçek olarak hazırlanan dinleme kaygısı ölçeğinin 5 faktörlü bir yapı oluşturulduğu görülmüş ve Kaiser Meyer-Olkin değeri .937, Barlett Küresellik Testi'nden elde edilen anlamlılık değeri ise  $p < .000$  olarak belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %45.136'dır.

5 faktörden oluşan ölçeğin ilk faktörünün altında toplanan 7 madde öğrencilerin kendi dinleme sürecini değerlendirme yönelik ifadelerden oluşmaktadır ve dinlemeyi değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Faktör analizi neticesinde oluşturulan ikinci faktör ise dinleme sürecini değerlendirmeye ilişkin 10 maddeden oluşmaktadır. Dinleme sürecindeki bireysel farklılıklara odaklanan üçüncü faktörün altında 9 madde bulunmaktadır. Öğrencileri dinleme sonrası etkinliklerini kapsayan dördüncü faktör dinleme sonrasına odaklanma olarak adlandırılmış ve toplam 5 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan 6 maddenin toplandığı beşinci faktör ise öğrencilerin dinleme sürecinde karşılaştığı engelleri kapsadığı için dinleme engelleri olarak adlandırılmıştır. Herhangi bir ters maddesi bulunmayan ölçekten alınabilecek en az puan 37, en çok puan ise 185'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması dinleme kaygısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafından faktörlere ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik kat sayıları sırasıyla .810, .836, .786, .699, .686 olarak belirlenmiş ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik kat sayısı ise .927 olarak tespit edilmiştir (Melanlıoğlu, 2013).

Ölçek araştırma kapsamında kullanılmadan önce toplam 384 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Geçerli veriler sunan 383 öğrenciden toplanan ölçek verisi analize tabi tutulmuş ve testin geneline yönelik Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .917, Kaiser Meyer-Olkin değeri .907 ve Barlett Küresellik Testi anlamlılık değeri  $p < .000$  olarak bulunmuştur.

### 3.2.2.2 Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin

Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde toplam 613 ortaokul öğrencisi ile çalışılmış, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapı sunması amacıyla yürütülen faktör analizi ve güvenirlik testleri ise 364 öğrenciden elde edilen veriler incelenerek gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını bütüncül bir şekilde ele almayı amaçlayan araştırmacılar, ilk olarak 51 maddelik madde havuzu oluşturmuş ve oluşturulan havuza ilişkin uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri neticesinde havuzda yer alan 8 madde elenerek 43 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Uzmanların üzerinde uzlaştıkları 43 madde 5’li likert tipi olarak yapılandırılmış ve 144 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarının analizi ve öğrenci görüşleri sonrasında 9 madde taslak ölçekten çıkarılmış, kalan 34 maddenin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında anlaşılma sorunu olduğuna yönelik görüş bildirilen bir madde çıkarılarak 33 maddelik deneme ölçeği 364 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında 30 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur.

Öğrencilerin dinlemeye yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan dinlemeyi gerekli görme alt boyutu 17, dinleme sürecindeki bireysel farklılıkların nasıl algılandığını değerlendiren dinlemede bireysel farklılıklar boyutu 5, dinlerken öğrencilerin karşılaştığı engeller ve güçlükleri belirlemeye yönelik olan dinleme güçlüğü boyutu 4, öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma eğilimlerini değerlendiren etkili dinleme alışkanlığı boyutu 4 olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan ölçekte 7 olumsuz, 23 olumlu ifade bulunmaktadır. Toplam varyansın %48,729’unu açıklayan söz konusu yapının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .824 olarak hesaplanmıştır (Karakuş Tayşi & Özbay, 2016).

Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Karakuş Tayşi & Özbay, 2016) araştırma kapsamında kullanılmadan önce 346 öğrenciye uygulanmış, geçerli veri sunan 311 öğrencinin ölçme aracına verdiği yanıtlar analize tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonrasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .843, Kaiser Meyer-Olkin değeri .852 ve Barlett Küresellik Testi anlamlılık değeri .0001 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısı ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırmalarda .70 üzerinde değerler ölçeğin kabul edilebilir olarak nitelendirilirken .80 üzeri değerler iyi güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2003; Nunnally & Bernstein, 1994).

### 3.2.2.3 Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Ölçme ve değerlendirme amacıyla geliştirilen başarı testlerinin geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını sağlamak için ilgili başarı testinin sistematik bir şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bunun için de bazı temel aşamaların olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Genel olarak başarı testi geliştirme üzerine çalışmaları olan araştırmacılar; alan yazın taramasının gerçekleştirilmesi, başarı testinin kapsamının belirlenmesi, soru havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, deneme formunun pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması, asıl uygulama için pilot uygulama sonucunda ortaya çıkan başarı testinin uygulanması ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi gibi bir dizi aşamanın başarı testi geliştirme sürecini oluşturduğunu belirtmektedir (American Educational Research Association vd., 2014; Baykul, 2021; Büyüköztürk, 2021; Büyüköztürk vd., 2018; DeVellis, 2017; Tekin, 2010).

Dinlediğini anlama başarı testinin kapsamının belirlenmesi amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme becerisi etkinlikleri ve ölçme değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan 5. Sınıf dinleme kazanımları incelenerek başarı testinin kapsamının belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Programda yer alan 5. sınıf dinleme becerisi kazanımlarının çoktan seçmeli test türünün kapsamında yer alıp alamayacağı Türkçe eğitimi alanında 3, ölçme değerlendirme alanında 2 uzmanın görüşüne başvurularak belirlenmiştir. Uzman görüşleri sonrasında "T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir." (MEB, 2019) kazanımlarının çoktan seçmeli test için uygun olduğu diğer kazanımların ise çoktan seçmeli testin kapsamında yer almasının uygun olmadığına karar verilmiştir. Kazanımların belirlenmesinin ardından oluşturulan soru havuzu 11 uzmanın görüşüne sunulmuş ve Lawshe (1975) tekniği kullanılarak soruların kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Lawshe'ye (1975) göre 11 kişilik bir uzman grubunun değerlendirdiği madde havuzunda kapsam geçerlilik oranının her madde için en az 0.59 olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle maddenin ölçme aracında yer alıp almayacağını belirlenmesi için söz konusu değerler üzerinde bir kapsam geçerlilik değerinin olması gerekmektedir. Başarı testine ilişkin uzman görüşlerinin analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Uzman Görüşleri Analizi

| Soru Numarası | Uzman Görüşü |                | Kapsam Geçerlik Oranı | Karar |
|---------------|--------------|----------------|-----------------------|-------|
|               | Uygundur     | Uygun Değildir |                       |       |
| 1             | 9            | 2              | 0.63                  | Kabul |
| 2             | 9            | 2              | 0.63                  | Kabul |
| 3             | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 4             | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 5             | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 6             | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 7             | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 8             | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 9             | 9            | 2              | 0.63                  | Kabul |
| 10            | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 11            | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 12            | 9            | 2              | 0.63                  | Kabul |
| 13            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 14            | 8            | 3              | 0.45                  | Ret   |
| 15            | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 16            | 7            | 4              | 0.27                  | Ret   |
| 17            | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 18            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 19            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 20            | 7            | 4              | 0.27                  | Ret   |
| 21            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 22            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |
| 23            | 10           | 1              | 0.82                  | Kabul |
| 24            | 8            | 3              | 0.45                  | Ret   |
| 25            | 11           | 0              | 1                     | Kabul |

Tablo 3'te görüldüğü üzere 14, 16, 20 ve 24 numaralı sorular ölçütü (0.59) karşılamadığı için başarı testinin kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan 21 soru istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi için örneklem grubuna uygulanmadan önce öğrencilerin soruları anlayıp anlamadıklarının değerlendirilmesi amacıyla üç 5. sınıf öğrencisinin üzerinde uygulanarak anlamadıkları herhangi bir nokta olup olmadığı test edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak bazı soruların çeldiricilerinde bazı soruların ise madde köklerinde sorunun temel yapısını bozmayacak şekilde düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak soruların istenilen istatistiki değerleri sağlama durumları sınanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler neticesinde betimsel analizlerin gerçekleştirilmesi ve soruların güçlük-ayrıt edicilik değerlerinin hesaplanması gibi bir dizi işlemin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulan 21 soruluk başarı testi 228 öğrenciye uygulanmış, veri kaybının olduğu 14 öğrencinin yanıtları

örneklem grubundan çıkarılarak toplam 216 öğrencinin yanıtları SPSS 27, Test Analysis Program (TAP) ve Python kütüphanesinde çalıştırılan kodlarla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonrasında ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Madde Analizi

| Soru Numarası | Maddeyi Doğru Cevaplayan Sayısı (İj) | Gruplara Göre Doğru Cevaplayanların Sayısı | Madde Güçlük İndeksi (Pjx) | Madde ayırt edicilik indeksi (rjx) | Madde Güçlüğü'nün Yorumu* | Madde Ayırt Ediciliği Yorumu* |
|---------------|--------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 1*            | 172                                  | Üst 54<br>Alt 42                           | 0.80                       | 0.13                               | Çok Kolay                 | Çıkarılmalı                   |
| 2*            | 146                                  | Üst 51<br>Alt 32                           | 0.68                       | 0.25                               | Kolay                     | Çıkarılmalı                   |
| 3             | 147                                  | Üst 62<br>Alt 22                           | 0.68                       | 0.57                               | Kolay                     | Çok iyi                       |
| 4             | 148                                  | Üst 63<br>Alt 26                           | 0.69                       | 0.52                               | Kolay                     | Çok iyi                       |
| 5             | 99                                   | Üst 55<br>Alt 10                           | 0.46                       | 0.66                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 6*            | 145                                  | Üst 47<br>Alt 28                           | 0.67                       | 0.25                               | Kolay                     | Çıkarılmalı                   |
| 7             | 109                                  | Üst 44<br>Alt 22                           | 0.50                       | 0.30                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 8             | 126                                  | Üst 63<br>Alt 18                           | 0.58                       | 0.65                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 9             | 111                                  | Üst 51<br>Alt 19                           | 0.51                       | 0.45                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 10            | 112                                  | Üst 54<br>Alt 19                           | 0.52                       | 0.50                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 11            | 112                                  | Üst 54<br>Alt 17                           | 0.52                       | 0.53                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 12            | 152                                  | Üst 64<br>Alt 21                           | 0.70                       | 0.62                               | Kolay                     | Çok iyi                       |
| 13            | 108                                  | Üst 49<br>Alt 18                           | 0.50                       | 0.44                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 14            | 99                                   | Üst 48<br>Alt 10                           | 0.46                       | 0.56                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 15            | 136                                  | Üst 63<br>Alt 16                           | 0.63                       | 0.68                               | Kolay                     | Çok iyi                       |
| 16            | 112                                  | Üst 52<br>Alt 16                           | 0.52                       | 0.52                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 17            | 119                                  | Üst 57<br>Alt 16                           | 0.55                       | 0.59                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 18            | 98                                   | Üst 51<br>Alt 14                           | 0.45                       | 0.54                               | Orta                      | Çok iyi                       |
| 19            | 123                                  | Üst 58<br>Alt 16                           | 0.57                       | 0.61                               | Orta                      | Çok iyi                       |

Tablo 4: Dinlediğini Anlama Başarı Testi Madde Analizi (devamı)

|            |     |                  |      |      |      |             |
|------------|-----|------------------|------|------|------|-------------|
| <b>20*</b> | 111 | Üst 40<br>Alt25  | 0.51 | 0.19 | Orta | Çıkarılmalı |
| <b>21</b>  | 122 | Üst 52<br>Alt 12 | 0.56 | 0.58 | Orta | Çok iyi     |

Tablo 4 incelendiğinde 1, 2, 6 ve 20 numaralı soruların ayırt ediciliklerinin olması gerekenden düşük olduğu görülmektedir. Başarı testlerinde maddelerin geçerli ayırt edicilik değerine sahip olması için birçok araştırmacı madde katsayısının 0.30 üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2021; Kline, 2000). Söz konusu maddelerin de bu değerin altında bir ayırt edicilik katsayısına sahip olduğu tespit edildiği için başarı testi kapsamından çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan maddeler sonrasında ise toplam 17 soruluk dinlediğini anlama başarı testi elde edilmiştir. Testin nihai hâlinin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesi amacıyla yapılan betimsel istatistikler incelendiğinde 17 sorudan oluşan testin -.075 çarpıklık, -.792 basıklık değerine sahip olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacı tarafından -1 ile +1 arasındaki değerlerin ölçme aracının normal dağılım gösterdiğine işaret ettiği hatta sosyal bilimlerde -2 ile +2 aralığının dahi kabul gördüğü ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2021; George & Mallery, 2003; Tabachnick & Fidell, 2013). Geliştirilen başarı testine ilişkin değerlerin de bu sınırlar içerisinde olması dinlediğini anlama başarı testinin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ise KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .780 değeri elde edilmiştir. Testin güvenilirliğine ilişkin bu değer geliştirilen başarı testinin güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterli düzeydedir (Tavşancıl, 2014).

### 3.4 Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem araştırma desenleri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları birlikte kullanılarak hatta veri toplama süreci çeşitlendirilerek gerçekleştirildiğinden geçerlik ve güvenilirlik noktasında tek bir veri türüne odaklanan araştırmalardan daha fazla hassasiyet gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması için hem nicel hem de nitel yaklaşımlara yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekir (Creswell & Plano Clark, 2011/2015). Veri türü açısından birbirinden farklı olan bu yaklaşımlara yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının da birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Tek bir başlık altında aktarılmaya uygun bir yapı sergilememeleri, alınan önlemlerin geniş bir yelpazeyi oluşturması ve araştırma basamaklarının açık bir şekilde ifade edilmesinin araştırmanın

sonuçlarına önemli etkilerinin olması nedeniyle veri türlerine yönelik çalışmalar ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Bunun için öncelikle alan yazınında kabul görmüş geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları incelenmiş ve hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği araştırma sürecinin başında kararlaştırılmıştır. Araştırma sürecine uygun bir şekilde ilk olarak nitel yaklaşıma yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha sonra ise nicel yaklaşıma yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aktarılmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımlarında veri analiz süreçleri istatistiksel bulgulara dayanmadığı için araştırmacı yanlılığının en aza indirilmesi ve çözümlenen verilerin bulgularının geçerli ve güvenilir sonuçlar oluşturduğunu ifade etmek için birtakım kavramlar geliştirilmiştir. Alan yazınındaki birçok araştırmada da sıklıkla kullanılan bu kavramlar Lincoln ve Guba (1985) tarafından geliştirilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılıktır. Nitekim nitel bir yaklaşım benimseyen bir araştırmacının veri toplama aşamasından verilerin analizi ve raporlanmasına kadar birçok noktada açık, tutarlı ve gerçekçi bir değerlendirme yapması beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada da inandırıcılığın desteklenmesi amacıyla toplam 12 haftalık uygulama ve değerlendirme süreci planlanmış; araştırmacı günlüğü, katılımcı günlüğü ve öğrenci görüşleri toplanarak veri çeşitlemesi yapılmış, araştırma ortamı ayrıntılı olarak betimlenmiş, alan yazınındaki ilgili araştırma sonuçlarından yararlanılarak araştırma süreci ve sonuçları açıklanmış, öğrencilerin ve araştırmacının görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Öyle ki araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için zamana yayılan etkileşim, araştırma sürecini detaylı olarak betimlenme, gözlem ve veri çeşitlemesi gibi uygulamaların gerekli olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Creswell , 2014; LeCompte & Goetz, 1982). İnandırıcılığın sağlanması için de elbette aktarılabilirlik noktasında açık olmak gerekmektedir. Bu nedenle araştırma bağlamının diğer bir ifadeyle ortam, süreç, katılımcılar gibi temel yapıların şeffaf bir şekilde ifade edilmesi, araştırmaya uygun desenin tercih edilmesi (durum çalışması), katılımcı grubu seçiminde araştırmanın doğasına uygun örnekleme yönteminin kullanılması gibi çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Nitel desen kapsamında elde edilen sonuçların teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla ise bulguların veri toplama araçlarından elde edilen verilere dayandığının açık bir şekilde ifade edilmesi, araştırmacı günlüğü ve katılımcı günlüğü oluşturularak sürecin şeffaf bir şekilde takip edilmesi, uzman çeşitlemesine giderek veri analizinin güçlendirilmesi sağlanmıştır. Çeşitli araştırmacılar tarafından da inandırıcılık ve teyit edilebilirliğin artırılması amacıyla söz konusu önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2014; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009). Son olarak

tutarlılığın sağlanması noktasında da araştırmacı günlükleri ile sürecin yansıtılmasına özen gösterilmiş, farklı veri toplama araçları kullanılarak veriler arasındaki tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiş, analiz sürecine farklı kodlayıcılar dâhil edilerek analiz süreci açık bir şekilde aktarılmıştır. Tutarlılığın sağlanması tekrarlanabilir ve doğrulanabilir bir araştırmanın ortaya konulmasında önemli olması nedeniyle güvenilir bir bilimsel araştırma gerçekleştirmek için oldukça önemlidir (Arslan, 2022). Veri analizi ve ölçme aracı geliştirme sürecinde de belirtildiği üzere Lawshe (1975) kapsam geçerlik oranı ile Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı kullanılarak nitel verilerden elde edilen sonuçların güvenilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

Araştırmanın diğer boyutunu oluşturan nicel yaklaşımlarda ise nitel araştırma sürecinden farklı olarak istatistiksel sonuçlara karışabilecek hataların en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından da çeşitli başlıklarda ele alınan bu çalışmalar genel olarak iç geçerlik, dış geçerlik, yapı geçerliği ve istatistiksel sonuç geçerliği olarak sınıflandırılabilir (Mcmillan & Schumacher, 2010). İç geçerlik, araştırmaya konu olan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin doğru bir şekilde ölçülmesini ifade etmektedir. Daha genel bir ifadeyle bağımlı değişkende gözlemlenen etkinin bağımsız değişkenden kaynaklanma durumudur (Campbell & Stanley, 2015). Söz konusu bu etkinin genellenebilirliği ise dış geçerlik kavramı ile açıklanmaktadır. Bu geçerlik, gerçekleştirilen araştırma sonrasında elde edilen sonuçların belirli bir grubun dışında evrenin geri kalanı için geçerli olup olmaması ile ilgilidir (Shadish vd., 2002). Tüm bu geçerlik boyutlarının işlevsel olarak değerlendirilmesi de bir bakıma yapı geçerliği ile ilişkilidir. Araştırmanın amacını yansıtma derecesi hakkında fikir veren yapı geçerliği aynı zamanda ölçme araçlarının ölçülecek özelliği ne kadar doğru ölçtüğünün bir göstergesidir (Cronbach, 1955). Ölçümler sonucunda yapılan istatistiksel işlemlerin geçerli sonuçlara ulaşmasını sağlamak için ise istatistiksel sonuç geçerliğinin sağlanması önemlidir (Mcmillan & Schumacher, 2010). Araştırmacıların tüm bu geçerlik boyutlarına titiz bir şekilde ulaşabilmeleri araştırma sürecinde hangi önemleri aldıklarına bağlıdır. Bu nedenle araştırmanın başında alan yazınında kabul görmüş geçerlik ve güvenilirlik konusunda çalışan araştırmacıların çalışmaları (Büyüköztürk, 2018; Campbell & Stanley, 2015; Cronbach, 1955; Fraenkel vd., 2012; Gall vd., 2003; Kılıç & Tonga, 2022; Mcmillan & Schumacher, 2010; Shadish vd., 2002) incelenerek alınması gereken önem listesi oluşturulmuştur. Bu kapsamda alınan önemlerin yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Geçerliğe Yönelik Önlemler

| <b>İç Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</b>     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Tehdit</i></b>                                         | <b><i>Önlem</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Gruplar arası sistematik ön yargı                            | Okullardaki sınıflar arasından seçkisiz atama yöntemi ile deney ve kontrol grupları belirlenerek gruplar arasında sistematik üstünlüğün önüne geçilmiştir.                                                                                                                                                                                                      |
| Tarih ve zaman etkisi                                        | Deney ve kontrol grubuna yönelik etkinlikler aynı tarih ve zaman aralığında gerçekleştirilmiştir.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Olgunlaşma                                                   | Araştırma süresi olgunlaşma faktörünün sonuçlara karışacağı kadar uzun planlanmamıştır.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Test etkisi                                                  | Test etkisinin en aza indirilebilmesi için iki gruba da ön test uygulanmış ve ölçme aracına olan aşinalık iki grup için de dengelenmiştir.                                                                                                                                                                                                                      |
| Ölçme aracından kaynaklı hata                                | Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin faktör analizlerinin yapılmış olmasına dikkat edilerek güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testine yönelik ise başarı testi geliştirme aşamaları titizlikle yürütülmüştür.                                                                                |
| Denek kaybı                                                  | Denek kaybı riskinin en aza indirilebilmesi için eğitim-öğretim başladıktan 1 ay sonra deney ve kontrol grubu seçilmiştir.                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Dış Geçerliğe Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b><i>Tehdit</i></b>                                         | <b><i>Önlem</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Ortam etkisi                                                 | Araştırma öğrencilerin mevcut sınıflarında ve okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu sayede hayatın normal akışındaki eğitim koşullarına uyulanabilirliği sağlanmıştır.                                                                                                                                                                                        |
| Hawthorne etkisi                                             | Öğrencilerin normal ders akışları da aynı zamanda devam ettirilmiş ve sırf deney sürecinde oldukları için farklı tepkiler vermelerinin önün geçilmeye çalışılmıştır.                                                                                                                                                                                            |
| Dışsal değişkenlerin etkisi                                  | Dışsal değişkenlerin etkisini laboratuvar ortamı dışında sıfıra indirmek neredeyse imkânsızdır. Çoğu zaman laboratuvar ortamlarında dahi etkisinin sıfırlanması mümkün olmayan bu değişkenlerin araştırma kapsamında azaltabilmek için deney ve kontrol grubunun aynı okuldan seçilmesi sağlanmış, olabildiğince benzer koşullara sahip olmaları amaçlanmıştır. |
| Veri yetersizliği                                            | Elde edilen verilerden kaynaklı dış geçerliliğin olumsuz etkilenmesinin önüne geçebilmek için üçgenleme yapılarak birden fazla hem nicel hem de nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.                                                                                                                                                                        |
| Aktarılabirlik                                               | Toplanan nitel verilerle sürecin detaylı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Yapı Geçerliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b><i>Tehdit</i></b>                                         | <b><i>Önlem</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Yapının ölçümü                                               | Dinleme becerisinin doğru bir şekilde ölçülebilmesi için kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçları kullanılmıştır.                                                                                                                                                                                         |
| Kavramsal yapının tanımlanması                               | Dinleme becerisinin kavramsal yapısı tanımlanmış ve radyo tiyatrolarının etkisi kuramsal olarak gerekçelendirilmiştir.                                                                                                                                                                                                                                          |

Tablo 6: Geçerliğe Yönelik Önlemler (devamı)

| Tek yöntem ve tek ölçme                                                  | Tek bir yöntem ve ölçme aracının yapıyı yeterince açıklama noktasında yetersiz kalmasının önüne geçebilmek için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiş, ölçme araçları çeşitlendirilmiştir. |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>İstatiksel Sonuç Geçerliğine Yönelik Tehditler ve Alınan Önlemler</b> |                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b><i>Tehdit</i></b>                                                     | <b><i>Önlem</i></b>                                                                                                                                                                                                               |
| İstatiksel analiz teknikleri                                             | Gerçekleştirilen analizlere ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak karar verilmiştir.                                                                                                                                |
| İstatiksel kontrol                                                       | İstatistik sonuçları farklı uzmanlar tarafından kontrol edilmiş ve farklı paket programlar kullanılarak analiz geçerlikleri kontrol edilmiştir.                                                                                   |

Araştırmanın nicel boyutunun güvenilirliğinin sağlanması için Cronbach Alfa ve KR-20 değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının açıklandığı ilgili başlıklarda ölçme araçlarına yönelik güvenilirlik katsayıları belirtilmiştir.

### 3.5 Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda müdahale öncesi ve sonrasında veri toplama araçları kullanılarak dinlediğini anlama başarısı, dinleme tutumu ve dinleme kaygısına yönelik veriler toplanmıştır. Toplanan tüm veriler SPSS 27 paket programı ile analiz edilerek tablolara kodlanmış ve tablodaki verilerin anlamlarına ilişkin çıkarımlar yapılmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinin gerçekleştirilmesi amacıyla öncelikle ön test ve son test verilerin normal dağılım sonuçları analiz edilmiştir. Veri dağılımına yönelik çıkarımda bulunabilmek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve daha kesin sonuçlara ulaşabilmek için ise Boxplot, histogram, Q-Q plot, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Uygulanacak istatistiğe karar verme sürecinde varyansların homojenliği sınanmış ve ön test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Alan uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları ve istatistik uzmanları ile yapılan istişareler sonrasında araştırma sonuçlarına önemli katkılar sunabileceğine inanılan kovaryans (ANCOVA) analizi ile test sonuçlarının analiz edilmesine karar verilmiştir. Diğer bir ifadeyle ön test puanları kontrol altında tutularak son test puanlarının sonuçları değerlendirilmiştir. Ön test puanlarının gruplar arasında eşit olmadığı durumlarda -aynı başlangıç noktasından başlanmadığı durumlarda- tercih edilebilecek bu analiz için alan yazınında anlamlı bir farklılığın olması durumunda kullanılabileceğine yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. Fakat grupların istatistiksel anlamda ön test puanları

açısından farklılaşmaması kovaryans analizinin yapılması için bir engel değildir. Söz konusu testlerde sayısal bir farklılığın olması çoğu zaman yeterli bir gerekçedir. Çok küçük dahi olsa ön test puanları arasındaki ortalama farklılıklarının son test puanlarına etki edebileceği değerlendirildiğinde istatistiksel anlamda daha güçlü ve duyarlı sonuçlara ulaşılabilir (Büyüköztürk, 2021; Tabachnick & Fidell, 2013). Elbette her veri setinin kovaryans analizi kullanılarak değerlendirilmesi pek mümkün değildir. Kovaryans analizinin uygulanabilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde de bu koşullar şu şekilde özetlenebilir:

- Normallik varsayımı: Veri setlerinin normal dağılım göstermesi beklenmektedir. Bunun için normallik testleri, grafiksel yöntemler veya sayısal yöntemlerle normallik varsayımı sınanır.
- Varyansların homojenliği: Grupların varyanslarının eşit olması beklenir. En yaygın kullanılan test Levene Testi'dir. Bu testten elde edilen p değerinin anlamsız çıkması ( $p > .05$ ) beklenir ki bu varyansların homojen dağıldığını gösterir.
- Kontrol ve bağımlı değişken arasında doğrusallık: Kontrol değişkeni (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında doğrusal bir ilişkinin olması beklenir. Saçılım grafiğiyle elde edilen veriler yorumlanarak çıkarımda bulunulabilir.
- Regresyon eğiminin homojenliği: Kovaryans analizinin önemli varsayımlarından biridir. Bağımlı değişken (son test) ile kovaryet (ön test) arasında bulunan ilişkinin gruplar açısından aynı (homojen) olması beklenir. Bu varsayımın sağlanması için model ataması yapılarak grup\*kovaryet (grup\*ön test) etkileşimi incelenir ve bu etkileşimin istatistiksel açıdan anlamsız olması beklenir ( $p > .05$ ) (Büyüköztürk, 2021; Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick & Fidell, 2013).

### 3.6 Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel verilerini öğretmen ve uzman görüşlerinin alındığı görüşme formları, katılımcı günlükleri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinin alındığı görüşme formları oluşturmaktadır. Bu formlar aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Özellikle eğitim bilimlerinde sıklıkla başvuru alan içerik analizi (Neuendorf, 2017), inceleme nesnenin içeriğindeki temel kavramların belirlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir. Söz konusu inceleme nesneleri metin veya söylem gibi nitel veri kaynaklarıdır ve bu veri kaynaklarının içerisindeki kod/kategorilerin belirlenmesiyle verilerin çözümlenmesi sağlanır (Robert &

Bouillaget, 1997). Bu nedenle veri toplama araçlarından elde edilen veriler ilk olarak Word dosyasına geçirilmiş daha sonra ise MAXQDA programına yüklenmiştir. Analizin gerçekleştirilebilmesi için veriler okunarak tekrar eden kodlar işaretlenmiş, kodların oluşturduğu kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Kategoriler ise anlam yükleri dikkate alınarak temalar altında birleştirilmiştir. Veri analizinin geçerli ve güvenilir olması amacıyla araştırmacı dışında bağımsız araştırmacı tarafından da kodlamalar yapılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma soruları dikkate alınarak hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edilerek alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

#### 4.1 Uygulanan Müdahalenin Geliştirilmesine Yönelik Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmada uygulanan radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri oluşturulmadan önce öğretmenlerle ve uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Araştırma sorusu 1:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin oluşturulmasına yönelik öğretmen ve uzman görüşleri nasıldır?

Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce öğretmenlerin fikirlerine başvurulmuş, uygulanacak olan programın tasarımına yönelik görüşleri alınmıştır. Toplamda beş Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tasarım ve öğretim süreci olarak iki tema altında toplam yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Tasarım temasında yer alan kategoriler, kodlar ve öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema    | Kategori | Kod              | Öğretmen Görüşü                                                                                                                                                                |
|---------|----------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tasarım | Etkinlik | Öğretim Programı | Ö3 Doğrudan şu şu diyemem ama kitaptaki etkinlikler ve programdaki kazanımlara uygun etkinlikler olursa fena olmaz.                                                            |
|         |          | Özetleme         | Ö1 Aynı şekilde özetleme çalışması da ana hatlarıyla dinlenen metnin anlaşılmasını sağlar.                                                                                     |
|         |          | Bulmaca          | Ö5 Benim öğrencilerim akıllı tahtadan bulmaca çözmeyi seviyor. Bulmaca etkinliği onlar için eğlenceli. Bu tarz etkinlikler iyi olabilir.                                       |
|         |          | Ana fikir        | Ö4 Daha sonra ana fikir belirlemeye yönelik bir etkinlik.<br>Ö1 Metnin anafikrini buldurmaya yönelik etkinliklerin dinlediğini anlama açısından önemli olduğunu söyleyebilirim |

Tablo 8: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (devamı)

|         |                 |                             |                                                                                                                                                                                                           |
|---------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tasarım | Etkinlik        | Anlamaya Yönelik Soru       | Ö2 Veya metinle ilgili dikkat ölçen sorulara yer verilirse güzel olur.<br>Ö4 Dinlediklerini anlamaya yönelik etkinlikler olabilir. Örneğin dinleme metni ile ilgili sorular.                              |
|         |                 | Anlamı Bilinmeyen Kelimeler | Ö2 Mesela anlamını bilmediği kelimeleri tespit etmesi sağlanarak dikkatli dinlemeye teşvik edilebilir öğrenciler.                                                                                         |
|         |                 | Ders Kitabı                 | Ö3 Doğrudan şu şu diyemem ama kitaptaki etkinlikler ve programdaki kazanımlara uygun etkinlikler olursa fena olmaz.<br>Ö5 Kitaplardaki etkinlikler de dikkate alınsa iyi olur.                            |
|         |                 | Tahmin                      | Ö4 Veya metin durdurup tamamlatabilir veya tahmin ettirilebilir gibi gibi birçok etkinlik yaptırılabilir.                                                                                                 |
|         |                 | İlgi                        | Ö3 Öğrencilerin ilgisini çeken dinleme metni ve etkinlikleri lazım.<br>Ö5 Sonra bu çocuklar ilgi çekici şeyleri seviyor.                                                                                  |
|         | Öğrenci         | Dikkat                      | Ö2 Dikkatli dinlemeye teşvik edilebilir öğrenciler.                                                                                                                                                       |
|         |                 | Derse Katılım               | Ö3 Öğrencileri derse katacak etkinlikler lazım.<br>Ö5 Öğrenciyi derse katan bir plan güzel olur.<br>Ö4 Öğrencilerin metni dinlemesini sağlamak için güdülemek lazım.                                      |
|         |                 | Öğrenci Seviyesi            | Ö1 Burada önemli olan şey seçilen tiyatro metninin öğrenciye uygun olması<br>Ö2 Çocuklara uygun tiyatrolar seçilmeli.<br>Ö4 Öğrencilere uygun tiyatrolar kullanılırsa amaca uygun olur ve amacına ulaşır. |
|         | Radyo Tiyatrosu | Tema                        | Ö2 Ve biliyorsunuz ki kitaplarda belirli temalar üzerinden konular işleniyor. Belki program ve kitap incelenerek temalar belirlenebilir.                                                                  |
|         |                 | Millî Değer                 | Ö5 Millî değerlerimizi ön plana çıkaran en az bir tiyatronun yer alması çok güzel olur.                                                                                                                   |
|         |                 | Görsel Tasarım              | Ö3 Öğrencilerin dikkatini çeken renkli etkinlik kâğıtları güzel olur.<br>Ö1 Görsel tasarım burada gerçekten çok önemli.                                                                                   |
|         | Materyal        | Somut                       | Ö5 Somut materyaller hazırlanırsa öğrenciler daha çok mutlu oluyor.                                                                                                                                       |
|         |                 | Ulaşılabilirlik             | Ö2 kolay ulaşılabilir materyaller kullanılırsa onlar için iyi olur.                                                                                                                                       |

Tablo 9: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (devamı)

|                |              |                   |                                                                                                                                                                    |
|----------------|--------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tasarım</b> | Sınıf Ortamı | Uygun Atmosfer    | Ö1 Sınıf ortamı uygun hâle getirilmeli diye düşünüyorum<br>Ö4 Dinleme için uygun sınıf atmosferinin oluşturulması gerek.                                           |
|                |              | Teknolojik Destek | Ö1 Dinleme yapılacak ses cihazının sınıf ortamında olması gerekiyor çünkü akıllı tahtaların hoparlörlerinden ses boğuk çıkıyor.<br>Ö3 Dinlemeye uygun cihaz lazım. |

Tablo 6 incelendiğinde etkinlik kategorisini oluşturan toplam sekiz kodun bulunduğu görülmektedir. Bu kodların her biri uygulama aşamasında kullanılmak üzere geliştirilecek olan etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerini içermektedir. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik ifadeleri incelendiğinde öğretim programı ve mevcut ders kitabına uygun olarak tasarlanmış etkinliklerin faydalı olacağı görülmektedir. Diğer taraftan metni anlamaya yönelik özetleme etkinliği, ana fikir etkinliği, anlamaya dayalı sorular etkinliği, anlamı bilinmeyen kelimeler etkinliği ve tahmin etkinliğinin öğretmenler tarafından ifade edilen etkinlikler olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo incelendiğine öğrencilerin ilgisini çekecek ve hoş vakit geçirmelerine olanak tanıyacak etkinliklerin de sürece dâhil edilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşünün bulunduğu ve bulmaca gibi öğrencileri aktif kılacak etkinliklerin önerildiği görülmektedir. Tasarım temasının öğrenci kategorisini oluşturan kodlar incelendiğinde ise öğrencilerin ilgilerini çekecek metin, etkinlik ve materyallerin ön plana çıkarılmasının faydalı olacağı görülmektedir. Öğrencileri dinlemeye teşvik ederek dikkatlerini artırma ve aktif olarak derse katılımlarını sağlamaya yönelik öğretmen görüşleri yine bu kategoride yer alan diğer kodlar arasındadır.

Radyo tiyatrosu ve materyal kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde öğrenci seviyesi, tema, millî değer, görsel tasarım, somut ve ulaşılabilirlik kodlarını ifade eden öğretmen görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Radyo tiyatrolarına yönelik görüş bildiren öğretmenler, seçilecek dinleme metinlerinin öğrencilere uygun olması gerektiğini, mevcut program ve kitaplar dikkate alınarak tema yaklaşımı uygulamasının daha iyi olacağını ve millî değerleri ön plana çıkaran temalardan da yararlanılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Kullanılacak materyale ilişkin görüşler ise görsel tasarım öğelerinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca somut ve ulaşılabilirliği olan materyallerin kullanılmasının da hem öğrenciler hem de daha sonra benzer uygulama kullanacak eğitimciler açısından yararlı olabileceği ifade edilmiştir.

Tasarım temasında yer alan sınıf ortamı kategorisi incelendiğinde uygun atmosfer ve teknolojik destek kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı dinleme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için sınıf koşullarının uygun hâle getirilmesi gerektiğine, bir kısmı ise sınıflardaki mevcut teknolojik donanımın dinleme etkinlikleri için yeterli olmadığına dikkat çekmiştir. Dinleme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için uygun elektronik cihazın sınıf ortamına dâhil edilmesi gerektiği öğretmen görüşlerinde anlaşılan gereksinimler arasındadır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonrası oluşturulan bir diğer tema aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Öğretim Sürecinin Planlanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema                  | Kategori         | Kod              | Öğretmen Görüşü                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------|------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mevcut Öğretim Süreci | Öğretim Programı | Yetersizlik      | Ö1 Öğretim programında kazanım olarak okuma ve yazma kazanımlarının çok gerisinde olduğunu söyleyebilirim.<br>Ö3 Kazanım sayısı az. Dinlemeye yönelik ifadeler de az.                                                                                         |
|                       |                  | İhmal            | Ö2 Dinleme becerisi üzgünüm ama diğer becerilere göre ihmal edilmekte                                                                                                                                                                                         |
|                       |                  | Kısmi Yeterlilik | Ö4 Kısmen yeterli desem daha doğru olur. Tamamen yetersiz veya yeterli demek zor. Ö5 Geliştirilmesi gerekiyor ama hiç yoktan iyidir.                                                                                                                          |
|                       | Ders Kitapları   | Yetersizlik      | Ö3 Her temada 1 tane dinleme metninin olması yeterli görülmemelidir. Diğer metinlerin içerisine de serpiştirilse keşke.                                                                                                                                       |
|                       |                  | İhmal            | Ö2 Kitaplar ortada. Olan etkinlikler de belli. Çok yorum yapmaya gerek var mı bilmiyorum ama programda olduğu gibi daha az önemseniyor.<br>Ö5 Diğer becerilere yani okuma ve yazmaya kıyasla dinleme ve onunla aynı kaderi paylaşan konuşma pek önemsenmiyor. |
|                       |                  | Kısmi Yeterlilik | Ö4 Bu ne kadar yeterli orası tartışılır ama bence ders sürelerini düşünürsek fena değil.                                                                                                                                                                      |
|                       |                  |                  |                                                                                                                                                                                                                                                               |

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretim programı, ders kitapları ve sınıf ortamı olmak üzere üç kategorinin öğretim süreci temasının altında yer aldığı görülmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler, uygulanmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan dinleme kazanımlarının yetersiz olduğuna, dinleme becerisinin ihmal edildiğine ve kısmen yeterli olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Yetersizlik ve ihmal kodunu oluşturan öğretmenler, diğer beceri alanlarına kıyasla programdaki dinleme becerisi kazanım sayılarının az olduğuna ve dinleme becerisine diğer becerilerden daha az önem verildiğine dikkat çekmiştir. Kısmen yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler ise geliştirilmesi

gerektiğine yönelik ifadelerde bulunmuştur. Benzer şekilde ders kitapları kategorisi de yetersizlik, ihmal ve kısmi yeterlilik kodlarından oluşturulmuştur. Kitaplarda bulunan her temada bir dinleme metnine yer verilmesinin yeterli olmadığını ifade eden öğretmen, okuma metnilerindeki etkinlikler arasına dinleme metnlerinin eklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda ders kitaplarında dinleme etkinliklerinin önemsenmediğine dikkat çeken ihmal kodunu oluşturan öğretmenler diğer beceri alanları dikkate alındığında dinleme becerisine gereken önemin verilmediğinin görüldüğünü aktarmışlardır. Kısmen yeterli olduğunu belirten öğretmen ise ders sürelerinin mevcut durumuna dikkat çekmiştir.

Tablo 11: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri

| Tema    | Kategori   | Kod              | Uzman Görüşü                                                                                                                                                                                                |
|---------|------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tasarım | Planlama   | Kuramsal Temel   | U1 Bir benzer araştırma var mı yok mu bakarak yol haritası çizmek güzel olur.<br>U4 Kuramsal olarak dayanağının olması lazım.                                                                               |
|         |            | Uzman Görüşü     | U2 Materyal ve seçilen tiyatroların uzman görüşüne sunulması araştırmanın güvenilirliğini artırır.<br>U3 Uzman ve öğrenci görüşü almanız lazım.                                                             |
|         |            | Ders Süresi      | U1 O zaman en önemli kriter ders saatlerine uygun bir şekilde etkinliklerin planlanması lazım.                                                                                                              |
|         | Hazırlanış | Hazırlanış       | U1 Hangi okul ve öğrencilerle yapılacaksa öğretmenlerinden bilgi almak belki de onlarla daha önce biraz konuşmak gerekir ki ne istiyorlar, ne düşünüyorlar, öğretmenleri ile dersi nasıl işliyorlar.        |
|         |            | Pilot Uygulama   | U1 Bunun için de oluşturulan program kullanılmadan önce bir başka sınıfta denenirse eksiklikler görülmüş olur.<br>U3 Pilot uygulama şart. Etkinliklerin etkisinin belirlenmesi lazım.                       |
|         |            | İhtiyaç          | U2 Öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi gerekir.                                                                                                                                             |
|         | Öğrenci    | Derse Katılım    | U1 öğrencinin derse katılımı artırmalı.                                                                                                                                                                     |
|         |            | İlgi             | U1 İlgi çekici olmalı.                                                                                                                                                                                      |
|         |            | Öğrenci Seviyesi | U1 Öğrencilerin seviyesine uygun etkinliklerin kullanılması gerektiğinin kanaatindeyim.<br>U3 Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi dikkate alınarak neyi anlar neyi anlamaz bunun değerlendirilmesi gerekiyor. |

Tablo 12: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri (devamı)

|                |                   |                             |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------|-------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tasarım</b> | Radyo Tiyatroları | Süre                        | U4 Kısa uzun olmayan radyo tiyatroları tercih edilmelidir.                                                                                                                                                                               |
|                |                   | Zihinde Canlandırma         | U2 Buradan yola çıkarsam aslında şunu diyebilirim: çocukların zihinde canlandırma yaparken zorlanmayacağı şeyler seçilmeli.                                                                                                              |
|                |                   | Olay Örgüsü                 | U1 olay örgüsü çok karmaşık olmasın yeter. U2 Çok karmaşık olaylar dizisi belki bu yaştaki çocukların tiyatroyu anlamasını zorlaştırabilir o yüzden karmaşık yapıyı tiyatrolardan uzak durularak daha sade tiyatrolar tercih edilebilir. |
|                |                   | Dil ve Anlatım              | U1 Öğrenci dinlediklerini anlayabilsin, kelimeler onların anlayacağı türden seçilmiş olsun.<br>U4 Dil ve anlatım açısından da duru olmalı.                                                                                               |
|                |                   | Etik                        | U4 Bilimsel araştırma etiğinin dışına çıkmayan materyaller kullanılmalı.                                                                                                                                                                 |
|                | Materyal          | Akıllı Tahta                | U3 Belki akıllı tahta kullanılarak yapılan bir etkinlik olabilir.                                                                                                                                                                        |
|                |                   | Görsel Tasarım              | U2 Materyal tasarımı ilklerine dikkat edilerek görsel açıdan göze hoş gelen materyaller iyi olabilir.<br>U3 Öğrencilerin seveceği renkli etkinlik kâğıtları, ilgi çekici bir obje.                                                       |
|                |                   | Dinleme Metnine Uygunluk    | U1 Dinlenen metnin ilgili materyaller kullanılmalı.                                                                                                                                                                                      |
|                |                   | Anlamı Bilinmeyen Kelimeler | U4 Öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirecek etkinlik olabilir çünkü yapılan araştırmalar öğrencilerin sözlük kullanma eğiliminin yeterli olmadığını hatta araştırma becerilerinin biraz düşük olduğunu gösteriyor.                    |
|                | Etkinlik          | İş Birliği                  | U4 Öğrenciyi aktif kılacak iş birliği yaptıracak etkinliklere yer verilebilir.                                                                                                                                                           |
|                |                   | Hazırlık                    | U3 Hazırlık, süreç ve sonuç etkinlikleri planlanmalı.                                                                                                                                                                                    |
|                |                   | Kazanım                     | U2 Kazanımlara uygun etkinlikler geliştirilebilir.                                                                                                                                                                                       |
|                |                   | Ana Fikir                   | U1 Sonra ana fikrini bulma kazanımı vs. vardı. Onlara uygun en az bir etkinlik yer almalı ki programla örtüşsün.                                                                                                                         |
|                |                   | Anlamaya Yönelik Soruları   | U1 Örneğin dinledikleri ve izlediklerine yönelik soruları cevaplar gibi bir kazanım vardı.                                                                                                                                               |
|                |                   | Program                     | U4 Dinlediğini anlamaya yönelik soruların olduğu bir etkinlik olabilir.                                                                                                                                                                  |

Tablo 13: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Tasarım Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri (devamı)

|             |                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alan yazını | U1 Bunun için öncelikle daha önce yapılmış araştırmaların incelenmesi gerekiyor.<br>U2 Alan yazınındaki diğer çalışmalarda kullanılmış ve olumlu sonuçlar doğurmuş etkinliklerden bir seçki oluşturulup içerisinden seçilebilir. |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin oluşturulması amacıyla uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmelerin analizinden elde edilen tema, kategori ve kodlar incelendiğinde planlama, öğrenci, radyo tiyatroları, materyal ve etkinlik temalarının oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulacak olan etkinliklerin planlanmasına yönelik ifadelerin kodlandığı planlama kategorisinde kuramsal temel, uzman görüşü, ders süresi, hazırbulunuşluk ve pilot uygulama kodları yer almaktadır. Genel olarak bu kategorideki kodlar etkinlik geliştirme sürecinin kuramsal olarak temellendirilmesini başka bir ifadeyle alan yazınındaki araştırmaların incelenerek bilimsel dayanağın oluşturulmasını, uzman görüşlerine sunarak etkinlikler hakkında geri bildirimler alınmasını ve bu sayede güvenilirliğin artırılmasını, ders sürelerinin ve öğrencilerin mevcut durumunun göz önünde bulundurularak bir planlamanın gerçekleştirilmesini ve uygulamaya geçilmeden önce pilot uygulama yapılarak eksik veya hatalı noktaların giderilmesini ifade etmektedir. Planlama kategorisini destekleyen ifadelerin yer aldığı öğrenci kategorisindeki kodlar ise öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir süreç yapılandırılması gerektiğini, öğrencilerin derse katılımının göz önünde bulundurularak ilgi çekici bir tasarım ortaya konulmasının önemli olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun bir süreç inşasına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan radyo tiyatrolarının taşınması gereken özellikler hakkında görüş bildiren uzmanların ifadeleri süre, zihinde canlandırma, olay örgüsü, dil ve anlatım kodlarını oluşturmaktadır. Temel olarak ders sürelerine uygun radyo tiyatrolarının seçiminin önemli olduğu, öğrencilerin hayal dünyalarını besleyen ve kurguyu zihninde canlandırmasını sağlayacak tiyatroların seçiminin faydalı olabileceği, olay örgüsünün öğrencilere uygun bir şekilde gereksiz ayrıntılardan ve karmaşadan uzak olması gerektiği, dil ve anlatım özelliklerinin ise öğrenci seviyesine uygun olmasının önemli olduğu uzmanlar tarafından bildirilen görüşlerdir. Radyo tiyatrolarına uygun materyal geliştirme sürecinde ise etik ilkelere bağlı kalınmasına dikkat çekilerek görsel tasarım açısından göze hoş gelen ve radyo tiyatroları ile bağlantıları olan materyallerin kullanılmasının faydalı olabileceğine

yönelik görüş bildirilmiştir. Ayrıca akıllı tahta üzerinden de etkinlik gerçekleştirilebileceğine ilişkin görüş alıntılanan ifadeler arasındadır.

Tasarım temasının son kategorisi “etkinlik” incelendiğinde en fazla kodun bu kategoride bulunduğu görülmektedir. Öğretmen görüşleriyle benzer olan ana fikir, anlamı bilinmeyen kelimeler, metni anlama soruları etkinliklerinin yanı sıra bu kategoride iş birliğini geliştiren ve kazanımlara dayalı olarak alan yazınındaki bilgilerden hareketle etkinliklerin oluşturulmasının önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ısınmasını sağlamak amacıyla hazırlık etkinliklerine yer verilmesinin sürece katkı sağlayabileceği bu kategoride yer alan görüşlerin incelenmesi sonucunda elde edilen önemli bulgulardan biridir.

Tablo 14: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinlikleri Öğretim Sürecinin Planlanmasına Yönelik Uzman Görüşleri

| Tema           | Kategori         | Kod              | Uzman Görüşü                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------|------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğretim Süreci | Öğretim Programı | Yetersizlik      | U2 Yeterli görmüyorum. Kazanım sayılarından anlaşılabilir.                                                                                                                                                                             |
|                |                  |                  | U4 Kazanım sayısı az. Kapsamlı olarak ele alınmış demek zor. Okuma da anlamaya yönelik bir beceri dinleme de ama arada azanım uçurumu var.                                                                                             |
|                |                  | Kısmi Yeterlilik | U3 Daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Biraz daha fazla yer verilmiş olsaydı daha iyi olurdu                                                                                                                                         |
|                | Ders Kitapları   | İhmal            | U1 Dinleme becerisine yönelik kazanımlar örneğin okumaya göre az gibi görünüyor. Dinleme öğrencinin zaten bebeklikten ölüme kadar kullandığı bir beceri olduğu için formel eğitimde sanki biraz daha az öncelik veriliyor diyebilirim. |
|                |                  | Yeterli          | U4 Mevcut ders süreleri ve haftalık ders saatlerini düşünürsek iyi.                                                                                                                                                                    |
|                |                  | Kısmi Yeterlilik | U3 Programa benzer bir şekilde ele alınmış kötü diyemem ama geliştirilmeli.                                                                                                                                                            |
|                |                  | İhmal            | U1 Dinleme biraz daha az yer alıyor. Aslında okuma ve yazma çok baskın olduğu için konuşma da dinleme gibi çok fazla yer almıyor.                                                                                                      |

Öğretim sürecine yönelik görüş bildiren uzmanların ifadelerinin analizi sonrası oluşturulan kod ve kategoriler öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen kod ve kategorilerle benzerlik göstermektedir. Öğretim programında yer alan dinleme becerisini yetersiz olarak değerlendiren uzmanlar kazanımların sayısına dikkat çekerken kısmen yeterli olduğunu ifade eden uzman görüşü daha iyi olabileceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan

ihmal kodunu oluşturan uzman görüşü anlama odaklı olan dinleme becerisinin benzer şekilde anlama odaklı olan okuma becerisine görece daha az önemsendiğine dikkat çekmektedir. Kitap kategorisinde yer alan kodlar incelendiğinde ise yeterli kodu dışındaki kodların öğretmen görüşleriyle benzerlik taşıdığı görülmektedir. Ders kitaplarında dinleme becerisine yeterince yer verildiğini ifade eden uzman görüşünün ders saatlerine bağlı olarak yeterli bulunduğunu belirttiği söylenebilir. Diğer taraftan kısmi yeterlilik ve ihmal kodları program kategorisi ile benzer ifadelerden oluşmaktadır.

#### **4.2 Uygulanan Müdahale Programının Nicel Bulguları**

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan dinleme becerisi, dinleme kaygısı ve dinleme tutumuna yönelik ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Dinlediğini anlama başarısı 17 sorudan oluşan test ile ölçülmüş; başarı testinden elde edilen veriler doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için 0 değeri verilerek Excel dosyasına aktarılmıştır. Dinleme tutumu ve dinleme kaygısını ölçmek için ise 5’li likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Bu tür ölçme araçlarında maddede ifade edilen unsurun bulunma durumu 1’den 5’e kadar derecelendirilerek yanıtlanmaktadır. Örneğin, dinlerken dikkati dağılan bir öğrenci kesinlikle kaygılanmam ifadesiyle 1 puan, orta düzeyde kaygılanırım ifadesi ile 3 puan, oldukça fazla kaygılanırım ifadesi ile 5 puan almaktadır. Her bir madde için verilen yanıtların karşılık geldikleri puan toplanarak ölçe aracının tamamından alınan puan hesaplanır ve ölçme aracının ölçtüğü niteliğe yönelik çıkarımda bulunulur. Bu nedenle dinleme kaygısı ve dinleme tutumu ölçeklerine öğrencilerin verdikleri yanıtlar 1, 2, 3, 4, 5 olacak şekilde Excel dosyasına kaydedilmiştir. Böylelikle nicel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara yönelik veri setleri oluşturulmuştur. Elde edilen veri setleri tek tek SPSS paket programına aktarılarak hangi analizlerin yapılacağına karar verilmiştir. İlk olarak elde edilen verilere hangi analizlerin uygulanacağına karar verilmesi amacıyla öğrenci cevaplarının normal dağılım sergileyip sergilemedikleri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 15: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Normallik Testi Sonuçları

| Ölçme Aracı                     | Gruplar | Test     | Kolmogorov-Smirnov |                     |      | Shapiro-Wilk |                     |      |
|---------------------------------|---------|----------|--------------------|---------------------|------|--------------|---------------------|------|
|                                 |         |          | İstatistik         | Serbestlik Derecesi | p    | İstatistik   | Serbestlik Derecesi | p    |
| Dinlediğini Anlama Başarı Testi | Kontrol | Ön Test  | .223               | 13                  | .076 | .941         | 13                  | .464 |
|                                 |         | Son Test | .204               | 13                  | .144 | .144         | 13                  | .675 |
|                                 | Deney   | Ön Test  | .177               | 14                  | .200 | .918         | 14                  | .208 |
|                                 |         | Son Test | .171               | 14                  | .200 | .967         | 14                  | .828 |
| Dinleme Kaygısı Ölçeği          | Kontrol | Ön Test  | .099               | 13                  | .200 | .973         | 13                  | .927 |
|                                 |         | Son Test | .145               | 13                  | .200 | .935         | 13                  | .390 |
|                                 | Deney   | Ön Test  | .112               | 14                  | .200 | .971         | 14                  | .892 |
|                                 |         | Son Test | .118               | 14                  | .200 | .961         | 14                  | .744 |
| Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği  | Kontrol | Ön Test  | .212               | 13                  | .114 | .941         | 13                  | .464 |
|                                 |         | Son Test | .126               | 13                  | .200 | .949         | 13                  | .587 |
|                                 | Deney   | Ön Test  | .197               | 14                  | .145 | .955         | 14                  | .640 |
|                                 |         | Son Test | .165               | 14                  | .200 | .940         | 14                  | .420 |

Tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testine göre normal dağılım sergilemektedir. Grupların ve test sonuçlarının p değeri incelendiğinde .05'in üzerinde oldukları görülmektedir. Araştırmacıların temel kanıları dikkate alındığında 50 ve altı kişiden oluşan gruplarda Shapiro-Wilk testine ilişkin verilerin daha geçerli sonuçlar sunduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere p değeri .05'ten daha düşük herhangi bir test verisi bulunmamaktadır. Bu da veri setlerinin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Birçok istatistiksel analizin temel varsayımı olan normallik değerlendirmesinin grafiksel yöntemler ve sayısal yöntemler gibi çeşitli türlerinin olduğunu da söylemek gerekir (Razali & Wah, 2011). Alan yazınında Boxplot, histogram ve Q-Q plot olarak nitelendirilen grafiğe dayalı normallik ölçümleri araştırmacılara çeşitli bilgiler sunmaktadır. Deney ve kontrol grupların ön-son test sonuçlarının histogramı incelendiğinde

normal dağılım eğrisine sahip oldukları görülmüştür. Boxplot değerleri ise medyan kutunun orta kısmında, birinci ve üçüncü çeyreğin de hemen hemen medyana eşit mesafede olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Boxplot grafiği de normal dağılımı desteklemektedir (McGill vd., 1978). Veri setlerinin Q-Q Plots grafikleri incelendiğinde veri dağılımını işaret eden noktaların 45 derecelik bir açının üzerinde yer aldığı görülmüştür (Chambers vd., 1983). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik daha güçlü çıkarımda bulunmak amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri ayrıca hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık istatistiksel analiz öncesi veri setinin normallik varsayımını karşılama durumu hakkında bilgi veren bir diğer değerlendirme yöntemidir (Büyüköztürk, 2021). Veri setine yönelik betimsel istatistiği daha ayrıntılı göstermek amacıyla test sonuçlarının hesaplanan medyan, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16: Ölçme Araçlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Yönelik Çarpıklık-Basıklık Değerleri

| Ölçme Aracı                     | Grup    | Test     | n  | Medyan   | Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------|---------|----------|----|----------|----------|----------------|-----------|----------|
| Dinlediğini Anlama Başarı Testi | Kontrol | Ön Test  | 13 | 11.0000  | 10.0000  | 2.08167        | -.590     | -.462    |
|                                 |         | Son Test | 13 | 10.0000  | 9.9231   | 2.69139        | -.661     | .634     |
|                                 | Deney   | Ön Test  | 14 | 10.0000  | 9.4286   | 2.13809        | -.712     | .076     |
|                                 |         | Son Test | 14 | 11.0000  | 11.5000  | 1.99036        | .137      | -.465    |
| Dinleme Kaygısı Ölçeği          | Kontrol | Ön Test  | 13 | 96.0000  | 94.5385  | 10.39724       | .012      | -.354    |
|                                 |         | Son Test | 13 | 95.0000  | 91.8462  | 15.47496       | -.742     | -.068    |
|                                 | Deney   | Ön Test  | 14 | 89.5000  | 88.5714  | 10.74684       | -.211     | -.909    |
|                                 |         | Son Test | 14 | 78.0000  | 77.5714  | 11.84330       | -.303     | .231     |
| Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği  | Kontrol | Ön Test  | 13 | 92.0000  | 91.9231  | 11.47349       | -.447     | -.798    |
|                                 |         | Son Test | 13 | 99.0000  | 93.8462  | 9.60435        | -.428     | -.997    |
|                                 | Deney   | Ön Test  | 14 | 88.0000  | 88.8571  | 9.57446        | .535      | .381     |
|                                 |         | Son Test | 14 | 107.0000 | 105.5000 | 10.5664        | -.375     | -1.008   |

Ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde genel olarak -1 ile +1 arasında bir değer aralığına sahip olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ifade ettikleri anlamlar incelendiğinde -1 ile +1 aralığında değer aralığının normal dağılımın göstergesi olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2003). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değer aralığı -1.5 ile +1.5 e kadar genişletilebilmektedir. Bu veriler dikkate alındığında ölçme araçlarından elde edilen sonuçların normal dağılım gösterdiği ve

bu nedenle normal dağılıma uygun istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Tablo 17: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Ön Test Verilerine Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Ölçme Aracı                     | Test    | Grup    | Levene Testi | n  | Ortalama | F    | p    |
|---------------------------------|---------|---------|--------------|----|----------|------|------|
| Dinlediğini Anlama Başarı Testi | Ön Test | Deney   | .933         | 14 | 9.4286   | .007 | .489 |
|                                 |         | Kontrol |              | 13 | 10.0000  |      |      |
| Dinleme Kaygısı Ölçeği          | Ön Test | Deney   | .719         | 14 | 88.5714  | .132 | .156 |
|                                 |         | Kontrol |              | 13 | 94.5385  |      |      |
| Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği  | Ön Test | Deney   | .830         | 14 | 88.8571  | .173 | .414 |
|                                 |         | Kontrol |              | 13 | 91.9231  |      |      |

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının arasında anlamlı farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 12’de de görüldüğü üzere tüm ön test verileri homojen bir dağılım göstermektedir ( $p = .933; .719; .830, p > .05$ ). Levene Testi sonucunda varyansların homojen dağıldığı gözlemlenmiş ve t testindeki ilgili satır takip edilerek ön test puanlarının gruplar açısından anlamlı şekilde farklılaşma durumu değerlendirilmiştir. Sunulan tabloda da görüldüğü üzere tüm ölçme araçlarından alınan puanların anlamlılık değeri .05’ten büyüktür ( $p = .489; .156; .414$ ). Bu da ön test sonuçlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Şayet anlamlılık değeri .05’ten küçük olsaydı o durumda ön test verilerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığından söz edilebilirdi. Fakat veri analizi başlığında da aktarıldığı üzere ön test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmamış olması ANCOVA analizini yapmak için bir engel değildir. Test puanları arasındaki sayısal farklılık daha güçlü sonuçlara ulaşmak için ANCOVA analizinin yapılabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

**Araştırma sorusu 2:** Dinlediğini anlama başarısı ön test puanları kontrol altında tutulduğunda müdahale programı uygulanan deney grubu ile mevcut müfredatın uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama başarısı son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşıyor mu?

Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için ön test puanları kovaryet olarak atanmıştır. Müdahale programına başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan dinlediğini anlama başarısı ön test sonuçları kontrol altında tutularak müdahale sonrasında uygulanan dinlediğini anlama başarısı son test sonuçlarının gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilk olarak doğrusal ilişkinin varlığı sınanmıştır. Scatterplot diğer bir deyişle saçılım grafiği incelenerek ön test (kontrol değişkeni) ve son test (bağımlı değişken) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizi yapabilmek için doğrusal ilişki varsayımının karşılanması ardından elde edilen sonuçların homojen dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için Levene Testi'nin sonuçları incelenmiştir ( $F(1-25)=.962$ ,  $p=.336 > .05$ ).

Tablo 18: Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Regresyon Eğimleri

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------------------|
| Grup            | 4.116           | 1  | 4.116              | .911  | .350              |
| Ön Test         | 34.058          | 1  | 34.058             | 7.537 | .012              |
| Grup*Ön Test    | 1.104           | 1  | 1.104              | .244  | .626              |
| Hata            | 103.925         | 23 | 4.518              |       |                   |
| Toplam          | 3270.000        | 27 |                    |       |                   |

Dinlediğini anlama başarı testinden alınan ön test puanı ile grup değişkeni arasındaki etkileşimin incelenmesi amacıyla bağımsız değişken (grup) ile kovaryet (ön test) modellenerek grup\*ön test etkileşiminin anlamlılığı sınanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere bu etkileşimin anlamlı olmadığı yani regresyon eğimlerinin eşit olduğu tespit edilmiştir ( $F(1-23)=.626$ ,  $p>.05$ ). Doğrusal ilişki, varyansların homojenliği ve regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımlarının karşılandığı belirlendikten sonra düzeltilmiş son test puanları hesaplanmıştır.

Tablo 19: Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları

| Grup    | n  | Ön Test  |                | Son Test |                |                      |
|---------|----|----------|----------------|----------|----------------|----------------------|
|         |    | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Düzeltilmiş Ortalama |
| Kontrol | 13 | 9.4286   | 2.08167        | 9.9231   | 2.69139        | 9.761                |
| Deney   | 14 | 10.0000  | 2.13809        | 11.5000  | 1.99036        | 11.651               |

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları dikkate alınarak düzeltilmiş son test puanları incelendiğinde kontrol grubunun son test puanı  $\bar{X}=9.9231$  iken düzeltilmiş hâlinin  $\bar{X}=9.761$  olduğu, deney grubunun son test puanı  $\bar{X}=11.500$  iken düzeltilmiş hâlinin  $\bar{X}=11.651$  olduğu görülmektedir. İlk bakışta 1.5769 olan puan farkının 1.89'a çıktığı yani

0.3131'lik çok ufak bir puan farkı olduğu gözlemlenmektedir fakat testten alınabilecek en yüksek puanın 17 olduğu unutulmamalıdır. 100 puan alınabilen bir testte bu fark 1.8417 puanlık ortalama artışını göstermektedir. Söz konusu bu artışın bu hâliyle kesin bir iyileşmenin göstergesi olduğunu söylemek mümkün değildir. Anlamlı bir farklılık olup olmadığının değerlendirilebilmesi için kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 20: Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | Anlamlılık Düzeyi | $\eta^2$ |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------------------|----------|
| Düzeltilmiş Model | 50.156          | 2  | 28.078             | 5.730 | .009              | .323     |
| Sabit             | 32.909          | 1  | 32.909             | 7.520 | .011              | .239     |
| Ön Test           | 33.394          | 1  | 33.394             | 7.631 | .011              | .241     |
| Grup              | 23.606          | 1  | 23.606             | 5.394 | .029              | .184     |
| Hata              | 105.209         | 24 | 4.376              |       |                   |          |
| Toplam            | 3270.000        | 27 |                    |       |                   |          |
| Düzeltilmiş Hata  | 155.185         | 26 |                    |       |                   |          |

Tablo incelendiğinde dinlediğini anlama başarı testinden alınan ön test puanları kontrol altında tutulduğunda grupların son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ( $F(1,24)=5.394$ ;  $p=.029$ ). Cohen'in (1988) etki büyüklüğü hesaplaması dikkate alındığında da uygulanan müdahale sonuçlarının yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir ( $\eta^2=.184$ ). Ayrıca dinlediğini anlama başarı testinden alınan ön test puanlarının aynı testten alınan son test puanları üzerindeki etkisinin de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F(1,24)=7.631$ ,  $p=.011$ ,  $\eta^2=.241$ ). Bu sonuç katılımcıların başlangıçta ölçülen düzeylerinin (ön test) müdahale sonrasındaki düzeylerini (son test) anlamlı olarak etkilediğinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Son olarak söz konusu etkinin kimin lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Benferonni testi uygulanmış ve deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular radyo tiyatroları temelli dinleme becerisi etkinliklerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Araştırma sorusu 3:** Dinleme kaygısı ön test puanları kontrol altında tutulduğunda müdahale programı uygulanan deney grubu ile mevcut müfredatın uygulandığı kontrol grubunun dinleme kaygısı son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşıyor mu?

Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için kovaryans analizinin önemli bir ön koşulu olan regresyon eğilimleri ve homojenlik testi ilgili veri setleri için gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Scatterplot saçılım grafiği incelenerek ön test ve son test arasında doğrusal bir ilişki

olup olmadığı incelenmiştir. Saçılım grafiği dikkate alındığında doğrusal ilişkinin varlığını gösteren bir paralelliğin olduğu gözlemlenmiştir. Varyansların homojen dağıldığı varsayımının sınanması için ise Levene Testi gerçekleştirilmiş ve varsayımın kabul edilmesi için yeterli anlamlılık değeri elde edilmiştir ( $F(1,25)= p= .568$ ). Söz konusu iki koşulun sağlanmasının ardından regresyon eğimlerini incelemek için modelleme yapılmıştır.

Tablo 21: Dinleme Kaygısına İlişkin Regresyon Eğimleri

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F      | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------|-----------------|----|--------------------|--------|-------------------|
| Grup            | 51.729          | 1  | 51.729             | .767   | .390              |
| Ön Test         | 3114.969        | 1  | 3114.969           | 46.164 | .001              |
| Grup*Ön Test    | 91.233          | 1  | 91.233             | 1.352  | .257              |
| Hata            | 1551.967        | 23 | 67.477             |        |                   |
| Toplam          | 198604.000      | 27 |                    |        |                   |

Tablo 16’da görüldüğü üzere dinleme kaygısı ölçeğinden alınan ön test puanları ile grup değişkeni arasındaki etkileşimin incelemesi için grup\*ön test modellemesi yapılarak regresyon eğimleri belirlenmiştir. İlgili satırdaki değerler incelendiğinde anlamlılık değerinin .05’ten büyük olduğu diğer bir ifadeyle kovaryans analizi için ön koşul olan regresyon eğimlerinin eşitliğinin sağlandığı görülmektedir ( $F(1,23)= .257$ ,  $p> .05$ ). Kovaryans analizi için gerekli tüm koşulların sağlandığı tespit edildikten sonra düzeltilmiş son test puanları hesaplanmış ve ilgili değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22: Dinleme Kaygısına Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları

| Grup    | n  | Ön Test  |                | Son Test |                |                      |
|---------|----|----------|----------------|----------|----------------|----------------------|
|         |    | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Düzeltilmiş Ortalama |
| Kontrol | 13 | 94.5385  | 10.39724       | 91.8462  | 15.47496       | 88.614               |
| Deney   | 14 | 88.5714  | 10.74684       | 77.5714  | 11.84330       | 80.573               |

Deney ve kontrol gruplarının dinleme kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının, aynı ölçekten aldıkları ön test puanları dikkate alınarak düzeltilmiş hâli incelendiğinde son test puanı  $\bar{X}=91.8462$  olan kontrol grubu kaygı puanının düzeltilmiş son test puanının  $\bar{X}=88.614$ ’e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun düzeltilmiş son puanlarının ortalamasında 3.2322 puanlık bir kaygı düşüşünün olduğu söylenebilir. Deney grubunun  $\bar{X}=77.5714$  olan son test puanının düzeltilmiş hâli incelendiğinde ise  $\bar{X}=80.537$ ’e yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun dinleme kaygısı ölçeğinden aldığı son test puanlarının ortalamasının 3,0016 yükseldiği söylenebilir. Genel olarak incelendiğinde deney ve kontrol grupların son test puanlarının arasındaki fark 14.2748 iken 8.068’e gerilemiştir.

Bu gerileme toplamda 6.2068 puandır. Söz konusu bu fark ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem t testinden anlamlı bir farklılık bulunmadığını işaret eden p değerinin elde edilmesine rağmen ortaya çıkmıştır. Dinlediğini anlama başarı testiyle benzer bir şekilde tek başına bu ortalama değerlerinin kesin bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Bu nedenle elde edilen veriler kullanılarak kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 23: Dinleme Kaygısına Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F      | Anlamlılık Düzeyi | $\eta^2$ |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|-------------------|----------|
| Düzeltilmiş Model | 4427.467        | 2  | 2213.733           | 32.333 | .001              | .729     |
| Sabit             | 39.401          | 1  | 39.401             | .575   | .455              | .023     |
| Ön Test           | 3053.921        | 1  | 3053.921           | 44.604 | .001              | .650     |
| Grup              | 401.467         | 1  | 401.467            | 5.864  | .023              | .196     |
| Hata              | 1643.200        | 24 | 68.467             |        |                   |          |
| Toplam            | 198604.000      | 27 |                    |        |                   |          |
| Düzeltilmiş Hata  | 6070.667        | 26 |                    |        |                   |          |

Dinleme kaygısı ölçeğinde elde edilen ön test puanları kontrol altında tutulduğunda aynı ölçekten elde edilen son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $F(1,24)=5.864$ ;  $P=.023$ ). Cohen'in (1988) etki büyüklüğü hesaplaması dikkate alındığında ise tabloda yer alan eta kare değeri uygulanan müdahalenin dinleme kaygısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\eta^2=.196$ ). Ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin varlığından söz edilebilir ( $F(1,24)=44.604$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=.650$ ). Deney ve kontrol grubu arasındaki bu etkinin hangi grubun lehine olduğunu belirlenmesi için ise Bonferroni testi yapılmış ve dinleme kaygısı puanlarında deney grubu öğrencilerinin lehine bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Dinleme becerisinin sonuçlarıyla benzer bir şekilde radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme kaygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Araştırma sorusu 4:** Dinlemeye yönelik tutum ön test puanları kontrol altında tutulduğunda müdahale programı uygulanan deney grubu ile mevcut müfredatın uygulandığı kontrol grubunun dinlemeye yönelik tutum son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşıyor mu?

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden alınan ön test puanlarını kontrol altında tutarak aynı ölçekten alınan son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test

etmek amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizinin ön koşullarının sağlanma durumu bu araştırma sorusunda da sınanmıştır. Bu nedenle diğer iki bağımlı değişkende olduğu gibi tutum değişkenine yönelik olarak da Scatterplot saçılım grafiği incelenerek ön test ve son test puanları arasında doğrusal ilişkinin varlığı incelenmiştir. Doğrusal ilişkinin tespit edilmesinin sonrasında varyansların homojenliği varsayımının kontrolü için Levene Testi gerçekleştirilmiş ve söz konusu varsayımın sağlandığı görülmüştür ( $F(1,25) = p = .429$ ). Kovaryans (ANCOVA) analizine geçilmeden son olarak regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiştir.

Tablo 24: Dinleme Tutumuna İlişkin Regresyon Eğimleri

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | Anlamlılık Düzeyi |
|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------------------|
| Grup            | 81.295          | 1  | 81.295             | .669  | .422              |
| Ön Test         | 192.790         | 1  | 192.790            | 1.588 | .220              |
| Grup*Ön Test    | 38.652          | 1  | 38.652             | .318  | .578              |
| Hata            | 2793.058        | 23 | 121.437            |       |                   |
| Toplam          | 273347.000      | 27 |                    |       |                   |

Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların regresyon eğimlerinin belirlenmesi için grup\*ön test etkileşimi incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu değer söz konusu ölçekten alınan puanların kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılarak analiz edilmesi için gerekli koşulları sağladığını göstermektedir ( $F(1,23) = .318, p > .05$ ). Regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının sağlanmasının ardından düzeltilmiş son test puanları hesaplanmıştır.

Tablo 25: Dinleme Tutumuna Yönelik Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları

| Grup    | n  | Ön Test  |                | Son Test |                |                      |
|---------|----|----------|----------------|----------|----------------|----------------------|
|         |    | Ortalama | Standart Sapma | Ortalama | Standart Sapma | Düzeltilmiş Ortalama |
| Kontrol | 13 | 91.9231  | 9.60435        | 93.8462  | 11.47349       | 94.314               |
| Deney   | 14 | 88.8571  | 9.57446        | 105.5000 | 10.56664       | 105.065              |

Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları düzeltilmiş son test puanları dikkate alındığında kontrol grubunun puanı  $\bar{X}=93.8462$ 'den  $\bar{X}=94.314$ 'e yükseldiği, deney grubunun puanı ise  $\bar{X}=105.5000$ 'den  $\bar{X}=105.065$ ' düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların ortalamasının toplamda 0.4678 artışı söylenebilir. Diğer taraftan deney grubunun ölçekten aldığı puanların ortalaması ise 0.435 düşmüştür. Her iki grubun düzeltilmiş son test puanları

göz önünde bulundurulduğunda 0.9028 puanlık bir farkın oluştuğu söylenebilir. Söz konusu puan farkı deney ve kontrol gruplarının test sonuçlarına yansımaları hakkında çıkarımda bulunabilmek için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle istatistiksel açıdan yorumlayabilmek için kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 26: Dinleme Tutumuna Yönelik Kovaryans (ANCOVA) Analizi

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F      | Anlamlılık Düzeyi | $\eta^2$ |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|--------|-------------------|----------|
| Düzeltilmiş Model | 1114.957        | 2  | 557.478            | 4.725  | .019              | .283     |
| Sabit             | 4441.548        | 1  | 4441.548           | 37.644 | .001              | .611     |
| Ön Test           | 199.482         | 1  | 199.482            | 1.691  | .206              | .066     |
| Grup              | 758.173         | 1  | 758.173            | 6.426  | .018              | .211     |
| Hata              | 2831.710        | 24 | 117.988            |        |                   |          |
| Toplam            | 273347.000      | 27 |                    |        |                   |          |
| Düzeltilmiş Hata  | 3946.667        | 26 |                    |        |                   |          |

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ön test puanları kontrol altında tutulduğunda aynı ölçekten elde edilen son test puanlarının anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $F(1,24)=6.426$ ;  $P=.018$ ). Cohen'in (1988) etki büyüklüğü hesaplaması dikkate alındığında ise tabloda yer alan eta kare değeri uygulanan müdahalenin dinleme kaygısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $\eta^2=.211$ ). Son test puanları arasındaki anlamlı farklılaşmanın hangi grubun lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Bonferroni testi yapılmış ve deney grubunun tutum puanlarının kontrol grubu tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Uygulanan müdahale programının diğer iki bağımlı değişkende olduğu gibi tutum değişkeninde de olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.3 Müdahale Programının Uygulanma Sürecine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırma sürecinin daha detaylı bir şekilde sunulması, nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların açıklanması ve veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla toplanan nitel verilere ilişkin bulgular bu başlık altında yapılandırılmıştır.

**Araştırma sorusu 5:** Öğrencilerin radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

Gerçekleştirilen derslere yönelik öğrenci görüşlerinin alınması, süreçteki etkinliklere yönelik yakın zamanlı geri bildirimlerin elde edilmesi ve nicel bulguların açıklanması amacıyla öğrencilerden katılımcı günlüğü doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından

her ders sonrasında doldurulan günlükler analiz edilerek kod, kategori ve temalara ulaşılmış; bulgular aşağıdaki tabloda sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 27: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerinin Öğrenme Sürecine Etkisi

| Tema                       | Kategori             | Kod                                   | Öğrenci İfadesi                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------|----------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenme-<br>Öğretme Süreci | Akademik<br>Bilgi    | Yeni Kelime                           | ö11 Bilmediğimiz kelimelerin anlamını buldum.<br>ö8 Beş tane yeni kelime öğrendim.<br>ö10 Anlamını yeni öğrendiğim kelimelerin faydalı olduğunu düşünüyorum.                                          |
|                            |                      | Metni<br>Anlamlandırma<br>ve Özetleme | ö14 Özet yazmayı sevdim çünkü dersi anlamamı sağlıyor.<br>ö4 Ana fikri bulma etkinliğini çok sevdim çünkü önemli yerleri bulmak güzeldi.<br>ö5 Türkçe dersinde ana fikri ve metnin konusunu öğrendik. |
|                            |                      | Dinleme Becerisi                      | ö12 Dinleme etkinliğini çok beğendim, hem sınavlarda çıkabilir.<br>ö1 Radyo tiyatrosundaki sürpriz sesler beni çok şaşırttı.<br>ö13 Düşünüyorum, çünkü dinlemeyi öğretiyor.                           |
|                            | Değerler<br>Eğitimi  | Bilgi                                 | ö8 Vatanımızın nasıl kurtulduğunu öğrendim<br>ö6 Bugünkü derste paylaşmayı öğrendik ve ben bu bilginin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.<br>ö4 Gezegener hakkında bilgi sahibi olduk.                 |
|                            |                      | Paylaşma                              | ö8 Paylaşmanın çok önemli olduğunu öğrendim.<br>ö6 Bugünkü derste paylaşmayı öğrendik ve ben bu bilginin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.                                                            |
|                            |                      | Dostluk                               | ö9 Sıkı dostluğu öğrendim.<br>Etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum.<br>ö2 Dostluğu öğrendim. Bence faydalıydı, çünkü dostluğun nasıl olması gerektiğini söylüyor.                               |
|                            |                      | Dinleme Kültürü                       | ö12 Bu ders sayesinde sabırla dinlemeyi öğrendim ve hayatımda da insanları dinlerken bana yardımcı olacak.<br>ö8 Birlikte çalışmanın ve iyi dinlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim.             |
|                            | Beceri<br>Geliştirme | Özetleme Becerisi                     | ö3 Evet mesela özet yazmak faydalı çünkü kelime dağarcığını geliştiriyor.<br>ö14 Özet yazmayı sevdim, çünkü dersi anlamamı sağlıyor.                                                                  |

Tablo 28: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerinin Öğrenme Sürecine Etkisi (devamı)

|                      |               |                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beceri<br>Geliştirme | Dikkat        | ö10 Dinleme metnini anlama etkinliği ilgimi en çok çekti.<br>ö4 Evde öğrendiklerimi uygulayarak daha dikkatli olacağım.<br>Ö12 Günlük hayatımda da dikkatli dinleyeceğim                        |
|                      | Problem Çözme | ö2 Evet çünkü bulmaca etkinliğinde zihnimi geliştirdim. Diğer dersler için zihnimi geliştirmem faydalı olacaktır.<br>ö11 En çok bulmaca etkinliğini sevdim; çünkü her şeyi çözdüğümü hissettim. |

Öğrencilerin doldurmuş oldukları katılımcı günlükleri incelenerek kodlanmış ve kodlardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilerek temalar belirlenmiş ve radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine ve etkisine yönelik çıkarımlar geliştirilmiştir. Tablo incelendiğinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine etki ettiği ve bu etkilerin akademik bilgi, değerler eğitimi ve beceri geliştirme kategorilerini oluşturduğu görülmektedir. Akademik bilgi kazanımını işaret eden öğrenci görüşleri gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrencilerin farklı kelimelerle tanıştığını ve bu kelimelerin anlamlarına yönelik öğrencilerde farkındalık oluştuğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin metni anlamlandırma ve özetleme konusunda yeterliliklerini artırdıklarına yönelik görüşleri hem dinleme hem de okuma becerisinin anlama boyutuna yönelik etkinliklerin fayda sağladığını göstermektedir. Dinleme sürecine yönelik farklı deneyim ve yaşantılara yer verilen dinleme becerisi kategorisindeki öğrenci görüşleri incelendiğinde ise araştırmanın amacına uygun bir işlevinin olduğu söylenebilir. Tüm bu ifadelerin yanı sıra bilgi kodu Türkçe dersinin disiplinlerarası yönünü ortaya koymaktadır. Öğrencilerin vatanın kurtuluşu, gezegenler, paylaşmak gibi farklı konularda bilgi edindiklerini gösteren ifadelerinden hareketle gerçekleştirilen etkinliklerin diğer disiplinlere de katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenme süreci temasında yer alan diğer kategori değerler eğitimidir. Tablo incelendiğinde bu kategorinin paylaşma, dostluk ve dinleme kültürü kodlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulduğu görülür. Etkinliklerin paylaşma, dostluk ve dinleme kültürü gibi önemli değerlere ilişkin farkındalık geliştirdiği alıntılanan öğrenci ifadeleri arasındadır. Değerler eğitiminin yanı sıra farklı becerileri geliştirme konusunda da radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Özetleme etkinliklerinin özet çıkarma becerisini geliştirerek hayal gücünü geliştirdiği ve sınavlarda faydalı olabileceğine

yönelik öğrenci görüşleri tabloda yer almaktadır. Benzer şekilde dinleme etkinliklerinin dikkat geliştirdiği ve problem çözme konusunda fayda sağladığı öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 29: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Deneyimler

| Tema                            | Kategori        | Kod               | Öğrenci İfadesi                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------|-----------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etkinliklere Yönelik Deneyimler | Beğeni          | Fayda             | ö7 Etkinliklerin faydalı olacağını düşünüyorum.<br>ö4 Bize bilgi verdi ve faydalıdır çünkü bir şeyler öğrenebiliriz.<br>Ö9 Bence faydalı çünkü ders verici cümleler vardı.                        |
|                                 |                 | Hoşlanma          | ö2 Metni çok sevdim dinlerken de çok güzeldi.<br>ö12 Faydalı olduğunu düşünüyorum evet çünkü dinlemeyi çok severim.<br>ö10 Metnini anlama sorularını çok sevdim; çünkü hikâyeyi daha iyi anladım. |
|                                 |                 | Zevk              | ö10 En sevdiğim etkinlik özet ve bulmaca oldu, çözerken çok zevk aldım.<br>ö3 İlgimi çeken etkinlik dördüncü etkinlikti, çünkü özet yazarken zevk alırım.                                         |
|                                 | Eğlence         |                   | ö1 Hepsi eğlenceli ve güzeldi.<br>ö10 Özet, çünkü sıkıcı değil ve eğlenceliydi.<br>ö8 Bulmaca etkinliği ilgimi çekti, çünkü çok eğlenceliydi.                                                     |
|                                 |                 | Motivasyon Artışı | Özgüven<br>ö11 En çok bulmaca etkinliğini sevdim; çünkü her şeyi çözdüğümü hissettim.<br>ö9 Bugün derste kendime daha çok güvendiğimi hissettim.                                                  |
|                                 |                 | Etkileşim         | ö3 Bugün derste birlikte çalışmayı ve yeni şeyler öğrenmeyi öğrendim.<br>ö8 Bugün, birlikte çalışmanın ve iyi dinlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim.                                       |
|                                 | Olumsuz Deneyim | Sıkıcı            | ö6 Anlamadığım kelimeler sıkıcı geliyordu.<br>ö2 Kelime yazma etkinliği biraz sıkıcı geldi elim yoruldu.                                                                                          |
|                                 |                 | Gereksiz          | ö13 Özet etkinliğini beğenmedim, çünkü gereksiz buluyorum.<br>ö9 Metin soruları bence gereksizdi ve anlamadığımız sorular vardı.                                                                  |

Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik bilgilerin yer aldığı etkinliklere yönelik deneyimler temasının altında beğeni, motivasyon artışı ve olumsuz deneyim kategorileri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere öğrenciler gerçekleştirilen etkinliklerin kendilerine çeşitli faydalar sağladığını belirtmiştir. Etkinliklerde ders verici cümlelerin olduğu, yeni bilgiler sunularak etkinliklerin kendilerine çeşitli faydalar sağladığı katılımcı günlüklerinde yer alan bazı ifadelerdir. Beğeni kategorisini oluşturan hoşlanma kodu ise öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı olumlu

tutum geliştirdiğini, keyifli vakit geçirdiklerini, dinlemeyi ve beraberindeki etkinlikleri sevdiğini ifade ettikleri görüşlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Kodu oluşturan ifadeler dikkate alındığında öğrencilerin ders süresince hoş vakit geçirmelerine katkı sağlayan unsurların sınıf ortamında yer aldığı söylenebilir.

Etkinliklere yönelik deneyimlere dikkat çeken önemli kategorilerden biri de motivasyon artışıdır. Kategori incelendiğinde eğlence, zgven ve etkileşim kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin eğlenceli vakit geçirerek ders sürecine katılım göstermesi derse yönelik motivasyonlarını artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan zgven artışının yaşandığına yönelik ğrenci ifadelerinin katılımcı günlüklerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Derste gösterdikleri başarıdan kaynaklı olarak kendilerine olan güvenlerinin gelişmesi ve başarılı olduklarını hissetmeleri öğrencilerin ifadeleri arasındadır. İyi yöndeki bir zgven artışının öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu yükselttiği söylenebilir. Söz konusu kategorideki son kod ise iş birliğine yönelik ifadelerin yer aldığı etkileşim kodudur. Öğrencilerin iş birliği deneyimlerinin kendilerinde olumlu değişimlere neden olduğu yine katılımcı günlüklerinde yer alan ğrenci ifadeleri arasındadır.

Etkinliklere yönelik deneyimleri içeren temadaki son kategori diğer iki kategoriden farklı olarak olumsuz ifadelerin yer aldığı kategoridir. Sıkıcı ve gereksiz kodlarından oluşan olumsuz deneyim kategorisindeki ğrenci görüşleri incelendiğinde özellikle öğrencilerin zorlandığı ve anlamakta güçlük çektiği etkinliklere yönelik olumsuz deneyim ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Örneğin yazı yazmayı sevmeyen bir ğrenci özetleme etkinliğini gereksiz bulduğunu ifade etmiş, kelimeleri anlamakta güçlük çeken ğrenci bilmediğimiz kelimeler etkinliğini sıkıcı olarak nitelendirmiştir. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin kişisel özelliklerinin etkinlikler hakkındaki görüşlerinde etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak etkinliklere yönelik deneyimler teması incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının olumlu deneyimlerden söz ettiği söylenebilir.

**Araştırma sorusu 6:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik araştırmacı günlüğü notları nelerdir?

Tablo 30: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerini Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüğü Notları

| Tema                   | Kategori                           | Kod                  | Günlükten alıntılanan ifade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------|------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırmacı<br>Günlüğü | Dinleme<br>Becerisinin<br>Gelişimi | Odaklanma            | 2. hafta: Tiyatro metninde olayların hızlı şekilde gelişmesi öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırdı.<br>5. hafta: Öğrencilerin odaklanma sorunundaki gelişmeler gözle görülür seviyede.<br>7. hafta: Tiyatro metninde hangi noktalarda konsantrasyonunu artıracaklarını öğrendiler.                                                                                                                                    |
|                        |                                    | Ayırt etme           | 1. hafta: Ses efektlerinin ne anlama geldiğini anlamakta zorlanan öğrencilerin olduğunu gözlemledim. Öğrencilere, duydukları ses efektleri ve oyuncuların tepkilerinin ne anlama geldiğini anlattım.<br>5. hafta: Zamanla karakter vurgularını daha iyi ayırt etmeye başladılar. Radyo tiyatrolarındaki ses efektlerinin metne katkısını anlamaya başladılar.                                                          |
|                        |                                    | Olay Örgüsü          | 1. hafta: Olay örgüsünü takip etmekte zorlanan öğrenciler var. Bazı öğrencilerin dikkati çok çabuk dağılıyor.<br>8. hafta: Öğrenciler artık dinleme metinlerini başlangıca göre çok daha iyi anlıyor ve olaylar arasındaki bağlantıyı daha net bir şekilde kuruyor.                                                                                                                                                    |
|                        |                                    | Dinleme Stratejileri | 1. hafta: Öğrencilerin dinleme stratejilerini tam olarak bilmediklerini gözlemledim. Öğrencilere hangi stratejileri kullanabileceklerine dair açıklamada bulundum.<br>5. hafta: Bazı öğrencilerin önemli noktaları not aldığını ve bazı şeyleri sorguladıklarını gözlemledim.<br>7. hafta: Başlangıçtaki dinleme alışkanlıkları çok hızlı bir şekilde değişti. Farklı stratejileri kullanan öğrenciler görmek güzeldi. |
|                        |                                    | Zihinde Canlandırma  | 2. hafta: Öğrencilerin gözlerini kapatarak dinledikleri metnin atmosferini hayal ettiklerini gördüm.<br>5. hafta: Bir olay örgüsüne dair bazı sorular sordu. Nedenini öğrenmek istediğimde nasıl hayal edeceğime karar veremedim cevabını verdi.                                                                                                                                                                       |

Tablo 31: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerini Uygulama Sürecine Yönelik Araştırmacı Günlüğü Notları (devamı)

|         |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrenci | İlgi        | 2. hafta: Sınıfa girdiğimde öğrencilerin yüzlerindeki heyecan ve merak dikkatimi çekti.<br>4. hafta: Öğrenciler tiyatro metnini büyük ciddiyetle dinlemeye koyuldular.<br>7. hafta: Radyo tiyatrolarındaki olay örgüsü, sesler ve akış öğrencilerin ilgiyle takip etmesini sağlıyor.                    |
|         | İstek       | 3. hafta: Öğrenciler ders sonunda bir sonraki haftaki metni şimdi dinlese olur mu diye sordu.<br>6. hafta: Öğrencilerden biri keşke biz de tiyatro gösterisi yapsak dedi ve sınıftaki birçok öğrenci bizde yapalım diyerek coştı.                                                                       |
|         | Çaba        | 2. hafta: Öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeleri not alıp sözlükten hızlıca bulmaya çalışıyor.<br>8. hafta: Etkinliklerde en çok doğruyu yapmak için can kulağı ile dinleyen öğrenciler var.                                                                                                       |
|         | Motivasyon  | 1. hafta: Öğrencilerin ilgisini çekmiş olmalı ki haftaya da dinleyelim diye hep bir ağızdan konuştular.<br>4. hafta: Etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin derse katılımında artış yaşanmaya başladı. Öyle ki etkinliklerin bitmesine rağmen radyo tiyatrosunu kendi aralarında tartışan öğrenciler var. |
|         | Bağdaştırma | 5. hafta: Tiyatro metnindeki olaylarla kendi hayatı arasında ilişki kurmaya çalıştılar.<br>7. hafta: Metindeki karakter ve olayları kendi çevresindeki insanlar ve olaylarla özdeşleştiren öğrenciler oldu.                                                                                             |

Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan günlükler analiz edildiğinde odaklanma, ayırt etme, olay örgüsü, dinleme stratejileri ve zihinde canlandırma kodlarının dinleme becerisinin gelişimi kategorisini; ilgi, istek, çaba, motivasyon ve bağdaştırma kodlarının ise öğrenci kategorisini meydana getirdiği görülmektedir. Günlükten alınan ifadelerde de görüldüğü üzere radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri öğrencilerin dinleme becerisine odaklanma yeterliliğini süreç içerisinde geliştirmiştir. Benzer şekilde dinleme sürecindeki seslerin ne anlama geldiği, karakterlerin duygu durumları, seslerin olaylara katısını ayırt etme becerilerinin de süreç içerisinde geliştiğine yönelik bulgulara

ulaşılmıştır. Toplamda sekiz hafta süren uygulama sürecinin olay örgüsü takibi üzerinde de öğrencileri olumlu etkilediği görülmektedir. Özellikle etkinliğin ilk haftalarında olay örgüsü takibi konusunda zorlanan öğrencilerin ilerleyen haftalarda dinleme alışkanlığı kazandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanmaları sadece olay örgüsü takibinde değil dinleme stratejilerinin kullanımı ve zihinde canlandırmanın gerçekleştirilmesinde de olumlu katkılar sunmuştur. Öğrencilerin kendi söylemleri ve davranışlarına dayanan bu kodlar, farklı dinleme stratejilerinin sınıf içerisinde kullanılmaya başlandığını ve öğrencilerin dinleme metnini anlamlandırmak amacıyla zihinde canlandırma yaptıklarını göstermektedir.

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgi ve isteğini artırdığına yönelik kodları oluşturan günlük ifadeleri incelendiğinde radyo tiyatrolarındaki ses efektleri, olay örgüsü ve anlatımın öğrencilerin derse ilgi ile takip etmesine katkı sağladığı görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin derse karşı tutumunda gözle görülür bir değişikliğin olduğuna işaret eden istek kategorisinde yer alan ifadeler, radyo tiyatroların dinleme becerisini geliştirme sürecindeki olumlu etkisini göstermektedir. Çaba kodunu oluşturan günlük ifadeleri ise metabiliz öğrenmeye yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrenci ilgisini canlı tutan dinleme etkinliklerinin motivasyonu da artırdığı araştırmacı günlüklerinde yer alan notlar arasındadır. Haftalık olarak tutulan günlükler incelendiğinde derse katılım konusunda öğrencilerde bir gelişim gözlemlendiği görülmüştür. Öyle ki öğrencilerin kendi yaşamları ile dinledikleri metinler arasında bağ kurdukları ve öğrenmeyi içselleştirdikleri gözlemlenmiştir.

#### 4.4 Müdahale Programı Sonrasında Nitel Veriler

Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri yapılan görüşmelerin analiz sonrasında içerik analizine tabi tutularak tablolastırılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Araştırma sorusu 7:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Tablo 32: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

| Tema     | Kategori | Kod   | Öğrenci İfadesi                                     |
|----------|----------|-------|-----------------------------------------------------|
| Akademik | Dinleme  | Keyif | ö1 Dinlemeyi seviyordum ama hepten de fazla sevdim. |
|          |          |       | ö6 Dinlemeyi daha çok sevmeye başladım.             |

Tablo 33: Radyo Tiyatroları Temelli Dinleme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri (devamı)

|          |                 |                     |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|-----------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Akademik | Dinleme         | Zihinde Canlandırma | ö3 Eskiden normal dinliyordum. Ama şimdi, orada hikâye olduğu için onu dinlerken gözümde canlandırıdım.<br>ö14 Yararı oldu çünkü artık bir şeyi gözümde canlandırabiliyorum, gözümde canlanıyor.                                                              |
|          |                 | Gelişim             | ö7 Artık Türkçe hocasını veya farklı hocaları iyi dinleyebiliyorum.<br>ö5 Dinleme becerimi çok daha geliştirdim. Dikkatimin dağıldığı yerlerde bana yardımcı oldu                                                                                             |
|          | Diğer Beceriler | Okuma               | ö1 Hocam, okumam normalde hiç hızlı değildi; hepten de hızlandı<br>ö13 Çok güzel, okumam da biraz daha iyi oldu.                                                                                                                                              |
|          |                 | Özetleme            | ö9 Özet yazmayı sevmiyordum. Daha da özet yazmayı sevmeye başladım<br>ö10 Özet çok yazıyorduk ve yoruluyorduk. Artık elim yorulmuyor ve daha zevkle yazıyorum                                                                                                 |
|          | Öğrenme-Öğretme | Düşünme             | ö9 Düşünme sürecim: Zor soruları daha kısa sürede, daha hızlı çözebiliyorum.<br>Mesela eskiden birisi bana bir şey söylerdi. Ben onunla ilk önce şaşkınlık yaşırdım. Bir duygu.<br>ö10 Şimdi artık direkt bir duygu yaşamadan onu ona karşı söyleyebiliyorsun |
|          |                 | Yeni Kelime         | ö10 Yeni kelimeler öğrendim<br>ö9 Bildiğim kelimeler gelişti, daha çok kelime öğrendim. Artık yeni kelimeleri kullanıyorum.                                                                                                                                   |
|          |                 | Başarı              | ö13 Sınavlarda daha iyi puanlar aldım.<br>ö14 Sınavlarıma özet yazarken daha iyi daha detaylı yazdım                                                                                                                                                          |
|          |                 | Derse Katılım       | ö9 Evet, her soruda parmak kaldırıyorum, daha kolay cevap veriyorum. Derslere katılımım arttı.<br>ö13 Evet, bu alıştırılmaları yaptıkça artık daha çok dinleyebildim; hiç olmadı, daha güzel katılabilirdim.                                                  |

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonrasında dinleme, diğer beceriler ve öğrenme-öğretme kategorilerinin oluşturulduğu akademik temasına ulaşılmıştır. Dinleme kategorisini oluşturan zihinde canlandırma ve gelişim kodları öğrencilerin kendi dinleme becerilerine yönelik ifadelerinden oluşmaktadır. Dinleme becerilerinde gözlemledikleri gelişimi ifade eden öğrenciler, öğretmenlerini daha iyi dinleyebildiklerini, dikkatlerinin geliştiğini, dinlediklerini anlamlandırma aşamasında zihinsel süreçleri daha aktif kullandıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde diğer becerilerinde de farklılık gözlemlediklerini ifade eden öğrenciler okuma ve özetleme becerilerinin geliştiğini aktarmışlardır. Öğrenme-

öğretme kategorisinde yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde ise dinleme etkinliklerinin öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmasına yardımcı olduğu ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin yeni kelimeler öğrendiği görülmektedir. Ayrıca kendi dinleme başarıları ve derse katılımlarında gözlemledikleri artış da görüşmede yer alan ifadeler arasındadır.

**Araştırma sorusu 8:** Radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulama sürecinde ve sonrasında elde edilen nicel ve nitel veriler bütünleştirildiğinde birbirini desteklemekte midir?

Tablo 34: Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi

| Nicel Bulgular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Süreçe Yönelik Nitel Bulgular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Araştırma Sonrası Nitel Bulgular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırma sürecinde geliştirilen radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme başarısı, dinleme kaygısı ve tutumuna olan etkisinin incelenmesi amacıyla uygulanan müdahale öncesi (ön test) ve müdahale sonrası (son test) ölçme araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin müdahale öncesi başarı, tutum ve kaygı düzeyleri kontrol altında tutularak son test puanlarının analiz edilmesi sonucunda deney grubunun lehine dinleme becerisi başarı puanları ile tutum puanlarında bir artış, kaygı puanlarında ise bir azalma gözlemlenmiştir. Dinleme başarısı: ( $F_{(1,24)}=5.394$ ; $p=.029$ ). Dinleme kaygısı: ( $F_{(1,24)}=5.864$ ; $p=.023$ ) Dinleme tutumu: ( $F_{(1,24)}=6.426$ ; $p=.018$ ). | Araştırma sürecine yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Hem öğrencilerin tutmuş olduğu günlükler hem de araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular öğrencilerde olumlu yönde bir gelişmenin olduğunu göstermektedir. Örneğin öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşturulan akademik bilgi, değerler eğitimi, beceri geliştirme, beğeni ve motivasyon artışı kategorileri bu gelişimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan araştırmacı günlüğündeki notların analizi sonrası oluşturulan dinleme becerisi gelişimi ve öğrenci kategorileri de müdahalenin bağımlı değişkenler üzerinde olumlu etki oluşturduğunu göstermektedir. | Araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler; katılımcı günlüğü, araştırmacı günlüğü ve araştırma sonrası öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonrası öğrencilerden elde edilen verilerin sonuçları öğrencilerin dinleme becerilerinde bir gelişim olduğunu, öğrencilerin ders karşı olan motivasyonun arttığını, ilgi ve isteklilik düzeylerinin yükseldiğini, öğrencilerin süreçteki etkinlikleri beğendiğini, öğrencilerin dinleme becerisinin yanı sıra farklı beceri alanlarında da gelişim sağladığını göstermektedir. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak değişimlerin gözlemlendiği söylenebilir. |

**Meta Çıkarım:** Araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerindeki etkinin ölçülmesi amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin dinleme becerisinde anlamlı artış hem süreçte hem de süreç sonrasında toplanan nitel verilerle açıklanabilmektedir. Hem öğrencilerin hem de araştırmacının görüşleri dinleme becerilerinde bir artışı işaret etmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyon artışları dinleme becerisi tutumundaki artışı ve dinleme kaygısındaki düşüşü açıklamaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatrolarının etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma; radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerini geliştirilme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Araştırmanın deneysel deseninde etkisi değerlendirilmek üzere oluşturulan etkinliklerin kuramsal temelini oluşturulması amacıyla ilk olarak nitel veriler toplanmıştır. Dinleme becerisi, dinleme tutumu ve dinleme kaygısına yönelik alan yazınındaki araştırmalar incelenerek bağımlı değişkenlere yönelik kavram alanının oluşturulması sağlanmıştır. Diğer taraftan araştırmanın bağımsız değişkeni olan radyo tiyatrolarının dinleme sürecine etkisini değerlendirmek üzere uygulamalı ve kuramsal araştırmalar taranarak alan yazınına uygun temellendirme yapılmıştır. Ulaşılan bulguları uygulama sahasındaki deneyimlerle harmanlayarak radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerini geliştirilmek için hem Türkçe öğretmenleri hem de alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen görüşlerin çözümlenmesi için ise içerik analizi yöntemi kullanılarak kod, kategori ve tema yapısına uygun tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilk boyutunu oluşturan öğretmen ve uzman görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular dinleme becerisine Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yeterince yer verilmediğini ve diğer beceri alanlarına göre –okuma ve yazma- daha az önemsendiğini göstermektedir. Oysaki Türkçe öğretiminin temel yapısını oluşturan dil becerilerinin dengeli ve bir bütün hâlinde ele alınması, öğrencilerin hem dil becerilerinin hem de iletişim yetkinliklerinin gelişimi için oldukça önemlidir (Göçer & Kılıç, 2022). Anne karnında başlayan dinleme süreci Hepper ve Shahidullah'e (1994) göre hamileliğin 19. haftasından itibaren bebeğin 500 Hz frekansındaki seslere tepki vermesiyle başlamaktadır. Henüz bebek dünyaya gelmemesine rağmen gelişimin erken bir evresinde kazanılan bu becerinin insan hayatında önemli bir yerinin olduğunu söylemek gerekir. Dil eğitimi alanında çalışan araştırmacıların da bu gerçekliğe dikkat çektiği ve dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Doğan, 2011; Gürbüz & Yılmaz, 2021; Lundsteen 1979; Özbay, 2009). Fakat uzmanlar ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçlarından da anlaşılacağı üzere Türkçe öğretim programında dinleme becerisine gereken önem verilmemektedir. Birçok araştırmacının

çalışmasında da benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Melanlioğlu, 2011; Mutlu & Yurt, 2019; Özbay & Melanlioğlu, 2012; Şahin & Köseoğlu, 2024). Türkçe Öğretim Programı (2019) kazanım sayıları açısından değerlendirildiğinde de dinleme kazanımlarının okuma ve yazma kazanımlarına oranla daha az olduğu görülmektedir. Toplam 524 kazanım içerisinde sadece 98'i dinleme becerisine aittir. Bireyin yaşamı boyunca en çok kullandığı dil becerisi olan dinleme becerisine (Özbay, 2009) gösterilen hassasiyetin yeterli olmadığına ilişkin görüş bildirilen bir diğer unsur ders kitaplarıdır. Görüşme gerçekleştirilen uzmanlar ve öğretmenlerin kitaplardaki etkinliklerin genel olarak yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim ders kitaplarındaki etkinlik/beceri alanı dağılımlarını inceleyen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde de ihtiyaç analizi sonucu ulaşılan bulguların desteklendiği görülmektedir. Örneğin Mutlu ve Yurt (2019) 6. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikleri karşılık geldiği beceri alanlarına göre değerlendirmiş ve %11 ile en az dinleme becerisi etkinliği yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Dinleme becerisini %13 ile konuşma, %27 ile yazma, %49 ile okuma takip etmektedir. Deniz ve arkadaşları (2019) ise 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme kazanımları açısından değişen oranlarda birtakım yetersizlikleri olduğunu ifade etmiştir (Deniz vd., 2019). Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) bulunan kazanımları ders kitaplarının yeterli düzeyde karşılayıp karşılamadığını değerlendiren Uzun ve arkadaşları (2022) ise ders kitaplarının programdaki kazanımları yansıtmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinleme becerisinin program ve kitaplardaki yerinin yanı sıra uygulama sahasındaki yerini değerlendiren araştırmacılar da çeşitli gerekçelerle dinleme becerisine yönelik etkinliklerine yeterli hassasiyetin gösterilmediğine veya gösterilemediğine işaret etmektedir (Bayram, 2019; Göçen, 2020; Göçer & Çaylı, 2019; Sevim & Kaya, 2016).

Anne karnında dinleme becerisinin gelişmeye başlaması, kişinin ilk olarak dinleme becerisini kazanması ve dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisi bir yana her şeyden önce bu beceri bireyin anlama sürecinin ilk aşamasıdır. Krashen'in (1982) öne sürdüğü üzere bireyin bir dili edinebilmesi için anlamlı girdilere ihtiyacı vardır ve bu girdiler çok büyük ölçüde dinleme becerisi vasıtasıyla alınır. Özellikle de ana dili edinim sürecinde dilin doğal ortamda edinilmesini sağlayan en önemli araç dinleme becerisidir. Çünkü sağlıklı bir birey dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren etrafında olan bitenleri dinlemeye başlar, içine doğduğu toplumun dilini işitsel girdilerle fark eder, anlamlandırmaya çalışır ve süreç içerisinde üretime geçer (Akyol, 2023; Bruner, 1983; Krashen, 1982). Öyle ki Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı dil edinme sürecinin çevreden gelen sözel girdilerden fazlasıyla

etkilendiğini ve bireyin bu sözel girdileri dinleme yoluyla aldığını savunur. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil edinimi için çevre etkileşimin son derece önemli olduğu, bu etkileşimin sağlanması için de dinleme becerisine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla dinleme becerisini tek başına bir alımlama süreci olarak değerlendirmek yeterli değildir. Dinleme; duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönü olan çok katmanlı bir beceridir (Ellis, 2003). Bu nedenle hem Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hem de ders kitaplarında dinleme becerisine hak ettiği değerin verilmesinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Fakat ihtiyaç analizi ve alan yazınındaki çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde öğretim programında yer alan dinleme kazanımlarının sayıca az olduğu ve Türkçe ders kitaplarındaki dinleme becerisi etkinliklerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Tüm bu bulgular öğretim sürecinde dinleme becerisinin geri planda kalmasına gerekçeleri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılandırılacak her türlü araştırmanın kıymetli olduğu söylenebilir.

İhtiyaç analizinin diğer boyutunu oluşturulacak müdahale programının içeriğine yönelik önerileri içeren tasarım teması oluşturmaktadır. Elde edilen veriler hem öğretmenlerin hem de uzmanların öğretim sürecinde kullanılmak üzere çeşitli etkinlik önerileri sunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri uygulama sahasına yönelik izler taşırken, uzmanların görüşleri daha çok kuramsal temellere, alan yazına ve programa yönelik ifadelerden oluşmaktadır. İki grubun görüşleri tek bir çatı altında değerlendirildiğinde geliştirilecek müdahale programında dinleme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak etkinliklerin planlanması ve kuramsal temelleri olan bir yapının inşa edilmesine yönelik güçlü bir uzlaşının olduğu görülmektedir. Öğretmenler, oluşturulacak müdahale programı için ana fikir etkinlikleri, metni anlamaya yönelik soruların yer aldığı etkinlikler, özetleme etkinlikleri, anlamı bilinmeyen kelime etkinlikleri ve bulmaca etkinliklerini önermişlerdir. Öğretmenlerin bu önerileri dinlemenin sadece yüzeysel bir algılama süreci olmadığını aksine anlamlandırma, zihinde yapılandırma, çözümleme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içeren karmaşık ve kapsamlı bir yapıyı temsil ettiğine işaret etmektedir (Anderson & Lynch, 1988; Field, 2008; Flowerdew & Miller, 2005; Rost, 2011). Dinleme becerisine yönelik tanımlar değerlendirildiğinde de dinleme becerisinin üst düzey bilişsel işlemleri içeren, bilişsel çabanın yoğun olduğu aktif ve anlam odaklı bir dil etkinliği olduğu görülür (Akyol, 2023; Demirel & Şahinel, 2006). Özellikle ana fikir belirleme ve özetleme etkinlikleri öğrencilerin diledikleri metni yüzeysel bir biçimde değil bütün olarak

kavramasını, alımladıkları girdileri yapılandırmasını ve önemli bilgileri ayırt etmesini amaçlamaktadır. Bu tür etkinliklerin dinleme sürecinde anlam kurma, bilgiyi organize etme ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirdiği söylenebilir (Brown, 2007; Vandergrift & Goh, 2012). Ayrıca anlamlandırmaya yönelik uygulamalar dinleme sürecini daha stratejik hâle getirerek düşünme becerilerini de desteklemektedir (Sever, 2015). Metni anlamaya yönelik sorular ise öğrencilerin dinleme sürecinde aktif olarak düşünmesini, bilgileri düzenlemesini ve çıkarımda bulunmasını gerektirir. Bu da bilişsel süreçleri ve anlamın yapılandırılmasını destekleyen önemli bir süreçtir (Anderson & Pearson, 1984; Güneş, 2017). Bu sorular öğrencilerin duyduklarını tekrar etmesinden öte zihinde işleyerek anlamlandırmasına da yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin diğer etkinliklere göre nispeten oyun temelli bir etkinlik olan bulmacayı önermesi, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatini artırma isteği olarak yorumlanabilir. Bulmaca gibi oyun temelli etkinliklerin dinleme sürecinin eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Öyle ki bu tür etkinlikler öğrencilerin derse dikkatini toplamasına yardımcı olduğu gibi aktif katılımı da desteklemektedir (Wright vd., 2006; Arslan, 2015). Özellikle 5. sınıf gibi ilköğretim kademesinden yeni ortaöğretime geçmiş öğrencilerde öğrenmelerin kalıcı hâle gelmesi için ilgi, merak istek gibi duyuşsal bileşenler önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü derse istekli bir şekilde katılması öğrenmenin anlamlı hâle gelmesini ve öğrenilenlerin uzun süreli belleğe geçişini kolaylaştırır (Senemoğlu, 2023). Dolayısıyla görüş bildiren öğretmenlerin oyunlaştırılmış bir etkinliği vurgulamış olmaları pedagojik açıdan tutarlı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

İhtiyaç analizi için görüşmelerin gerçekleştirildiği uzmanlar daha sistematik ve kuramsal bir çerçevede görüşlerini ifade ederek öğretmen görüşlerini bir ölçüde desteklemekle birlikte bazı önemli bulgulara da ışık tutmuştur. Alan yazınındaki çalışmalar incelenerek mevcut etkinliklerin gözden geçirilmesine ilişkin görüşler bu durumun somut bir örneğidir. Bu ifade bir bakıma oluşturulacak müdahale programının kuramsal olarak temellendirilmesi anlamına gelmektedir ki planlama kategorisindeki kodlar incelendiğinde geliştirilmek istenen etkinliklerin kuramsal olarak temellendirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler yer almaktadır. Geliştirilecek bir müdahale programının alan yazını araştırılarak kuramsal olarak temellendirilmesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulması geçerlik ve güvenilirliği artıran önemli faktördür (Fraenkel vd., 2012). Bir araştırmanın bilimsel temellere dayandırılması hem araştırma sürecinin hem de elde edilecek olan

sonuçların geçerliğine yönelik güven algısı oluşturmak için önemli oluşu (Cohen vd., 2018) bu görüşü desteklemektedir. Uzmanlar ayrıca etkinlikler geliştirilirken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini, yaş ve gelişimsel özellikler gibi çeşitli değişkenlerin dikkate alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu görüş yapılandırmacı anlayışın öğrenme sürecine yaklaşımıyla paralel bir düzlemde. Zira öğrencilerin anlamı kendi deneyimleri üzerine inşa etmesi için ön bilgileriyle ilişkilendirmesi diğer bir ifadeyle hazırbulunuşluğunun yeterli olmasına ihtiyacı vardır (Fosnot, 1996). Uzmanların bu konudaki bir diğer vurgusu ise Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımların dikkate alınarak etkinliklerin oluşturulmasıdır. Bu ifade hazırlanacak müdahale programının uygulanmakta olan müfredatla tutarlılığının sağlanması ve deney grubu öğrencilerinin olası kayıplarının önüne geçilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü öğretim programına uygun olarak tasarlanan dinleme etkinlikleri hem Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) amaçlarını kapsama hususunda hem de öğrenme çıktılarının sağlam temellere dayandırılması noktasında bir bütünlük oluşturmaktadır. Geliştirilen derslerin uygulanmakta olan programla uyumlu bir şekilde yapılandırılması öğrenme deneyimlerinin bütünlüğü açısından da elzemdir (Posner, 1995). Öğretmenler ve uzmanların etkinliklere ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin seviyesine uygun etkinliklerin planlanması ve öğretim programının içeriği ile tutarlı etkinliklerin oluşturulmasına yönelik önerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar geliştirilecek müdahale programının yalnızca içerik olarak değil pedagojik ve gelişimsel açıdan da sağlam temellere dayandırılması gerektiğini göstermektedir. Araştırma kapsamında da tüm bu sonuçlar dikkate alınarak etkinlikler geliştirilmiştir.

İhtiyaç analizinin sonuçları değerlendirildiğinde dinleme becerisine yönelik oluşturulacak müdahale programında sadece etkinliklerin içerikleri ve genel yapıları değil öğrencilerin özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular da öğrencilerin derse karşı ilgisinin, dikkat düzeylerinin ve derse katılım durumlarının amacına uygun bir müdahale geliştirilme sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ilgisini çekecek bir ders planının oluşturulması, öğrencilerin dikkatini toplayan uygulamaların gerçekleştirilmesi ve aktif katılım desteklenmesi müdahalenin temel öncelikleri arasında olması gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan uzman görüşleri ise bu bulguları destekler nitelikte olmakla birlikte öğrenci ihtiyaçlarının ve seviyelerinin dikkate

alınmasının gerektiğini işaret etmektedir. Söz konusu ifadeler yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumaktadır. Örneğin öğrencilerin ilgisini derse çekecek bir planlamanın yapılmasının gerektiğini ifade edilmesi, öğretim sürecinde kullanılacak içeriğin, materyalin ve yöntemlerin öğrencilere uygun olmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle teknolojinin insan hayatına önemli ölçüde nüfuz ettiği günümüzde geleneksel eğitim sürecinin devam ettirilmeye çalışılması öğrencilerin derse karşı ilgisini hızla kaybetmesine neden olabilir (Prensky, 2001). Hatta bu durum öğrencileri pasif birer dinleyici konumuna düşürebilir. Dolayısıyla öğretim sürecinde kullanılacak müdahalenin planlanmasında sadece içeriklerin belirlenmesi yeterli değildir. Öğrencilerin yaşı, sınıf seviyesi, ilgi alanları gibi öğrenme stilleri üzerinde etkili olan çeşitli değişkenlerin de dikkate alınması gerekir (Tomlinson, 2014; Yeşilyurt, 2019). Öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek için günlük yaşamla bağlantılı merak uyandırıcı uygulamaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Böylece öğrencilerin içsel motivasyonu artırılarak derse katılımı sağlanabilir ve öğrenmenin kalıcılığı artar (Fidan & Erden, 1998). Öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırması ise dinleme sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Dinleme eylemi kişinin aktif bir şekilde dikkat geliştirmesini gerektirdiğinden öğrencinin zihinsel olarak dağınık olduğu bir sınıf ortamında dinleme eyleminin gerçekleşmesi beklenemez (Akyol, 2023; Rost, 2011). İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular arasındaki dikkat kavramına yönelik ifadeler bu açıdan oldukça önemlidir. Dikkat sürelerinin yaşa bağlı olarak değişkenlik göstermesi (Simon, 2023) de ayrıca bu bulgunun önemini artırmaktadır. Bu nedenle geliştirilecek müdahale programında öğrencilerin dikkatini artırmaya yönelik konu seçimi, etkinlik ve materyal tasarımı ön plana çıkarılmıştır. Özetle öğrenci kategorisindeki bulgular etkinlik kategorisinde olduğu gibi içeriğin yanı sıra pedagojinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanacak olan müdahale programında kullanılan dinleme metinleri, öğretim planını ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir etkidir. Bu nedenle seçilecek metinlere karar verilmeden önce hem alan yazını hem de öğretmen ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde kullanılacak radyo tiyatrolarının öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle çok katmanlı olay örgüsü içeren ve ağırlıklı olarak sanatsal bir dil kullanılan dinleme metinleri ortaokul düzeyindeki öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırabilir. Basit, kısa ve kurallı cümle kullanımı metinlerin anlaşılabilirliğini artırmaktadır (McNamara & Maglino, 2009). Bu nedenle öğrenci seviyesine uygun radyo tiyatrolarının tercih edilmesinin hem motivasyonu hem de anlamayı artıracığı öğrencilerin

düşünülerek bilişsel gelişim düzeylerine uygun radyo tiyatroları seçilmiştir. Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer unsur ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) temalara uygun olarak radyo tiyatrolarının belirlenmesinin yararlı olacağıdır. Tema merkezli dil eğitimi öğretim sürecinin tek bir konu etrafında inşa edilmesinin aksine birden fazla konu ve metni içeren temalardan oluşturulmasıdır (Coşkun, 2005). Ayrıca tematik yaklaşımın benimsendiği derslerin disiplinlerarası içerikleri sunmayı da kolaylaştırdığı söylenebilir. Farklı disiplinlerde aynı temanın işlenmesi öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasını ve ilişkilendirmesini sağlama açısından önemlidir (Demirbaş, 2006). Hem program ile uyum içerisinde etkinliklerin gerçekleştirilmesi hem de tema yaklaşımının yararları dikkate alınarak müdahale programındaki radyo tiyatrolarının seçiminde tematik yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmenlerin önemine dikkat çektiği bir diğer önemli bulgu ise değerler eğitimidir. Nitekim Türkçe dersleri yalnızca dil becerisini geliştirme odaklı değil aynı zamanda değerler aktarımı açısından da önemli bir işlevi üstlenen bir derstir (Küçüköğlu vd., 2020). Çünkü dil öğretimi kültürel değerlerin aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir (Kramsch, 1998). Geliştirilen radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinde de hem radyo tiyatrosu seçiminde hem de etkinliklerin planlanmasında millî değerleri ön plana çıkaran etkinliklere yer verilmiştir. Radyo tiyatrolarının belirlenmesine yönelik görüş bildiren uzmanlara ait kodlar incelendiğinde süre, zihinde canlandırma, olay örgüsü, dil ve anlatımın ön plana çıktığı görülmektedir. Uzmanların ders sürelerini dikkate alarak radyo tiyatrosu seçimi yapılmasına ilişkin görüşlerinin alan yazınındaki araştırmalar dikkate alındığında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretim planlamasında ders sürelerine dikkat edilmesi içerik seçiminde büyük önem arz etmektedir. Zira Tabak ve Şahin (2020) 40 dakika olarak belirlenen ders süresinin yalnızca 32 dakikasının öğretime ayrıldığını ifade etmektedir. Söz konusu bu sürenin de yetersiz olduğunu ifade eden pek çok araştırmacı vardır (Çatal vd., 2018; Çaycı, 2018). Ayrıca Batur ve Gül (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak 10-15 dakika dinleme aralığının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak müdahale programındaki radyo tiyatroları ders ve öğrenci dikkat sürelerine uygun olarak seçilmiştir. Aynı zamanda öğrenci seviyesine uygun olarak karmaşık olmayan olay örgüsü, zihinde canlandırmayı destekleyen betimlemeler içeren radyo tiyatroları ile dil ve anlatım açısından öğrenci seviyesine uygun metinler tercih edilmiştir. Dinleme sürecinde anlama eyleminden söz edebilmek için kaynaktan gelen bilgilerin alıcı tarafından anlaşılması ve ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekir (Onan, 2013).

Dinleyicinin söz konusu iletiyi anlaması için de dil ve anlatım açısından anlaşılır olması oldukça önemlidir.

Etkili bir öğretim sürecinin planlanması için nitelikli ve işlevsel materyallerin kullanılması oldukça önemlidir. Özellikle dinleme becerisi gibi ihmal edilen bir beceri (Melanlıoğlu, 2011; Mutlu & Yurt, 2019; Özbay & Melanlıoğlu, 2012; Şahin & Köseoğlu, 2024) söz konusu olduğunda öğrencilerin dikkatini çeken, anlam inşasını kolaylaştıran ve öğrenme sürecini destekleyen materyal kullanımının son derece önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen ve uzman görüşleri incelendiğinde de görsel tasarım ilkelerine uygun, somut ve ulaşılabilir materyal kullanımının önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dinleme eylemini gerçekleştirirken soyut içeriklere odaklanarak zihinde canlandırma yoluyla anlam inşa etmesi öğrenme sürecinin verimliliği açısından önemlidir. Bu aşamada da görsel ve somut materyallerin kullanılması öğrenme sürecinin daha işlevsel olmasını sağlayabilir. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2018) dinleme öncesinde zihinsel ve fiziksel hazırlık yapmanın, dinleme eylemi için bir plan hazırlamanın ve ön bilgileri harekete geçirmenin dinleme becerisi için önemine vurgu yapmaktadır. Bu araştırma kapsamında da geliştirilen etkinlik kâğıdı materyallerinin her birinde zihinsel hazırlığın yapılması ve ön bilgilerin harekete geçirilmesi için ön hazırlık soruları yer almış ve metnin konusuna yönelik görseller oluşturulmuştur. Ayrıca Göçer ve Çaylı (2019) öğretmenlerin birçoğunun dinleme ortamı ve görsel desteğin dinleme becerisini desteklediğini ifade etmiştir. Araştırmada yer alan etkinlik kâğıtlarının da öğrencilerin ilgisini canlı tutmasını sağlamak amacıyla görsel tasarım ilkelerine uygun olarak renklendirildiği söylenebilir. Öğrenme ortamlarında görsel tasarım ilkelerine uygun olarak materyal seçiminin öğrencilerin dikkatini çekmenin yanı sıra bilgiyi zihinsel olarak organize etme ve kalıcılığı kolaylaştırma gibi etkilerinin de olduğu söylenebilir. Örneğin Gezer (2019) görsel tasarım öğelerinin tasarımın yapı taşı olduğunu ve bilginin düzenlenmesi ve öğrenme süreçlerinde etkin rol oynadığını belirtmektedir. Kullanılan materyallerdeki renk dengesi, yazı şekli ve puntosu, metin-görsel oranı, hizalama gibi görsel tasarım ilkeleri öğrencilerin görsel yorgunluk yaşamasının önüne geçerek öğrenmeyi anlamlı hâle getirebilir (Çepni, 2012; Mayer, 2009; Yalın, 2006).

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular dikkate alınarak oluşturulan müdahale programının 8 hafta boyunca deney grubuna uygulanması sonucunda deney ve kontrol grubuna son test uygulamaları yapılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonrasında deney ve kontrol grubu dinlediğini anlama başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer

şekilde dinlemeye yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dinleme kaygısı puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu kaygı puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde geliştirilen müdahale programının dinlediğini anlama başarısı ve dinlemeye yönelik tutumu artırdığı, dinleme kaygısını ise azalttığı söylenebilir. Bu sonuçlar uygulanan müdahale programının hem bilişsel hem de duyuşsal olarak etkili olduğunu göstermektedir. Öncelikle öğrencilerin dinlediğini anlama başarısındaki artış uygulanan müdahale programının hedeflenen kazanımları gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç büyük ölçüde programın kuramsal olarak temellendirilmesine, öğretmen ve uzman görüşleri alınarak yapılandırılmasına ve radyo tiyatrolarının dinleme becerisini geliştirmedeki etkisine bağlıdır. Radyo tiyatroları temel olarak sese dayalı bir alımlama sürecini ifade eden, kendine özgü hedeflere uygun ve yine kendine özgü teknikleri içeren, hayal gücünü destekleyen ve zihinde canlandırmaya olanak tanıyan eserlerdir (Ekin, 2024). Göçer ve Kurt (2020) gerçekleştirdikleri kuramsal araştırmalarında radyo tiyatrolarının sözlü iletişim becerilerini geliştirme sürecinde Türkçe derslerinde kullanılıp kullanılamayacağını değerlendirmişlerdir. Yazarlar ses, diyalog, efekt ve müzik unsurlarına dikkat çekerek radyo tiyatrolarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi alışkanlıklarını geliştirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde kullanılabileceğine ilişkin tavsiyelerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Miçooğulları (2021) da radyo tiyatrolarının yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde otantik metin olarak kullanımını değerlendirmiş ve öğrencilerin dil yetilerine katkı sağlayabileceğini, bilişsel ve psikolojik açıdan öğrencileri destekleyebileceğini belirtmiştir. İlköğretim 4. sınıf öğrencileri ile uygulamalı araştırma gerçekleştiren Tiryaki ve Kolcu Canatar (2021) ise radyo tiyatrolarının 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin uygulandığı bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Radyo tiyatroları üzerine yapılmış araştırmaların oldukça kısıtlı oluşu dinleme becerisi üzerindeki etkisinin kanıt temelli olarak alan yazınına kazandırılmasına yönelik çalışmalara olan ihtiyacı artırmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ait bir diğer önemli sonuç, radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme tutumları üzerindeki olumlu etkisidir. Bu sonucun oldukça önemli olduğu söylenebilir çünkü tutum değişimi yalnızca bilgi düzeyinde yaşanan değişimlerden kaynaklı değildir ve duygu, deneyim ve etkileşim sürecini içeren karmaşık bir süreçtir (Eagly & Chaiken, 1993). Diğer bir ifadeyle tutum bireyin psikolojisini ve davranış biçimini yansıtmaktadır (Baysal, 1980). Radyo

tiyatrolarının estetik yönünün, sürükleyici olay örgüsünün ve hayal gücünü harekete geçiren anlatımının öğrencilerin dinleme tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Nitekim Tiryaki ve Kolcu Canatar’a (2021) göre radyo tiyatroları olayları farklı açılardan ele alarak kişinin hayal gücünü geliştirir ve estetik algısını yükseltir. Ayrıca müdahale programının öğrencilerin dinleme tutumlarında olumlu bir etki oluşturması radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinin duyuşsal alan üzerindeki etkisini de göstermektedir. Duyuşsal alan taksonomisi dikkate alındığında bireyin bir beceriye yönelik tutumunun o beceriyi kullanma niteliği ve sıklığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Kratwohl vd., 1964). Bu açıdan değerlendirildiğinde ise uygulanan müdahale sonrası öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmiş olmaları dinleme becerisini yaşamlarında daha etkili bir şekilde kullanmalarına fayda sağlayacağı söylenebilir. Uygulama sonrası elde edilen bir diğer önemli sonuç ise uygulanan müdahalenin dinleme kaygısı üzerindeki olumlu etkisidir. Öyle ki duyuşsal boyutta hissedilen kaygı, bireyi dil becerilerini kullanırken olumsuz etkilemektedir (Maden & Durukan, 2016). Dinleme becerisinin kullanımında yaşanan olumsuz deneyimlerin de süreç içerisinde bireyin dinleme eylemine karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabileceği söylenebilir (Melanlıoğlu, 2013). Ancak bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında radyo tiyatrolarının öğrencilerin üzerindeki duyuşsal yükü azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçların açıklanması amacıyla toplanan katılımcı günlükleri; öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerini, düşüncelerini ve duygularını ifade etmelerine olanak tanıyarak araştırma sonuçlarının anlamlandırılması için önemli bulgular sunmuştur. Öğrenme öğretme süreci temasında yer alan akademik bilgi kategorisi incelendiğinde öğrencilerin yeni kelimeler öğrendikleri, metni anlamlandırma ve özetleme konusunda farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendi ifadelerine dayanan bu bulgular nicel ölçme araçlarından elde edilen “dinlediğini anlama başarısındaki artış” sonucunu desteklemektedir. Uygulanan müdahale programı sayesinde öğrencilerin yüzeysel bir anlama etkinliği gerçekleştirmedikleri; anlam inşa etme, çıkarım yapma, bilgiyi yeniden düzenleme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini işe koştukları bir dinleme süreci deneyimledikleri görülmektedir. Söz konusu üst düzey bilişsel süreçler bireyin bilgiyi tanımlama ve hatırlamanın üzerine taşıyarak çözümleme, sentez ve değerlendirme gibi bir dizi faaliyeti içermektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Aslında üst düzey bilişsel süreçler anlamlı öğrenmenin kapılarını aralamaktadır. Diğer bir ifadeyle bireyin mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek yeni bilgiyi veya beceriyi anlamlı öğrenme sürecine

dönüştürmesidir. Ausebel'e (1968) göre de birey bilgiyi sadece ezberlememeli kavramsal bir ağ içerisinde yeniden yapılandırmalıdır. Akademik bilgi kategorisinde yer alan metni anlamlandırma ve özetlemeye yönelik farkındalık gelişimi öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçleri öğrenme sürecine dâhil ettiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yeni kelime öğrendiklerine ilişkin ifadeleri de radyo tiyatrolarının kelime hazinesini geliştirme potansiyelini somut bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Nitekim söz varlığının dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde kelime hazinesindeki yetersizliğin anlamayı da olumsuz etkileyebileceği görülmektedir (Gökçe, 2020). Kelime hazinesinin de dinlediğini anlama becerisiyle geliştiğini ifade etmek gerekir (Cain, 2003). Aslında karşılıklı olarak birbirini etkilemektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde de uygulanan müdahale programının çok yönlü gelişimi desteklediği söylenebilir.

Öğrenme öğretme süreci temasında yer alan bir diğer kategori değerler eğitimidir. Bu kategorideki öğrencilerin paylaşma, dinleme kültürü, dostluk gibi değerlere yönelik farkındalık geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Söz konusu öğrenci ifadeleri geliştirilen müdahale programının bilişsel becerileri geliştirmenin yanı sıra duyuşsal gelişimi de desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin dinleme kültürü kazanarak çevresindeki insanları sabır ve dikkatle dinlemeyi öğrendiklerine ilişkin ifadeleri araştırmanın nicel sonuçları arasında yer alan dinleme tutumundaki olumlu değişimi destekler niteliktedir. Her insanın zamanla farklı şekillerde kazandığı dinleme kültürü; aldıkları eğitim, çevresel ilişkiler, duyuşsal ve devinişsel tutumlar gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir (Karadüz, 2010). Öyle ki dinleme kültürü olmayan öğrencilerin sınıf içerisinde birtakım sorunlara yol açmaları kaçınılmazdır (Yenen Avcı, 2020). Bu nedenle geliştirilen programın dinleme kültürü kazandırarak sınıf yönetimi ve uygun dinleme ortamının oluşturulmasına katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin paylaşma ve dostluk gibi toplumsal açıdan önemli değerlere yönelik kazanım gerçekleştirmiş olmaları Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) amaçlarına uygun bir müdahalenin oluşturulduğunu gösteren bir diğer önemli bulgudur.

Katılımcı günlüklerinin analizi sonrası elde edilen etkinliklere yönelik deneyimler teması öğrencilerin radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerini uygulama sürecindeki öğrenme deneyimlerine yönelik tutumlarını ve algılarını aktarması açısından oldukça önemlidir. Odak noktasına öğrenci deneyimlerini koyan birçok araştırmada da bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal becerilerin de önemli bulgulara işaret ettiği ifade edilmiştir (Schutz & Pekrun, 2007; Yin, 2015). Bu temada yer alan beğeni ve motivasyon artışı kategorileri söz konusu araştırmaların ifadelerini desteklemektedir. Uygulanan müdahale

sonrasında deney grubundaki öğrenciler sadece akademik kazanım elde etmekle kalmamış; uygulama sürecinden keyif aldıklarını, olumlu duygusal yaşantılar geçirdiklerini ve içsel olarak güdülendiklerini belirtmişlerdir. Motivasyon artışının öğrenme sürecine aktif katılımı ve anlamlı öğrenmeyi desteklediği pek çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2012). Söz konusu bu bulguların araştırmanın nicel sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Katılımcı günlükleriyle benzer bulguların elde edildiği uygulama sonrası öğrenci görüşlerine yönelik temalar incelendiğinde de dinleme sürecinin keyifli hâle geldiği, hayal gücünü geliştiren unsurların ön plana çıktığı ve dinleme becerisine yönelik olumlu farkındalık gelişimin yaşandığı vurgulanan unsurlar arasındadır. Ayrıca öğrencilerin kendi dinleme başarılarında ve derse katılımlarında gözlemlemiş oldukları artış araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, dinleme eğitimi sürecinde radyo tiyatrolarının dinlediğini anlama ve dinleme tutumunu artırdığını, dinleme kaygısını ise düşürdüğünü göstermektedir.

## 5.2 Öneriler

- Bu araştırma 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Daha genelleyici verilere ulaşılabilmesi için farklı sınıf kademelerinde de gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.
- Araştırmada kullanılan değişkenler çeşitlendirilerek radyo tiyatrolarının farklı açılardan dinleme eğitime etkisi ölçülebilir.
- Araştırma daha uzun bir süre zarfına yayılarak etkisinin daha kapsamlı değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Radyo tiyatroları günümüz teknolojik materyalleri ile harmanlanarak farklı araştırma süreçlerinin planlanması alan yazına katkı sağlayabilir.
- Okullarda dinlemeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılması dinleme becerisinin ihmalinin önüne geçebilir.
- Türkçe ders kitaplarında radyo tiyatroları etkinliklerine yer verilebilir.
- Türkçe öğretmenliği lisans programında dinleme eğitimi dersi içeriğine uygulama alanı olarak radyo tiyatroları eklenebilir.

## KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, A. (2011). Çağımızın tellâlı (radyo oyunları 1952—1971). Türkiye İşbankası Kültür Yayınları
- Akçamete, G. (2003). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03).
- Aksu, D. (2013). Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Akyol, H. (2023). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (12. baskı). Pegem Akademi
- Altunkaya, H. (2018). Dinleme türleri. A. Akçay (Ed.), *Dinleme/izleme eğitimi içinde* (s. 77-115). Ankara: Nobel.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.). (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 469–482). International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Arslan, S. (2010). Türkiye’de Radyo Oyunları (Tez No. 257874) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara].
- Aslan, C. (2021). Dinleme türleri ve etkili dinleme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi*
- Aslan, C. (2021). Dinleme türleri ve etkili dinleme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 289-312). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aşılioğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aytaş, G. (1999). Etkili dinleme. *MEBS İletişim*, 2 (5), 18-24
- Aziz, A. (2002). Radyo yayıncılığı. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Aziz, A. (2002). Radyoda Yayıncılığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aziz, A. (2013). Televizyon ve radyo yayıncılığı (giriş) (6. Bs). Hiperlink Yayınları
- Babayiğit, A. (2023). Aktif-Empatik Dinleme Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6), 819-830. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1236>
- Baltaş, A. (2003). Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. (20. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100.
- Batur, Z., & Gül, A. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme İlgi ve Süreleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(3), 127-141. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51151>
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması* (4. baskı). Pegem Akademi
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Baysal, A. C. (1980). Sosyal Psikolojide Tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(1), 11-24.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of listening in education. *International Journal of Listening*, 22(2), 123-132.
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: Strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1),
- Bıyık, T. & Göçer, A. (2022). Dinleme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmaların Genel Görünümü Üzerine Bir İnceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-123.

- Birnholz, J. C., & Benacerraf, B. R. (1983). The development of human fetal hearing. *Science*, 222(4623), 516–518.
- Bodie, G. D. (2023). Listening as a positive communication process. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101681.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616.
- Bölükbaş, K. (2020). Türkiye'de radyo tiyatrolarının ilk yılları (1941-1948) radyofonik piyesler. Astana Yayınları.
- Brown, B., (2007). Making the journey from "What will people think?" to "I am enough". New York: Penguin Group
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Education.
- Brownell, J. (2017). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (6th ed.). Routledge
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill*. Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı.) Pegem Akademi.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). Experimental and quasi-experimental designs for research. Ravenio books.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *ZfWT*, 7 (1), 205-219.
- Chambers, J. M., Cleveland, W. S., Kleiner, B., & Tukey, P. A. (1983). Graphical Methods for Data Analysis. Wadsworth
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications
- Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme eğitimi. E. G. Özenç ve M. Özenç (Ed.), Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 129-145). Ankara: Pegem Akademi
- Cihangir-Çankaya, Z.(2011). Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi. Ankara: Nobel.

- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 nd). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education, (5th ed.). Routledge, Falmer & Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). London: Routledge.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2012). Securing a Place at The Table: A Review and Extension of Legitimation Criteria for The Conduct of Mixed Research. American Behavioral Scientist, 56(6): 33-40. <https://doi.org/10.1177/0002764211433799>.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 421-476
- Creamer, E. G., (2020). Tamamen bütünleştirilmiş karma yöntem araştırmalarına giriş (İ. Seçer & S. Ulaş, Çev. Ed.). Vizetek Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2018'de yayımlanmıştır)
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (2. Baskıdan çeviri ) (Çev. Ed. Y. Dede, & Ş. B. Demir). Anı. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır)
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. Psychological Bulletin, 52(4), 281-302.
- Curtiss, S. (1977). Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child". Academic Press.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(27), 2782–2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki Ders Süresi ve Ders Saatlerinin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, International Journal of Eurasian Education and Culture, Issue: 5, pp. (117-131).

- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme Becerisinin Önemi ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).
- Çorbacıoğlu, F. H. (1965). *Radyo Tiyatrosu ve Piyas.* İstanbul, Mikrofon Yayınları.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533. <https://doi.org/10.1017/S02722263100004022>
- Demirbaş, H. (2006). Sosyal bilimler öğretiminde tematik yaklaşım. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 75, 29.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi* (7.baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1. Cilt içinde* (s. 289-358). Ankara: Kesit Yayınları.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE.
- Diakidoy, I.-A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55–80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(64), 78-101. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1026402>
- Doğan, F. N. (2024). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerine Yönelik Etkinlikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 19-37. DOI: <https://zenodo.org/record/13337536>
- Doğan, S. (2017). Türkiye’de değişen radyo dinleme alışkanlığı ve özel radyolarda radyo tiyatrosu (Tez No. 454651). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul].

- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2002). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drakakis, J. (1981). *British Radio Drama*. Chambridge University Press.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ekin, G. (2024). Dijital Dünyanın Dramatik Sesi: Duyulan Tiyatro: Radyo Oyunu Yazım Tekniği Üzerine Bir İnceleme. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 38, 66-69. <https://doi.org/10.26650/jtcd.21475935>
- Ekin, G. (2024). Dijital Dünyanın Dramatik Sesi: Duyulan Tiyatro: Radyo Oyunu Yazım Tekniği Üzerine Bir İnceleme. *Tiyatro Eleştirmenliği Ve Dramaturji Bölümü Dergisi*(38), 66-69. <https://doi.org/10.26650/jtcd.21475935>
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş- Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Elliott, H. (1997). "The use of diaries in sociological research on health experience." *Sociological Research Online*, 2(2).
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(19), 20-28. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752051>
- Ergin, D. Y. (1994). Örnekleme türleri. *M.Ü Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 91-102.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>.

- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: Using our selves in research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Fender, G. (2001). *Öğrenmenin ABC'si* (çev. O.Akınhay). (3. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). McGraw-Hill
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Longman Publishing.
- Gaver W. W. (1993). What in the world do we hear? An ecological approach to auditory event perception. *Ecological Psychology*, 5(1), 1-29.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gezer, Ü. (2019). Çağdaş sanat ve tasarım eğitiminde görsel tasarım öğeleri ve ilkeleri. *Ulakbilge*, 40, 595-614.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55–75.
- Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar.
- Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 64-77.
- Göçer, A., & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.

- Göçer, A., Kurt, A. (2020). Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde radyo oyunlarının kullanımı üzerine kuramsal bir çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-67.
- Göçer, A., Kurt, A. (2020). Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Radyo Oyunlarının Kullanımı Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-67.
- Göğüş, B.(1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi, Ankara: Gül
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-sözvarlığı ilişkisi. M. N. Kardaş (Ed.) *Dinleme eğitimi içinde* (ss. 91-128). Pegem Akademi
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165–182.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL quarterly*, 26(2), 385-390.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 18-38.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). Uygulamalı Dinleme Eğitimi. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Gürbüz, E. & Yılmaz, M. (2021). “Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkileşimli Dinlemenin Önemi”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(47),1442-1449.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, (1), 21-45.
- Hampleman, R. S. (1955). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. Indiana University.

- Hasan, E. (2022). The Correlation Between Listening Comprehension and Speaking Ability Among EFL Students. *HUELE: Journal of Applied Linguistics, Literature and Culture*, 2(2), 84-92.
- Hepper, Peter G., and B. Sara Shahidullah. "The development of fetal hearing." *Fetal and Maternal Medicine Review* 6.3 (1994): 167-179.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109–131.
- Hocaoğlu, N. (2023). 6. sınıf İngilizce dersinde dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 838749) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International journal of speech-language pathology*, 16(3), 199–207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hong, H. S. (2018). The effects of listening comprehension on ESL learners' English language proficiency. *Malaysian Journal of ELT Research Volume*, 15(2), 160–173.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadag, N. (1976). Radyo tiyatrosu eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 163-173.
- Karadağ, N. (1976). Radyo tiyatrosu eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 163-173. [https://doi.org/10.1501/TAD\\_00000000113](https://doi.org/10.1501/TAD_00000000113)
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 217-240.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlama (Dinleme ve okuma becerileri). H.

- Karakuş Tayşi, 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
- Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıma ve aynalar’ konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Kars, N. (1993). Kavram ve İçerik Açısından Radyo Oyunları Değerlendirmesi, *Marmara İletişim Dergisi*, 2, s. 273-301.
- Kaya, E. (2015). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi.
- Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe (5, 6, 7, 8) Ders Kitaplarında Dinleme Etkinlikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(1), 40-54.
- Kılıç, C. ve Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.
- Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools: Connecting and communicating*. Routledge.
- Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- Kocaadam, D. (2011). Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Koç, N. (2012). Cumhuriyet'in ilk yıllarında radyo. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(15)
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.

- Kubat, U. (2018). Soru varsa, öğrenme de vardır. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1585-1598.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2018). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 395-407.
- Küçüköğlu, A., Albayrak, F., & Serin, N. (2020). Değerler Eğitimi Bağlamında Türkçe Dersi: Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4) 563-575
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Maiullo, J. (2018). Radio Drama for Speaking Practice. In *English*. *Teaching Forum*, 56, (2). 16-25.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McGill, R., Tukey, J. W., & Larsen, W. A. (1978). Variations of box plots. *The American Statistician*, 32(1), 12-16.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Wadsworth.
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.

- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 65-78.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11(6), 851-876
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 34-44.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
- Miçooğulları, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi: otantik materyal olarak TRT dinle ve radyo tiyatroları. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(Özel sayı 1), 14-21.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). Motivational Interviewing: Helping People Change. Guilford Press.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). Educational research: competencies for analysis and applications. (11th ed.) Pearson Education.
- Mutlu, H. H., & Yurt, E. E. (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Dağılımının İncelenmesi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9(3), 469-474.
- Nacaroglu, D. (2023). Cumhuriyet’in ilk yıllarında radyo ve radyo yayıncılığının etkileri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(100. Yılında Cumhuriyet Özel Sayısı), 151-174.
- Nalça, K. (2009). 1924 Dünya Tarihinin İlk Radyo Oyunları. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). Teaching ESL/EFL listening and speaking. Routledge.
- Neuendorf, K. A. (2017). The content analysis guidebook (2nd). Sage.
- Nichols, R. G., & Stevens, L. A. (1957). Are You Listening? McGraw-Hill.
- Nodelman, P. (2008). The Hidden Adult: Defining Children’s Literature. Johns Hopkins University Press.

- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Onan, B. (2005). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü (Tez No. 159487) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ozman, E., & Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 140, 142.
- Özbay, M. & 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 Yayınları
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme Eğitimi. Öncü Kitap*.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. (3.Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M.(2013). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87- 97. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941>
- Özdemir, E. (1972). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu* (2. Basım).İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Özdemir, G., & Yıldız, G. (2010). Genel Gelişim Sürecinde Müziksel Gelişim. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*(2), 77-90. <https://doi.org/10.20875/sb.55828>
- Öztürk, H. (2017). Okul müdürlerinin etkin dinleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sivas ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications
- Peterson, R. Jr. ve Karschnik, K. J. (2011). *Coaching communication*. Austin: İspeak
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147–170.
- Plano Clark, V.I. , Huddleston-Casas, C., Churchill, S., Green, D.O., & Garrett, A. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, 29(11), 1543-1566.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Purdy, M., & Borisoff, D. (Eds.). (1997). *Listening in everyday life: A personal and professional approach*. University Press of America.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education*, 87: 112-143.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking* (Vol. 35). Cambridge, England: Cambridge university press.
- Robert, A. D., ve Boullaguet, A. (1997). *Analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan insana* (53. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Harlow, England: Longman.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Longman.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199–221.
- Sakallı, C. (2006). *Ars akustica: Edebiyatın araçsal dönüşümü. İçinde Dramo phone radyo oyunu ve radyo kültürü kış seçkisi*. Sistem Yayıncılık

- Satyo, N., & Jadezweni, M. W. (2003). The portrayal of characters through dialogue in Saule's Drama. *South African Journal of African Languages*, 23(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/02572117.2003.10587202>
- Savaş, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Senemoğlu, N. (2023). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (29. baskı). Anı Yayıncılık
- Sever, S. (2015). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (6. Baskı). Anı Yayıncılık
- Sevim, O., & Kaya, E. (2016). Ortaokul türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296. <https://doi.org/10.19129/sbad.51>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.
- Shi, Y., Yang, H., Yang, Z., Liu, W., Wu, D., & Yang, H. H. (2022). Examining the effects of note-taking styles on college students' learning achievement and cognitive load. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5).
- Simon, A. J., Gallen, C. L., Ziegler, D. A., Mishra, J., Marco, E. J., Anguera, J. A., & Gazzaley, A. (2023). Quantifying attention span across the lifespan. *Frontiers in Cognition*, 2. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1207428>
- Şahin, A. ve Aktar, S. (2020). Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş
- Şahin, H., Çelik, F., & Çatal, Ö. G. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda ingilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.
- Şahin, K. & Köseoğlu, E. (2024). Dinleme/İzleme Beceri Alanında 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Müfredatlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Eğitimi Dergisi: Teori ve Uygulama (JELEDU)*, 2 (2), 68–104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14017990>
- Şahin, S. (2023). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem Akademi
- Şahin, S. B. (2022). Sözlü kültür kapsamında radyo tiyatrolarından podcast serilerine yönelimin kültürler arası incelemesi
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Pearson Education.
- Tabak, H. & Şahin, F. (2020). Ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresinin gözlemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 351-367
- Taşer, S. (2000). Konuşma eğitimi. Papirüs Yayınları
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayıncılık
- Tekin, H. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (19. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F., & Akgün, B. (2020). Türkçe 6-7-8 ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin düşünce becerisine katkısı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 299-359.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29, 331-342. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>
- Tiryaki, E., & Kolcu, S. (2021). Radyo tiyatrosunun dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 42-49.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.
- Tompkins, G.E.(2006), Language arts essential, New Jersey: Pearson.
- Toptaş, S. (2024). Radyo tiyatrosu eserlerinde karakter dönüşümü: Metinlerin anlatsal çözümlenmesi. Doktora Tezi
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Umagan, S. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi, dinleme eğitimi (ss.149-163). Pegem A Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). Dinleme A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s.149-163) Ankara: PegemA.
- Ungan, S. (2007). Dinleme A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s.149-163) Ankara: PegemA
- Ungan, S. (2007). Dinleme A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s.149-163) Ankara: PegemA
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Nobel

- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/10888430709336632>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welch, G. F. (1998). Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100104> (Original work published 1998)
- Windschitl, M. (2002). Inquiry project in science teacher education: What can investigate experiences
- Wolf, M.C., Muijselaar, M.M.L., Boonstra, A.M., & de Bree, E. H. (2019) The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Read and Writing* 32, 1747–1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2011). *Listening* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (2021). Dinleme eğitiminin temel kavramları. H. Yazıcı (Ed.) *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (ss. 13-32). Anı Yayıncılık
- Yenen-Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(18), 2170–2202.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Ed.). Ankara: Seckin.
- Yıldırım, F., & Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(2), 231-250. <https://doi.org/10.7884/teke.170>
- Yıldız, N. & Albay, M. (2015). Factors affecting listening comprehension and strategies for improvement: a case study. International Journal of Social Sciences & Educational Studies 17(1), 20-24.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

## EKLER

### EK-1: Etik Kurul Kararı



T.C.  
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-953.02.07.02-113506  
Konu : Etik Kurul Kararı (Dilruba KIRCI)

14.11.2023

#### TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10.11.2023 tarihli ve 113147 sayılı yazısı.

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 221625006 numaralı Dilruba KIRCI'nın "*Dinleme Eğitimi Sürecinde Radyo Tiyatrolarının Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 2 Ekim 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, oybirliği ile etik açıdan uygun bulunduğu bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ  
Enstitü Müdürü

Ek:Kurul Kararı (1 Sayfa)

## EK-2: Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
ARTVİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79143383-605.01-95564370  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi  
(Dilruba KIRCI)

31.01.2024

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğünün 23.01.2024 tarih ve E-12475423-302.08.01-122054 sayılı yazısı.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu genelgesi.

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilruba KIRCI'nın "**Dinleme Eğitimi Sürecinde Radyo Tiyatrolarının Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı araştırmanın Artvin merkezdeki Ortaokullarda görevli öğretmen ve öğrencilere uygulama isteği İlgi (a) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu anket, ilgi (b) genelge doğrultusunda incelenmiş olup Artvin merkezdeki Ortaokullarda görevli öğretmen ve öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ÖZYER  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR

Fahri ACAR  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

### **EK-3: Dinlediğini Anlama Programını Geliştirmeye Yönelik Uzman Görüşü Formu**

Kıymetli Hocam,

Bu araştırmada radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerini kullanarak 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine odaklanan bir çalışma yapılandırılacaktır. Hazırlanacak olan çalışmada karma yöntem araştırmalarında kullanılan gömülü karma desenin kullanılması planlanmaktadır. Bu desenin ilk basamağında radyo tiyatroları temelli dinleme etkinliklerinden oluşacak olan öğretim tasarımının oluşturulması amacıyla sizlerden aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızı rica ediyorum. Şimdiden sabrınız ve yanıtlarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Dilruba KIRCI

1. Radyo tiyatroları temelli dinleme becerisi etkinliklerinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak hangi etkinliklerin kullanılmasını önerirsiniz?
2. Hazırlanacak öğretim tasarımı metin türlerine uygun olarak nasıl hazırlanmalı? Her bir radyo tiyatrosunda nelere dikkat edilmelidir?
3. Öğretim tasarımının hedefine ulaşabilmesi için kullanılacak materyaller nasıl olmalıdır?
4. Dinleme becerisinin öğretim programındaki yerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Türkçe ders kitaplarında dinleme becerisine verilen önemi nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Öğretim tasarımının oluşturulması sürecinde nelere dikkat edilmesini önerirsiniz?

#### **EK-4: Katılımcı Günlüğü**

Uygulama kapsamında gerçekleştirmiş olduğunuz etkinlikleri değerlendirmek amacıyla aşağıda yer alan soruları cevaplayınız. Soruları cevaplamaadan önce bir süre düşünerek etkinlikleri gerçekleştirirken yaşadığınız deneyimleri gözden geçirmeyi unutmayınız. Sorulara verdiğiniz cevapları ayrıntılandırmanız araştırmanın sonuçları için çok önemli. Bu nedenle lütfen cevaplarınız ile birlikte cevaplarınızın nedenlerini de belirtiniz. Sağladığınız katkılar için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Dilruba Kırıcı

- 1) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler size neler öğretti? Yaptığınız etkinlikler sizce faydalı mıydı? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 2) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler arasında en çok beğendiğiniz ve hoşunuza giden hangisiydi? Etkinlikler sırasında zevk aldığınız ve hoşunuza giden an oldu mu? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 3) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler arasında beğenmediğiniz bir etkinlik oldu mu? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 4) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler içerisinde en çok ilginizi çeken hangisiydi? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 5) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler içerisinde sizi en çok şaşırtan olay neydi? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 6) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler içerisinde öğrendiklerinizin diğer dersleriniz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- 7) Bugün derste gerçekleştirdiğiniz etkinlikler içerisinde öğrendiklerinizi günlük hayatınızda kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.

## **EK-5: Nicel Veri Sonuçlarını Açıklamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Tarih: ...../...../.....

Saati:

Görüşme Yeri: Öğrencinin Kodu:

Görüşme Tarihi ve

Görüşmeci:

Merhaba, ben Dilruba KIRCI. Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Bu görüşmede uygulanan öğretim tasarımı (radyo tiyatroları temelli dinleme etkinlikleri) ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.

**Lütfen soruları yanıtlarken sınıfta uygulanan dinleme etkinliklerini dikkate alınız.**

- 1) Uygulanan öğretim tasarımı (radyo temelli dinleme etkinlikleri) öncesinde dinlediğinizi anlama beceriniz ile uygulama sonrası dinlediğinizi anlama becerinizi karşılaştırdığınızda becerileriniz arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- 2) Öğretim tasarımının size nasıl bir katkısı oldu, dinlediğini anlama, öğrenme ve düşünme sürecinize fayda sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- 3) Öğretim tasarımı sonucunda yeni şeyler öğrendiniz mi? Cevabınız evet ise açıklayabilir misiniz?
- 4) Öğretim tasarımının daha sonraki öğrenmelerinize ve sosyal yaşamınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

**EK-6: Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği**

| 1                | 2            | 3                  | 4           | 5                   |
|------------------|--------------|--------------------|-------------|---------------------|
| Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |

| <b>DİNLEMEYİ GEREKLİ GÖRME</b>                                                            | <b>Tutum</b> |          |          |          |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|----------|----------|----------|
|                                                                                           | 1            | 2        | 3        | 4        | 5        |
| 1. Dinlemeyle ilgili etkinlikleri yapmak hoşuma gider.                                    |              |          |          |          |          |
| 2. Metinleri dinlemenin zihnimi geliştirdiğine inanırım                                   |              |          |          |          |          |
| 3. Metinleri kendim okumayı daha çok severim.                                             |              |          |          |          |          |
| 4. Bir metni dinlediğimde o metne yönelik soruları daha iyi ve anlayarak cevaplarım       |              |          |          |          |          |
| 5. Herhangi bir metni dinlerken kendimi iyi hissederim.                                   |              |          |          |          |          |
| 6. Dinlerken, anlatılanları gözümde canlandırıdığım için daha kolay anlarım.              |              |          |          |          |          |
| 7. Dinleme metinleri beni rahatlatıyor.                                                   |              |          |          |          |          |
| 8. Dinleme becerimin diğer derslerdeki başarımla olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. |              |          |          |          |          |
| 9. Dinleme metinlerinden canlandırma yapıldığında daha çok zevk alırım.                   |              |          |          |          |          |
| 10. Metni dinledikten sonra metinle ilgili soruları cevaplamayı severim.                  |              |          |          |          |          |
| 11. Metinler vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda zevk alarak dinlerim.         |              |          |          |          |          |
| 12. Benden farklı düşüncelere sahip olsalar da karşımdakileri dinlerim.                   |              |          |          |          |          |
| 13. İnsanlar konuşurken onları dikkatle dinlerim                                          |              |          |          |          |          |
| 14. Başkalarını ilgiyle dinlerim.                                                         |              |          |          |          |          |
| 15. Dinlerken kendimi konuların içinde hissederim.                                        |              |          |          |          |          |
| 16. Dinlemekten hoşlanırım.                                                               |              |          |          |          |          |
| 17. Günlük hayatta dinlemenin önemli bir yeri vardır.                                     |              |          |          |          |          |
| <b>DİNLEMEDE BİREYSEL FARKLILIKLAR</b>                                                    | <b>1</b>     | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 18. Metinleri dinlerken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.                              |              |          |          |          |          |
| 19. Metni başka biri okuduğunda anlamakta zorlanırım.                                     |              |          |          |          |          |
| 20. Dinlediğim metni ilk seferde anlamakta güçlük çekerim.                                |              |          |          |          |          |

|                                                                  |          |          |          |          |          |
|------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 21. Metni dinlerken düşüncelerimi toplamakta zorlanırım.         |          |          |          |          |          |
| 22. Metin iki defa veya daha fazla okunduğunda daha iyi anlarım. |          |          |          |          |          |
| <b>DİNLEME GÜÇLÜĞÜ</b>                                           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 23. Metinleri sonuna kadar dinlerken genellikle çok sıkılırım    |          |          |          |          |          |
| 24. Metinleri dinlerken genellikle dalgınyımdır.                 |          |          |          |          |          |
| 25. Dinlediklerim aklımda kalmadığı için dinlemeyi sevmem.       |          |          |          |          |          |
| 26. Metinlerin daha yavaş okunmasını isterim.                    |          |          |          |          |          |
| <b>ETKİLİ DİNLEME ALIŞKANLIĞI</b>                                | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| 27. Dinlemeyi, okumaktan daha çok severim.                       |          |          |          |          |          |
| 28. Dinleme becerimin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.     |          |          |          |          |          |
| 29. Dinlediğim şeyleri daha iyi hatırlarım.                      |          |          |          |          |          |
| 30. Dinleyerek daha kolay öğrenirim.                             |          |          |          |          |          |

**EK-7: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği**

| 1                       | 2                   | 3                          | 4                 | 5                           |
|-------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------------|
| Kesinlikle kaygılanmam. | Biraz Kaygılanırım. | Orta düzeyde kaygılanırım. | Çok kaygılanırım. | Oldukça fazla kaygılanırım. |

| Durum                                                                | Kaygı |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------|-------|---|---|---|---|
|                                                                      | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Dinleme metni sadece bir kez okunduğunda                          |       |   |   |   |   |
| 2. Dinlenen konu hakkında ön bilğim olmadığında                      |       |   |   |   |   |
| 3. Dinlerken dikkatim dağıldığında                                   |       |   |   |   |   |
| 4. Dinlediğim metinde bilmediğim kelime sayısı fazlalaştığında       |       |   |   |   |   |
| 5. Dinlediğim metni anlamakta güçlük çektiğimde                      |       |   |   |   |   |
| 6. Dinleme ortamı gürültülü olduğunda                                |       |   |   |   |   |
| 7. Yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediğimde                       |       |   |   |   |   |
| 8. Metnin anahtar kelimelerini bulamadığımda                         |       |   |   |   |   |
| 9. Dinlediğim kişinin telaffuzu, bana farklı geldiğinde              |       |   |   |   |   |
| 10. Konuşmacı ses tonunu alçalttığında                               |       |   |   |   |   |
| 11. Metni uygun dinleme hızında dinleyemediğimde                     |       |   |   |   |   |
| 12. Dinleme becerim sayesinde kendimi huzurlu hissettiğimde          |       |   |   |   |   |
| 13. İnsanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan                   |       |   |   |   |   |
| 14. Dinlediğim metnin ana fikrini bulamadığımda                      |       |   |   |   |   |
| 15. Dinlediklerimi zihnimde canlandıramadığımda                      |       |   |   |   |   |
| 16. Metnin vermek istediği mesajı bulamadığımda                      |       |   |   |   |   |
| 17. Dinlediğim metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığımda       |       |   |   |   |   |
| 18. Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüğümde |       |   |   |   |   |
| 19. Dinleme amacımı belirleyemediğimde                               |       |   |   |   |   |
| 20. Metni nasıl dinleyeceğime karar veremediğimde                    |       |   |   |   |   |
| 21. Konuşmacıyla göz teması kuramadığımda                            |       |   |   |   |   |

|                                                                                                                   |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 22. Dinlediklerimi not almadığımda                                                                                |  |  |  |  |  |
| 23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda                                              |  |  |  |  |  |
| 24. Metni, konusundan ziyade ayrıntıları için dinlediğimde                                                        |  |  |  |  |  |
| 25. Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında dinlenen metne tekrar dikkatimi veremediğimde                         |  |  |  |  |  |
| 26. Okunanı ya da konuşulanı izleyemediğimde                                                                      |  |  |  |  |  |
| 27. Dinleme bittiğinde dinlediklerimi zihnimde özetleyemeden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda                  |  |  |  |  |  |
| 28. Dinleme sürecimi planlayamadığımda                                                                            |  |  |  |  |  |
| 29. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeye kendimi motive edemediğimde                                               |  |  |  |  |  |
| 30. Metnin içeriğine dair tahminde bulunamadığımda                                                                |  |  |  |  |  |
| 31. Dinlediğim metnin türünü belirleyemediğimde                                                                   |  |  |  |  |  |
| 32. Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğümde                                                                     |  |  |  |  |  |
| 33. Dinleme metni ilgimi çekmediğinde                                                                             |  |  |  |  |  |
| 34. Kendimi iyi bir dinleyici olarak hissetmediğimde                                                              |  |  |  |  |  |
| 35. Öğretmenim, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında                                               |  |  |  |  |  |
| 36. Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacağımı düşündüğümde (alamadığımda) |  |  |  |  |  |
| 37. Dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediğimde                                                                |  |  |  |  |  |

## EK-8: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

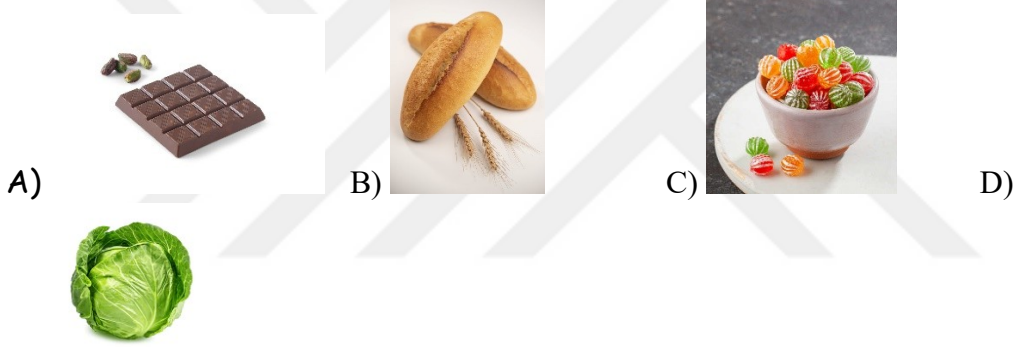
1- Charlie, doğum gününde alınan çikolata dışındaki iki çikolatayı nasıl aldığı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) Babasının verdiği para ve çalışarak
- B) Dedesinin verdiği para ve yolda bulduğu parayla
- C) Gümüş satarak ve kâğıt toplayarak
- D) Fabrikadan aldığı para ve arkadaşının hediyesiyle

2-Charlie çikolatayı neden küçük parçalara ayırarak yemektedir?

- A- Çok büyük parçaları yutmakta zorlanmaktadır.
- B- Annesi çabuk bitirmesine kızdığı için küçük parçalar hâlinde yemektedir.
- C- Ailesiyle paylaşabilmek için küçük parçalara ayırmaktadır.
- D- Çikolatanın daha uzun sürede bitmesi için küçük parçalar hâlinde yemektedir.

3- Aşağıdaki görsellerden hangisi dinlediğiniz metinle ilgili değildir?



- 1. Charlie'ye dedesinin gümüş para vererek çikolata almasını istemesi.
- 2. Charlie'nin dedesinden Willy Wonka'nın hikâyesini anlatmasını istemesi.
- 3. Charlie'ye çikolatadan altın biletin çıkması.
- 4. Bilet çıkan 4 talihli çocuğun belli olması.

4- Dinlediğiniz metnin olay örgüsünü dikkate aldığınızda yukarıdaki cümlelerin doğru sıralaması aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A) 1-4-3-2 B) 4-3-2-1 C) 2-4-1-3 D) 2-1-4-3

5- Charlie'nin yarışmayı kazanmasının sebebi nedir?

- A) Diğer çocukların yarışmadan çekilmesi
- B) Charlie'nin yarışmayı kazanmak için çok çaba göstermesi
- C) Fabrikanın sahibinin Charlie'yi çok sevmesi
- D) Charlie'nin gezinin sonuna kadar kurallara uyması

6- Dinlediğiniz metnin ana fikrini en iyi yansıtan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yoksulluk içinde yaşayanlara da şansın bir gün gülebileceği
- B) Uslu bir çocuğun istediklerini elde edebileceği
- C) Yoksulluğun başarıya engel olmaması

- D) Aile sevgisinin her şeyden üstün olduğu
- 7- Bay Wonka hangi ülkenin prensine çikolatadan saray yapmıştır?  
A) Pakistan  
B) Almanya  
C) Hindistan  
D) Türkmenistan
- 8- Dinlediğiniz metninde geçen olağanüstü olay nedir?  
A) Charlie'nin yarışmayı kazanması  
B) Altın biletin Charlie çıkması  
C) Charlie'nin yolda para bulması  
D) Çikolatadan saray yapılması
- 9- Çikolatadan yapılan saray neden göle dönüşmüştür?  
A) Sarayın sahibi saraydan sıkılmış yenisini yaptırmak istemiştir  
B) Wonka prense kızgın olduğu için sarayın göle dönmesini sağlamıştır.  
C) Sarayda yangın çıktığı için saray göle dönüşmüştür.  
D) Güneş ışınlarının çikolatayı eritmesinden dolayı göle dönüşmüştür.
- 10- Charli'nin altın biletli çikolatayı bulma sürecini en iyi ifade eden kelime aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Şans                      B) Azim                      C) Başarı                      D) Hırs
- 11- Willy Wonka'nın bir süre fabrikasını kapatmasına neden olan şey nedir?  
A) Fabrikada çalışacak yeteri kadar insan bulamaması.  
B) Yaz aylarında çikolataya talep olmadığı için işlerinin azalması.  
C) Diğer firmalar tarafından tariflerinin çalınması.  
D) Fabrikayı idare edemeyecek kadar yaşlanmış olması.
- 12- Charlie, Bay Wonka'nın düzenlediği etkinliği nereden öğrenmiştir?  
A) Gazete  
B) Televizyon  
C) Arkadaşı  
D) Dedesi
- 13) Dinlediğiniz metinde Charli ve ailesinin yoksulluk derecesi aşağıdaki cümlelerin hangisiyle ifade edilmektedir?  
A) Charli ve ailesi büyük bir şehrin yanında küçük bir kasabada yaşamaktadır.  
B) Charli'nin babası diş macunu fabrikasında işçi olarak çalışmaktadır.  
C) Charli ve ailesinin evinde bir yatak bir de döşek bulunmaktadır.  
D) Charli ve ailesinin yaşadığı evin tabanı kışları soğuktur.
- 14) Bay Wonka'nın uzun bir aradan sonra fabrikasını tekrardan açmasının sebebi nedir?  
A) Tariflerini çalan casuslara en iyi çikolataları kendisinin yapabileceğini göstermek istemiştir.  
B) Halkın fabrika kapandıktan sonra işsiz kalmasına üzülmüştür.  
C) Kasabada yaşayan insanlara fabrikasını gezdirmek istemiştir.

- D) Şanslı insanlarla fabrikasının sırlarını paylaşmak için açmıştır.
- 15) Charli'nin aldığı ilk çikolatadan bilet çıkmaması karşısındaki üzüntüsünün geçmesini sağlayan nedir?
- A) Dedesinin başka bir çikolata alması için para vermesidir.
  - B) Charli'nin yolda çikolata alabilecek parayı bulmasıdır.
  - C) Charli'nin ailesinin ona destek olmasıdır.
  - D) Son bir bilet şansının daha olduğunu öğrenmesidir.
- 16) Altın bileti bulan diğer dört çocuğun Charli'den daha önce bileti bulmasına neden olan nedir?
- A) Bilet çıkan diğer çocukların ailelerinin varlıklı olmasıdır.
  - B) Wonka'nın diğer çocuklara biletin çıkmasını sağlamasıdır.
  - C) Diğer çocukların Charli'den daha şanslı olmasıdır.
  - D) Bilet çıkan diğer çocukların ülkelerine daha çok çikolata dağıtılmasıdır.
- 17) Halkın kapalı olan fabrikanın açıldığını sanmasının nedeni nedir?
- A) Wonka'nın gazeteye fabrikanın açılacağına dair ilan vermesidir.
  - B) Halkın fabrikaya girip çıkan insanları görmesidir.
  - C) Halkın fabrikadan gelen ses ve kokuyu duymasıştır.
  - D) Fabrikanın kapılarının açık olduğunun görülmesidir.

## EK-9: Etkinlik Örnekleri

**HAZIRLIK**

a. Türk kültüründe misafirperverliğe verilen önem hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

b. Gelenek ve göreneklerimizden hangilerini biliyorsunuz? Açıklayınız.

c. Sevgi bir çiçekse saygı onu koruyan bir saksıdır. sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

## NACAKLI KÖYÜ ÖĞRETMENİ



**NACAKLI KÖYÜ ÖĞRETMENİ**

**1. ETKİNLİK**

Dinlediğiniz metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri aşağıdaki tabloda bulunan ilk kufucuga yazınız. Metinden hareketle kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve yanında bulunan kufucuga yazınız. Anlamını bilmediğiniz kelimeleri sözlükten bularak tahminlerinizi karşılayınız. Doğru tahmin ettiğinizden karşısına onay işareti (✓) yanlış tahmin ettiğinizden karşısına çarpı işareti (X) koyunuz.

| Anlamını Bilmediğiniz Kelimeler | Tahminleriniz | ✓/X                   |
|---------------------------------|---------------|-----------------------|
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |
|                                 |               | <input type="radio"/> |

1

**NACAKLI KÖYÜ ÖĞRETMENİ**

**3. ETKİNLİK**

Metinden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Öğretmen eşiği hangi köyden almıştır?

2. Çocuklar ve öğretmen muhtarı bulabilmek için kime gitmişlerdir?

3. Çocuklar öğretmenin elini sizce neden öpmüştür?

4. Metinde geçen "Cami yapıyor." sözüyle ne ifade edilmektedir?

**NACAKLI KÖYÜ ÖĞRETMENİ**

**6. ETKİNLİK**

Aşağıda verilen kelimeleri kelime avı tablosunda bularak yuvarlak içine alınız.

OKUL, EŞYA, MUHTAR, ÖĞRETMEN, KÖY, ÇOCUK, HOCİ

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | T | Ğ | E | O | Ç | U | Ö | V |
| Ç | Ü | Ç | J | Ş | Ç | A | Ğ | T |
| O | K | K | L | N | Y | J | R | H |
| C | O | Ö | P | B | D | A | E | O |
| U | K | Y | G | R | S | H | T | C |
| K | U | D | Y | I | T | U | M | A |
| I | L | B | B | M | Z | U | E | Z |
| M | U | H | T | A | R | Ç | N | Y |
| Ç | H | Ö | Y | O | V | R | R | D |

6

## ÖZ GEÇMİŞ

|                    |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------|-----------|
| Adı Soyadı:        | Dilruba KIRCI                                                                                                                                                                                           |                     |        |           |
| Doğum Yeri         |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |
| Doğum Tarihi       |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |
| Medeni Durumu      |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |
| Öğrenim Durumu     |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |
| Derece             | Okulun Adı                                                                                                                                                                                              | Program             | Yer    | Yıl       |
| İlköğretim         | Çoruh İlk Öğretim Okulu                                                                                                                                                                                 | -                   | Artvin | 2002-2009 |
| Lise               | Kazım Karabekir Anadolu Lisesi                                                                                                                                                                          | -                   | Artvin | 2010-2013 |
| Lisans             | Artvin Çoruh Üniversitesi                                                                                                                                                                               | Türkçe Öğretmenliği | Artvin | 2013-2017 |
| <b>Yayınlarım:</b> | Savaşkan, V., Kaplan, E., & Kırıcı, D. (2023). 6. Sınıf Öğrencilerinde Farklı Okuma Türlerinin Anlama Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Studies in Educational Research and Development, 7(2), 108-134. |                     |        |           |
| <b>e-posta</b>     |                                                                                                                                                                                                         |                     |        |           |