



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKTE BECERİLERİ

DENİZ YAĞCI BULU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AYŞE DERYA IŞIK

BARTIN-2022



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKTE BECERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz YAĞCI BULU

BARTIN-2022

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK danışmanlığında hazırlamış olduğum “İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKTE BECERİLERİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

08.08.2022

Deniz YAĞCI BULU



ÖNSÖZ

Öğrenciler, ilkokuma yazma süreci ile yazma becerileri edinmekte ve bu beceriyi ilerleyen sınıf düzeylerinde geliştirmektedirler. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede dikte, geçmişten beri kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikte, dinlenen bir metnin dilin kurallarına göre duyulduğu gibi yazılı hale getirilmesidir. Aslında dikte, yalnızca yazma becerisi değil dinleme ve dahası anlama becerisini kullanmayı da gerektirmektedir. 1. sınıfta ses-harf kavramlarının öğrenciler tarafından kazanılmasında kullanılan dikte, 3. sınıf düzeyinden itibaren derslerde yerini başka yöntemlere bırakmaktadır. Dikte, yalnızca ilkokuma-yazma yöntemi olarak düşünülmemelidir. Üniversitede alınan derslerde, günlük hayatta hızlıca duyulan bir cümlenin yazılmasında dahi dikte hayatımızın içinde yer almaktadır.

Yapılan araştırmalarda dikte becerisi ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Dikte, geleneksel bir yöntem olarak görülmekte, bu sebeple öğretmenler daha farklı tekniklere yönelmekte ya da ilkokuma yazma süreci bittiğinde dikte çalışmalarını azaltmaktadırlar. Yabancı kaynaklara bakıldığında ise, diktenin son yıllarda yeniden ele alınıp dikte becerisi ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Birden fazla dil becerisini kullanmayı gerektiren bu yöntemle öğrencilerin birden fazla dil alanında gelişim gösterebilmeleri mümkündür.

Öncelikle, lisans ve yüksek lisans sürecimde tecrübesiyle bana yol gösteren, sabırla yaklaşan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'a teşekkür ederim. Tez değerlendirme jürimde bulunan, çalışmama getirdikleri önerilerle tezime katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Tuncay CANBULAT ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN'e teşekkür ederim. Araştırmanın yapıldığı okulun idarecilerine, 2. sınıf öğretmenlerine ve 2. sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde desteğini hissettiren, yanımda olan annem Fetiye YAĞCI'ya, çalışmamı mesleki tecrübesiyle zenginleştiren, bana varlığıyla güç veren aynı zamanda ilkokul öğretmenim babam Sadi YAĞCI'ya, bugünlere gelmemde emeği büyük olan teyzem Emine UZUN'a, bu süreçte bana destek olan kardeşlerim Damla YAĞCI ve Yağmur YAĞCI'ya, her koşulda yardımını benden esirgemeyen, bu süreçte bana anlayışla yaklaşan eşim Doğan BULU'ya teşekkür ederim.

Deniz YAĞCI BULU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİKTE BECERİLERİ

Deniz YAĞCI BULU

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2022, sayfa: 96

Bu araştırmanın amacı ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ve dikte ettikleri metni anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Van ilinin Edremit ilçesinde öğrenim gören 103 ilkokul 2. sınıf öğrencisidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Uygulama, günde 2 saat olmak üzere toplam 12 saatte tamamlanmıştır. Öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinler dikte ettirilerek, öğrencilerin dikte becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerini belirlemek için ise dikte ettikleri metinlere yönelik anlama soruları kullanılmıştır. Dikte becerilerine yönelik veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Dikte Becerisi Rubriği” geliştirilmiştir. Anlamaya yönelik veri toplamak için ise hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine yönelik anlama soruları hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerileri ve dikte ettikleri metni anlama düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, dikte becerilerinin hikâye edici metin düzeyi lehine anlamlı farklılık gösterdiği, dikte ettikleri metin türlerini anlama düzeylerinin bilgilendirici metin türü lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve dikte puanları ile anlama sorularından aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Dikte çalışmalarının, öğrencilerde anlamayı geliştirici bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul 2. sınıf, dikte, anlama

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

DICTATION SKILLS OF 2ND GRADES STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

Deniz YAĞCI BULU

Bartın University

Graduate School

Department of Primary School Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın-2022, pp: 96

The aim of this research is to determine the level of dictation and understanding of the text they dictate in the 2nd grade primary school students. The study group of the research is 103 primary school 2nd grade students studying in Edremit borough of Van province in the 2021-2022 academic year. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The application was completed in a total of 12 hours, 2 hours a day. The dictation skills of the students were determined by dictating narrative and informative texts to the students. Comprehension questions for the texts they dictated were used to determine the comprehension skills of the students. A “Dictation Skills Rubric” was developed by the researcher in order to collect data on dictation skills. In order to collect data for comprehension, comprehension questions were prepared for narrative and informative text types. As a result of the research, it was found that the level of understanding the dictation and dictated text of the primary school 2nd grade students was generally at medium level, their dictation skills showed a significant difference in favor of the narrative text level, the level of understanding the text types they dictated differed significantly in favor of the informative text type, and the dictation scores and comprehension levels showed a significant difference. There was a high level of significant relationship between the scores they got from the questions. It has emerged that dictation studies can be used as a method to improve understanding in students.

Keywords: Primary school 2nd grade students; dictation, understanding.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
EKLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlılar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	3
2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1. Yazma	4
2.1.1. Yazma Öğretiminin Amacı.....	5
2.1.2. Yazma Öğretiminin Önemi.....	6
2.1.3. Yazı Yazmayı Etkileyen Unsurlar	8
2.1.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	10
2.2. Dinleme.....	12
2.2.1. Dinleme Öğretiminin Amacı	13
2.2.2. Dinleme Öğretiminin Önemi	15
2.2.3. Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar	16
2.2.4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi	17
2.3. Dikte	20
2.3.1. Dikte Türleri	21
2.3.2. Diktenin Yararları	23
2.3.3. Dikte Uygulamasının Aşamaları.....	24
2.3.3.1. Dikte öncesi.....	24

2.3.3.2. Dikte Süreci.....	24
2.3.1.3. Değerlendirme	25
2.3.4. Dikte Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler	26
2.4. Anlama.....	27
2.4.1. Anlama Becerisinin Geliştirilmesi	28
2.5. İlgili Araştırmalar	29
2.5.1. Yazma İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
2.5.2. Dinleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.5.3. Dinlediğini Anlama İle İlgili Yapılan Araştırmalar	34
2.5.4. Dikte ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Dikte Becerisi Rubriği.....	43
3.3.2. Dikte Metinleri.....	44
3.3.3. Anlama Soruları	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin analizi.....	46
4. BULGULAR.....	50
4.1. Birinci Alt Probleme ilişkin bulgular	50
4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin bulgular	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	62
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	62
5.2. Öneriler	66
5.2.1. Çalışmanın Sonuçlarından Elde Edilen Öneriler	66
5.2.2. Yapılacak olan Başka Çalışmalara Öneriler	67
KAYNAKLAR.....	68
EKLER.....	79
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	79

Ek 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	79
Ek 3. Dikte Becerisi Rubriği Puanlama Yönergesi	81
Ek 4. Hikâye Edici Metin	83
Ek 5. Bilgilendirici Metin	84
Ek 6. Hikâye Edici Metin Anlama Soruları	85
Ek 7. Bilgilendirici Metin Anlama Soruları	86
Ek 8. Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları	87
Ek 9. Dikte Kâğıdı	88
Ek 10. Birinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	89
Ek 11. İkinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	90
Ek 12. Üçüncü Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	91
Ek 13. Dördüncü Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	92
Ek 14. Beşinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	93
Ek 15. Altıncı Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	94
Ek 16. Yedinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	95
Ek 17. Sekizinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Dil Öğretiminde Yer Alan Anlama ve Anlatma Becerileri.....	27



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Düzeltme sembolleri	25
3.1: Katılımcı öğrenci sayısı.....	43
3.2: Veri toplama araçları puan aralıkları	47
3.3: Dikte becerisi rubriği puanlama yönergesi örneği.....	48
4.1. Öğrencilerin hikâye edici metni dikte etme beceri düzeyleri istatistikî sonuçları	50
4.2. Öğrencilerin bilgilendirici metni dikte etme beceri düzeyleri istatistikî sonuçları.....	51
4.3. Hikâye edici metin yazım hataları alt boyutu	52
4.4. Bilgilendirici metin yazım hataları alt boyutu	53
4.5. Hikâye edici metin noktalama işaretleri alt boyutu	54
4.6. Bilgilendirici metin noktalama işareti alt boyutu.....	55
4.7. Hikâye edici metin yazı okunaklılığı alt boyutu	56
4.8. Bilgilendirici metin yazı okunaklılığı alt boyutu	56
4.9. Hikâye edici metin sayfa düzeni alt boyutu.....	57
4.10. Bilgilendirici metin sayfa düzeni alt boyutu.....	58
4.11. Hikâye edici ve bilgilendirici metin anlama soruları istatistikî sonuçları	58
4.12. Metin türüne göre öğrencilerin dikte becerileri	59
4.13: Metin türlerine göre anlama puanları	60
4.14: Hikâye edici metin dikte ve anlama puanları arasındaki korelasyon analizi	60
4.15: Bilgilendirici metin dikte ve anlama puanları arasındaki korelasyon analiz	61

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
Ek 1. Etik Kurul Onayı	79
Ek 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	80
Ek 3. Dikte Becerisi Rubriği Puanlama Yönergesi	81
Ek 4. Hikâye Edici Metin	83
Ek 5. Bilgilendirici Metin	84
Ek 6. Hikâye Edici Metin Anlama Soruları	85
Ek 7. Bilgilendirici Metin Anlama Soruları.....	86
Ek 8. Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları	87
Ek 9. Dikte Kâğıdı.....	88
Ek 10. Birinci Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği	89
Ek 11. İkinci Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği	90
Ek 12. Üçüncü Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği	91
Ek 13. Dördüncü Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği.....	92
Ek 14. Beşinci Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği.....	93
Ek 15. Altıncı Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği	94
Ek 16. Yedinci Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği	95
Ek 17. Sekizinci Öğrencinin Dikte Kâğıdı Örneği.....	96

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yazma, duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin, hayallerin yanında duyulanların, düşünülenlerin, tasarlanılanların ya da görüp yaşanılanların yazılı biçimde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2013: 56; Sever, 2015: 24). Yazılacak unsurların aktarımı da belli bir süreç ile gerçekleşmektedir. Harflerin öğrenilmesi ile başlayan yazma süreci, kalem tutabilme gibi psikomotor becerilerden, bu harflerin zihinde uzun süreli belleğe kodlanması ile bilişsel becerilerden, yazmaya karşı tutum, ilgi, istek gibi duygu durumlarını sağlayan duyuşsal becerilerden oluşmaktadır (Altunkaya, 2019: 82). Bu çok yönlü becerilerin etkili kullanımı ve kazanılması yazma öğretimi ile olmaktadır. Yazma öğretiminde, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve hayallerini ifade edebilmelerini sağlayarak birikimleri ile daha ileri seviyede yazabilir duruma gelmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2013: 226). Bu sebeple, ilkokuma yazma ile başlayan yazma öğretiminde pek çok yöntem bulunmaktadır. Dikte çalışmaları, özellikle ilkokuma yazma öğretiminde tercih edilen yöntemlerden biridir.

“Güzel ve doğru yazı” (Turan, 2002), “yazdırma” (Göçer, 2019a: 352) olarak da ifade edilen dikte, “derlenen bir metnin aynen yazılmasıdır” (Demirel, 2000: 62). Dikte çalışmasında metin uygun uzunluklara bölünerek uygun hızda öğrencilere okunur ve öğrenciler sesli okunan metni yazarlar (Cığerci, 2020: 140). Diktede öğretmen tarafından okunan metnin öğrenci tarafından yazıya aktarılması gerekmektedir (Tunagür, 2022: 257). Dikte çalışmaları ile yazmanın amacı, yazılı dilin fonksiyonları, konuşma-metin bağlantısını görülebilmekte, söylenenlerin yazılabileceği ya da okunabileceği fark edilmektedir (Beaty, 2018: 96). Ayrıca, dikte yaptırmak çocuğun dildeki ses ile harf arasındaki bağı kurmasına yardım etmektedir (Güneş, 2000: 195-196).

Dikte becerisi, yazma becerisi ile birlikte dinleme becerisini de gerektirmektedir. Dikte yönteminin kullanılması ile öğrencilerin dinleme becerisindeki gelişimleri

ölçülebilmekte aynı zamanda yazma becerilerini geliştirmektedir (Aydın Yılmaz, 2007: 50). Bu sebeple dil öğretiminde etkili yazma düzeyi kazanmak için ilk aşamalarda bu yöntem tercih edilmektedir (Doğan, 2019: 71).

Bu araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ve dikte ettikleri metni anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

-İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerileri ne düzeydedir?

-İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metni anlama becerileri ne düzeydedir?

-İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerileri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

-İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metni anlama becerileri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?

-İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metin türünden aldıkları puan ile anlama sorularından aldıkları puan arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin ve dikte ettikleri metni anlama becerilerinin düzeylerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

“Dil becerilerinden dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikler ‘anlama’, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikler ise ‘anlatma’ eylemini oluşturmaktadır” (Çelenk, 2003: 90). Anlama, “bir sözün, bir yazının bildirmek istediği anlamı doğru olarak kavramaktır” (Cemaloğlu, 2000: 49). Dinleme ve okuma etkinlikleri, anlama ile sonuçlandığında değer taşımakta, bu sebeple bu beceriler ile ilgili çalışmaların anlama etkinliği ile tamamlanması gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 49). Dikte etkinlikleri ile dinleme etkinlikleri de yapılmış olmaktadır. Dikte, yazma alanı içinde öğrencilerin dikte kâğıtlarında yaptığı yazım ve dilbilgisi hatalarının görülmesini sağlamaktadır (Alkire, 2002). Böylelikle, dilin anlatma unsuruna ulaşmakta, dikte ile aynı zamanda yazma etkinlikleri de yapılmış olmaktadır. Yapılan literatür taramasında doğrudan öğrencilerin

dikte becerisini ve dikte ettikleri metin ile anlama becerilerini ele alan çalışma sayısı az bulunmuştur. Bu araştırmada özellikle öğrencilerin dikte ettikleri metinlerin anlama becerisine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Diktenin, hem yazma hem de dinleme ile anlama becerisi üzerinde etkili bir yöntem olabileceği düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, öğrencilerin araştırma için geliştirilen ölçme araçlarına dikkatli dinleyip uygun cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 1.2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile ,
- 2.Van ili Edremit ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile ,
- 3.1 hafta ve 12 ders saati ile ,
- 4.Öğrencilerin dikte yaparak dikte ettikleri metinlerin anlama sorularını cevaplamaları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma ile ilgili tanımlar şunlardır:

Dikte: “Dinlenen bir metnin aynen yazılmasıdır” (Ünsal, 2008: 55).

Yazma: “Aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır” (Karadağ ve Maden, 2014: 263).

Dinleme: “İşitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması işidir” (Calp, 2010: 161).

Anlama: “Dinleme, okuma ve görme yoluyla elde edilen bilgilerin eski öğrenmelerle karşılaştırılmasından elde edilen yeni bilgidir” (Çalıcı ve Aytan, 2020: 6).

2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yazma, dinleme, dikte becerisi ve anlama ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Yazma

Dil öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazmanın birçok tanımı bulunmaktadır. Yazma, “binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasıdır” (Güleryüz, 2001: 21). “Duyguların, düşüncelerin, arzuların, bilinenlerin, öğrenilenlerin, dinlenenlerin harfler aracılığı ile dilin kurallarına göre anlatılmasıdır” (Altunkaya, 2019: 81). Yazma, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Karadağ, 2016: 166). “Kişisel, toplumsal, evrensel ve mesleki konu ve sorunların, belirli bir amaç doğrultusunda, dil kuralları ile anlatım tekniklerine uygun olarak uyumlu bir bütünlük içinde yazıyla anlatılmasıdır” (Calp, 2007: 215). Tanımlara bakıldığında yazmanın kendi içerisinde kurallardan, becerilerden ve aşamalardan oluştuğu görülmektedir.

Güneş (2017: 158) yazmayı işlem, süreç, beceri ve boyut olmak üzere dört bakımdan ele almıştır:

- İşlem olarak zihinde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin kurallarla yazıya aktarılması,
- Süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar süren aşamalar,
- Beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme gibi çeşitli alt beceriler,
- Boyut olarak da zihinsel ve fiziksel olarak tasarım, işlem ve paylaşmadır.

Güleryüz (2001: 21) ise yazmanın üç boyutu bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar: yazmanın bilişsel boyutu, duyuşsal boyutu ve devinişsel boyutudur (Güleryüz, 2001: 21). Yazmanın bilişsel boyutunu bir alanda bilgi toplama, bu bilgileri sıraya koyarak zihinsel işlemlerden geçirerek anlamlı bütünler oluşturma iken sadelik, yazı güzelliği ve yazının okunaklı oluşu yazmanın duyuşsal boyutudur. Yazma hızı, kalem tutma, yazmadaki kas hareketleri devinişsel boyutu oluşturur. Bu üç boyutun gerektirdiği

davranışlar gerçekleştiğinde güzel yazı da edinilmiş olur. Güneş ve Güleriyüz'ün yazmayla ilgili tanımlamalarının ortak noktaları, öğrencilerin yazma ile ilgili zihinsel becerileri kullanması, fiziksel olgunluğa ulaşmış olması, yazabilir durumda olması gerektiği ve yazmanın süreç içermesidir.

Kuşkusuz yazma süreci, yazmayı doğrudan etkilemektedir. Yazma süreci, bilgilerin gözden geçirilmesi, yazılacak bilginin yöntemi, konusu ve sınırlarına göre yazılacak bilginin seçilmesi ve seçilen bilgilerin bazı zihinsel işlemlerden geçirilmesidir (Aydın Yılmaz, 2007: 97). Yazma sürecinde hem bilişsel hem de fiziksel unsurların etkileşimi ile bağlantılar kurma ve anlamı ortaya çıkarmak gerekmektedir (Karadağ, 2016: 165). Bu süreci “zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşüncelerin yazıya” aktarılması olarak özetlemek mümkündür (Güneş, 2020: 1).

2.1.1. Yazma Öğretiminin Amacı

Yazma becerisi, bireyin gerek günlük hayatında gerekse eğitim hayatında kullandığı bir beceridir. Yazma becerisi edinmenin temel amacı, duygu, düşünce ve hayalleri kısacası anlatılmak istenilenleri, yazma becerisine ait unsurlarla anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatmaktır (Karadağ ve Maden, 2014: 280). Yazma becerisinin kazanılması da yazma öğretimi ile olmaktadır. Yazma öğretimi, ilkökul 1. sınıfta ilkökuma yazma süreci ile başlamaktadır. İlkokul yazı çalışmalarında harflerin özellikleri, yazılış biçim ve yönünü, bağlantısını kavratmak; sınıf seviyesine uygun hızlı yazı esnekliğini kazandırmak olmak üzere iki amaç bulunmaktadır (Pilav, 2014: 92).

Güneş (2017: 170-171) yazma öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Yazma öğretimi ile yazma öğretiminin temel amacı olan dil becerileri kazandırılır,

- Bireyin isteklerini, ihtiyaçlarını, duygularını paylaşabilmesi ve başkalarına aktarabilmesi için gerekli olan iletişim becerileri üzerinde etkilidir,

- Öğrenme ve zihinsel yapının düzenlenmesini sağlar,

- Öğrencinin anlama, sorgulama, sorun çözme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirir,

- Öğrencinin kendini başkalarına tanıtabilme ve böylece başkalarıyla iyi ilişkiler

kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme gibi sosyal becerileri gelişir,
-Zihinsel bağımsızlık becerileri üzerinde etkilidir.

Çelenk (2003: 118-119) ise yazma öğretiminin genel amaçlarını “çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme” becerisinin gelişmesi olarak tanımlamış, bunları 3 başlık halinde davranışlarla ifade etmiştir. Buna göre yazma öğretiminin amaçları ve içerdikleri davranışlar şunlardır (Çelenk, 2003: 118-119) :

1.Kurallara uygun yazı yazmaktan zevk alma: Bu becerinin yer aldığı davranışlar: verilen yazma görevlerini yapma, yeni yazma görevleri almada istekli olma, çevresindeki örnek yazılara ilgi gösterme, yazısıyla ilgili yapılan uyarıları dikkate alma ve yazma çalışmalarında arkadaşlarına yardım etmedir.

2.Kurallara uygun yazı yazabilme: Bu beceride, yazma araçlarını temiz kullanma, yazarken soldan sağa ve yukarıdan aşağıya kuralını uygulama, yuvarlak harfleri sağdan sola çizme, noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanma, yazdığı sözcük ve cümleleri doğru yazma davranışları bulunur.

3.Duygu, düşünce ve izlenimlerini işlek bir yazıyla ifade edebilme: Bu beceride bulunan davranışlar: öğrendiği cümleleri, sözcükleri, heceleri, harfleri kurallara uygun yazma, öğrendiği cümle, sözcük, hece ve harflerle yeni sözcük, cümle ve metin kurma ve duygu, düşünce ve izlenimlerini basit cümlelerle ifade eden bir metin yazmadır.

2.1.2. Yazma Öğretiminin Önemi

İnsan doğasında toplumsal bir varlık olmasından dolayı anlatma isteği yer almakta ve bu ihtiyacın giderilmesinde ya konuşma ya da yazma kullanılabilmektedir (Karadağ ve Maden, 2014: 266). ‘Söz uçar yazı kalır’ atasözü düşünüldüğünde yazma, kalıcılığı ile konuşma becerisine göre bir adım öne çıkmaktadır. Tüm medeniyetlerin ve kültürlerin ortak birikimleri bugünlere yazının sayesinde gelerek yazmanın kalıcı ve işlevsel yönü etkililiğini sürdürmektedir (Pilav, 2014: 87). Böyle önemli bir becerinin kazanılması da etkin bir öğretimle gerçekleşebilmektedir.

İlköğretimin ilk ve en önemli çalışmalarından birini yazı öğretimi oluşturmaktadır

(Güneş, 2000: 261). İlkokuma yazma döneminde okuma ve yazma süreci beraber ilerlemekte ve tamamlanmaktadır. Yazma becerisinde oluşabilecek sorunlar okuma becerisini de etkileyecektir. Bu yüzden okuma becerisinin gelişimi açısından yazma becerisinin doğru bir şekilde öğretimi önemli olmaktadır.

Yılmaz (2013: 226) yazma öğretimi “öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirme” olarak tanımlamıştır. Yazma öğretimi sırasında yalnızca yazma ile ilgili kavram ve bilgiler kullanılmamaktadır. Güneş (2017: 160) yazmayı, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirme ile dil becerilerini; düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin vererek de zihinsel süreçlerin gelişimini sağlayan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Yazma ile hem dil becerileri hem de zihinsel beceriler gelişmektedir. Ayrıca, yazma becerisi geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili olmakta böylece daha üst düzey yazmalar ortaya çıkmaktadır (Akyol, 2019: 107-108). Yazma becerisi ile zihinsel olarak gelişim sağlanmakta aynı zamanda da gelişen zihinsel beceri ile daha kusursuz yazılar ortaya çıkmaktadır.

Yazma, insanlarla iletişim kurmada kullanılan bir beceridir. İletişim, insanların birbirini anladığı ve kendilerini doğru ifade ettiği zaman gerçekleşebilmektedir. Kendini anlatma aracı olarak yazma becerisi kullanıldığında ise bunun kurallara uygun ve estetik bir değeri olması gerekmektedir. Güzel yazma, kişinin kendisini doğru ve etkili ifade etmesinde, sosyal çevresinde sağlıklı iletişim kurmada, başkalarını anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Calp, 2010: 225).

Teknolojinin gelişimi ile yazı araç-gereçlerine duyulan zorunluluk azalmıştır. 21.yüzyılda gelişen teknoloji ile kâğıdın üzerine yazmadan teknolojik araçların üzerine yazma almış, böylelikle bireylerin medya araçları akıllı telefonlar, bilgisayarlar gibi elektronik ortamlarda kendilerini etkili ve doğru bir şekilde anlatma ihtiyacı artmıştır (Altunkaya, 2019: 81). Bu artan ihtiyacı karşılamak ise ancak yazma öğretimi ile olmaktadır.

2.1.3. Yazı Yazmayı Etkileyen Unsurlar

Yazmayı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurları şöyle sıralamak mümkündür (Akyol, 2000; Coşkun, 2019: 155, 160, 162, 174; Yılmaz, 2013: 220-221) :

Oturuş: Yazma öğretiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken ilk önemli nokta çocuğun yazarken doğru oturma pozisyonuna sahip olmasıdır. Çocuk sıraya oturduğunda ayakları yere değmeli, üzerinde yazılacak masa, oturulan sıraya uygun olmalıdır.

Kas gelişimi: Yazmada kol, bilek ve parmak kasları önemli olup kas gelişimini tamamlayamayan çocuklar motorsal üretimde zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle, kas gelişiminde büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmeli, önce kol, sonra bilek, daha sonra da parmak kasları geliştirilmelidir. Çocukların kas gelişimini sağlamak için yapılabilecek etkinlikler şunlardır: makas ile kâğıt kesme ve kesilen kâğıtların yapıştırılması, ipe boncuk veya makarna dizilmesi, iple farklı geometrik şekiller oluşturma, boyama ve hamur ile ilgili etkinliklerdir.

Yönler: Öğretmen daha çizgi çalışmaları aşamasında yönler dikkat çekmeli, harflerin ve diğer şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır.

El tercihi: El tercihi, yazmada izlenecek öncelikli konu olup el tercihini belirlemede öğretmen çocukları çeşitli durumlarda gözleyerek çocukların karar vermelerini sağlamalıdır. El tercihi, kalem tutma şeklini de doğrudan etkilemektedir. Öğrenci hangi el ile kalem tutmayı tercih ederse etsin, öğretmen öğrencilere doğru bir şekilde kalem tutmayı öğretmelidir.

Boşluklar: Okunabilirlik ve estetik açıdan önemli olan boşluklar için öncelikle sayfa kenarlarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalı, daha sonra sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir.

Harflerin şekilleri: Yazı öğretiminde temel amaç okunaklı ve bir o kadar da çabuk yazmayı öğrenciye kazandırmak olduğundan harf şekillerinin doğru olarak kavratılması,

çocuğun hızlı ve doğru bir şekilde harflerin şekillerini zihninde hatırlayabilmesi gerekmektedir.

Yazımında güçlük çekilen harfler: Graham, Berninger ve Weintraub 1999 yılında yaptıkları araştırmada (akt. Akyol, 2000), yazımında en çok zorlanılan küçük harfleri "q,y, z, u, n, ve k" olarak ve kötü yazma açısından "q, z, u, a, ve j" harflerini bulmuşlardır. Bu harflerin yazım özellikleri yazmayı da etkilemektedir.

Kalem tutma: Kalem tutmanın birçok şekli olmakla birlikte genelde uygun bulunan kalem tutma şekli, işaret parmağı ve başparmağın uç kısımlarını birbirine değecek şekilde kalem tutma noktasına yerleştirilip orta parmağın uca yakın kısmı ile desteklenmesidir. Kalemin gereğinden fazla ince, kalın, kısa olması, kalemlere takılan süsler ya da keskin köşeli araçlar yazı yazmada etkilidir (Güleryüz, 2001: 29).

Defterin pozisyonu: Defter 30-40 derece sağa veya sola kaydırılabilmekle beraber yazının şekli defterin tutuluş şeklinden etkilenmektedir.

Yazma Hızı: Yazma hızı genellikle verilen zaman dilimi içerisinde yazılan harf sayısına göre tespit edilmekte olup yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır.

Çizgi Takibi: Öğrencinin defterdeki ya da kâğıttaki çizgiyi takip edememesi, yazı yazarken üst çizgiye çok yakın veya alt çizginin üzerine yazı yazması yazmayı etkilemektedir.

Okunan ürünler: Öğrencinin okuduğu ürünler yazma becerisini etkilemektedir.

Çevre: Öğrencinin çevresinde yazmaya ya da okumaya eğilimli insanların oluşu; ailenin kültürel, eğitim, sosyal ve ekonomik durumu; gezip görülen yerler yazmada etkili olmaktadır.

Yetenek ve Zekâ: Kullanılmaya hazır zekâ, imkânlarla yaratıcı nitelikli ürünler ortaya çıkarılmasını sağlayabilmektedir.

Hayal Gücü: Öğrencilerin hayalperestliğe ulaşmadan hayal kurmaları sağlanmalıdır.

Mantık Kurgusu: Öğrenci yazım sırasında planlama, değerlendirme yapabilmeli ve mantık dışı durumları yazısında yer vermemelidir.

Ayrıca “bireydeki yazma istek ve hevesi; bireyin toplumda tanınma arzusu, yükselme hırısı; topluma hizmet etme gayesi; merak duygusu, hayal gücü ve ilham ile sözcük dağarcığı/kelime hazinesi” yazmayı etkileyen unsurlardandır (Göçer, 2019b: 81-87).

2.1.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazma, öğrencilerin ilkokulda ilkokuma yazma süreci ile edindikleri bir beceridir. Bu beceri başta Türkçe dersinde olmak üzere öğrencilerin diğer derslerde ve ileriki sınıflarda sürekli kullanacakları dolayısıyla da geliştirmek durumunda oldukları bir beceridir. İlkokuma yazma sürecinin tamamlanmasının ardından sınıfta her öğrenci aynı düzey yazma becerisine sahip olmamaktadır. Bu bakımdan, öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı farklı yapı ve seviyede olduklarından yazma etkinlikleri de öğrenciye göre olmalıdır (Yılmaz, 2013: 227).

Yazma öğretimi iki ayrı süreçten oluşmaktadır (Akyol, 2019: 107): Temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerileri kullanabilecek duruma gelme süreçlerinden oluşan kazanım aşaması ile elde edilen becerilerin etkin bir şekilde yazılı anlatımda kullanıldığı gelişim aşamasıdır. Her beceri kendi içinde uygulama gerektirmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersinde yazma için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesinin yanında aslında kendini ifade ettiği yazılı anlatım süreci ile öğrencinin yazma becerisi gelişmeye başlamaktadır.

Türkçe öğretiminde önemli bir beceri olarak yer alan yazma bilgidен çok beceri gerektirmekte bu beceri de uygulama ile kazanılmaktadır (Aydın Yılmaz, 2007: 97). Bu beceriyi geliştirmenin en önemli yolu sık yazdırmaktır (Sidekli ve Coşkun, 2014: 30).

Yazma öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalar arasında sorulara verilen cevapların yazılmasından özet çıkarmaya, ana fikrin yazılması, okunan parçadaki bir kişi ya da çevrenin tasviri kullanılabilir (Cemiloğlu, 2001: 175). Anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmak, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikleri kullanmak da yazma becerilerini geliştiren çalışmalardır (Güneş, 2017: 159).

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 76; Göçer, 2019b: 332,140; Maden, 2021: 350; Aydın ve Kaya, 2021: 184; Gökçe, 2021: 303; Dilidüzgün, 2020: 30; Yılar, 2019: 97) :

- Öğrencilere her fırsatta yazı yazdırılmalı,
- Öğrencilerin hazırlıklı ya da hazırlıksız bir konuya yönelik yazı yazmaları sağlanmalı,
- Yazı konuları, öğrenciler açısından ilgi çekici konulardan seçilmeli,
- Yazı çalışmalarındaki yazım yanlışları için sınıf içinde konuşarak, anlatarak, doğrularını göstererek düzeltme etkinlikleri yapılmalı,
- Konu ve konu sınırlaması, öğrencilere örneklerle somutlaştırarak anlatılmalı,
- Konunun hangi açıdan ele alınacağını, işleneceğini öğrenci tarafından bulunması sağlanarak öğrenciye yazılacak konunun amacını ayırt etme becerisi kazandırılmalı,
- Konuyla ilgili söylenilecekler belirlenmeli ve söylenilecekleri sıraya koyma öğretilmeli,
- Sözcüğün, kavram birimi; cümlelerin, yargı birimi; paragrafın da düşünce birimi olduğu, paragrafla yazının bütünü arasında bir benzerlik bulunduğu, örneklerle öğretilmeli,
- Öğrencilerde yazma kaygısı oluşturmayacak bireysel farklılıklara ve öğrenci düzeyine göre etkinlikler yapılmalı,
- Öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını gerektiren, yazma becerilerini en üst seviyeye çıkaracak yöntem ve teknikleri kullanılmalı,
- Öğrencilerde yazma hevesi uyandıran işitsel uyaranlara yazı çalışmalarında yer verilmeli,
- Okuma becerisi geliştirilmeli,
- Öğrencilerin metin türüne uygun yazı yazmaları sağlanmalı,

- Yazılan metinler incelenmeli,
- Yazma becerilerinin gelişimi konusunda aceleci davranılmamalıdır.

2.2. Dinleme

Birey, doğduğu andan itibaren çevresinde olan olayları, durumları ya da insanları anlamaya çalışmaktadır. Bu süreç içerisinde de en çok kullandığı beceri, dinleme becerisidir. Dinleme, anne karnında başlamakta (Güneş, 2017: 84) doğumdan sonra da bu becerisinin gelişimi hızlı bir şekilde devam etmektedir (Doğan, 2020: 7). Zamanla da bireylerde beceri olarak kazanılmaktadır. Sever (2015: 10) dinleme becerisini “çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliği “olarak ifade etmektedir.

Dinleme, “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 2002: 70) ,“herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve olabilecekleri alıp saklamak için sesler/söylenenler üzerinde dikkati yoğunlaştırma” (Calp, 2010: 161) ve başka bir tanımda da “ bireyin işitme ve görme organları aracılığıyla alınan ses, söz, konuşma gibi duyumların zihinsel işlemlere tabi tutulma süreci” (Güleryüz, 2001: 5) olarak ifade edilmiştir. Yapılan tanımlardan yola çıkarak dinleme becerisinin süreç gerektiren işitme, iletişim, dikkat ve zihinsel süreçler gibi kavramlarla bağlantılı birçok unsurdan oluşan bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Güneş (2017: 84) de dinleme sürecini işitme, dikkat yoğunlaştırma ve seçme; ön bilgileriyle bütünleştirme ve zihinde yapılandırma olarak ifade etmiştir. Güleryüz (2001: 7) ise dinlemeyi boyutlarla ele almış, bu boyutları şöyle sıralamıştır: “Öğrencinin dinlemede duruşu, oturuşu, yüz, göz, baş hareketleri devinışsel; konuşmacıyı zevkle, isteyerek, empatik olarak dinlemesi duyuşsal ve konuşmacının iletilerini zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması bilişsel boyutu” oluşturmaktadır. Buna göre dinleme devinışsel, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan çok boyutlu bir süreçtir. Dinleme süreci içinde bahsedilmesi gereken kavramlardan biri işitmedir.

Dinleme ve işitme kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilir. Ancak, “işitme, kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı ile beyne giden her türlü ses unsuru” iken “dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan ve öğrenilmesi gereken bir beceridir”

(Calp, 2007: 156). Ayrıca,“işitme, dinleme gelişiminin ilk aşaması” nı (Yazıcı, 2021: 49) oluşturmakta, işitme olmadan dinleme ve konuşma becerisi gelişmemektedir (Kardaş ve Kardaş, 2022: 65). Yani, dinleme işitmeyi kapsayan, “birbirinin tamamlayıcısı olan unsurlardır” (Ünal, 2016: 63). Dinleme sürecinde, işitmeden sonra “iletiyi alma ve yorumlama çabası” ile iletişim gerçekleşmektedir (Ungan, 2014: 138).

İnsan, sosyal bir varlık olduğundan toplumda yaşayan diğer insanlarla iletişim kurmak da kaçınılmazdır. Bu bakımdan dinleme “günlük yaşamda insanlarla iletişim kurmanın önemli bir aracı” dır (Güneş, 2017: 84). Minnesota Üniversitesi’nden Dr.Lyman K.Steil’in yaptığı dinleme ile ilgili araştırmalarda insanların her gün iletişime ayırdıkları sürenin, % 9’unda yazı yazdıkları, %16’sında okudukları, %30’unda konuştukları ve %45’inde ise dinledikleri ortaya çıkmıştır” (Ailes, 1996: 69 akt Arı, 2013: 189). Buna göre, iletişimde dinleme becerisi diğer becerilere oranlara daha çok kullanılmaktadır. İnsanların birbirlerini anlamaları için birbirlerini dinlemeleri gerekmektedir. Dinleme insanlar arasında anlaşmayı kolaylaştırmakta, birbirlerine olan sevgi ve saygıyı en üst düzeye çıkarmaktadır (Ungan, 2014: 140). İnsanların birbirini dinlemediği zamanlarda ise sağlıklı bir iletişim meydana gelmekte, istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmektedir.

2.2.1. Dinleme Öğretiminin Amacı

Dinleme, bireylerin günlük hayatta farklı amaçlar doğrultusunda kullandıkları bir beceridir. Türkçe dersinde ise dinleme, temel dil becerilerinden biri olduğundan sistemli bir şekilde öğretimi amaçlanmaktadır. MEB Türkçe Öğretim Programında 1. sınıfta İlkokuma yazma sürecinde ‘İlkokuma yazmaya hazırlık’ aşamalarından birini “Dinleme eğitimi çalışmaları” oluşturmaktadır (MEB, 2019: 10). Öğrencinin bu dönemde edineceği dinleme becerisi öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan, öğrencilere etkili bir dinleme öğretimi kazandırılması gerekmektedir. Dinlemenin etkin bir şekilde olması için ilkökul 1. sınıfta uygulanacak dinleme eğitiminin hedefleri ve yer aldıkları davranışlar şunlardır Çelenk (2003: 92) :

1.Düzeyine uygun metin ve konuşmaları dinlemekten zevk alabilme: Bu hedefte yer alan davranışlar: öğrencinin verilen dinleme görevlerine karşı istekli olma,

öğretmeninden öykü, masal, tekerleme gibi türleri okumasını isteme, dinlemenin yer aldığı derslerde hazır ve istekli olma ve arkadaşlarını dinlemeye özendirir.

2. *Düzeyine uygun 3-5 dakikalık metin ya da konuşmaları dinleyebilme:* Bu hedefte, sıraya doğru bir şekilde oturma, dinleyen öğrencilerin dikkatini dağıtmaya yönelik unsurlardan kaçınma, konuşmacıya ait jest, mimik ve beden hareketlerini takip etme, dinlemeye yönelik soruları cevaplama, dinledikleri ile ilgili soru sorma ve dinlediği metin ve konuşmaları sözel olarak özetleme davranışları bulunur.

İlkokulda Türkçe dersinde programlı bir şekilde kazandırılan dinlemenin, diğer sınıf düzeylerinde de etkinliklerle öğretimi devam etmektedir. Türkçe öğretiminde dinlemenin amacı etkili dinlemeyi öğrenmektir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 56). Programda, İlkokulda tüm sınıf kademelerinde etkili dinleme stratejilerini öğrencilere kazandırmak için yapılan dinleme çalışmaları 1. ve 2. sınıfta etkili dinlemeyi öğrenme aşamasında olduklarından daha çok anlamaya yönelik; 3. ve 4. sınıfta ise etkili dinlemeyi öğrendikleri için daha çok uygulamaya yönelik üst bilişsel etkinliklerdir (Gökçe, 2020: 115).

Dinleme öğretiminin amaçları şunlardır (Demirel, 2000: 36-37; Koç ve Müftüoğlu, 1998: 57-58):

-Söyleneni, anlatılanı, konuşulanı ya da okunanı tam olarak ve anlayarak dinleyebilme,

- Dinlenilenden faydalanmak için kesintisiz dinleyebilme,
- İnsan ilişkilerinde karşısındakini saygılı bir şekilde dinleyebilme,
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
- Dinledikleri içinde neden-sonuç ya da sıra ilişkisi kurabilme,
- Dinlediklerinin temel düşüncesini kavrayabilme,
- Dinlediğini değerlendirirken tarafsız olabilme,
- Dinlenilende bulunan faydalı, eksik, yanlış, abartılı yönleri ayırt etme,
- Dinlediklerini hızlıca değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusunu geliştirme.

Dinleme öğretiminin amaçlarının bireye sağladığı katkıları şöyle sıralamak mümkündür (Güneş, 2007: 97-98) :

-Dil becerileri: Dil becerilerinin temeli olan dinleme, diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır,

-İletişim becerileri: Sözlü iletişimin temel ögesi olan dinleme bireyin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır,

-Öğrenme ve anlama becerileri: Dinleme becerilerinin kullanımı öğrencilerde anlama ve öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır,

-Zihinsel beceriler: Dinleme sürecinde yapılan zihinsel faaliyetler, zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır,

-Sosyal beceriler: Birey, dinleme aracılığıyla içinde bulunduğu çevre ile etkileşime girerek sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır,

-Zihinsel bağımsızlık becerileri: Dinleme, bireyin zihinsel bağımsızlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.2.2. Dinleme Öğretiminin Önemi

Temel dil becerilerinin her birinin yapısı, kullanma amacı, kullanılış biçimi, edinme ve kazanma süreci birbirinden farklıdır (Göçer, 2014a: 214). Bununla birlikte, temel dil becerilerinin birbirleri ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Temel dil becerilerinden biri de dinlemedir. İnsanın ilk dil etkinliği dinleme ile olmakta, diğer dil becerileri dinleme etkinliği üzerinden gelişip şekillenmektedir (Çelenk, 2003: 91). Etkili dinleme becerisine sahip olan öğrencilerin, diğer dil becerilerinin de gelişimi olumlu yönde etkilenecektir. Dil öğretimi becerileri arasında en çok kullanılanı da dinleme becerisidir (Aydın Yılmaz, 2007: 48). Bu bakımdan dinleme becerisinin öğretimi gerekmektedir. Dinleme becerisinin öğretimi de okullarda Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir.

Okulda öğrenciler, başta öğretmenleri ve arkadaşları olmak üzere diğer insanlarla bir araya gelmektedirler. Okulda sürdürülen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler, öğretmenlerini ve arkadaşlarını yaklaşık olarak günlük ortalama 2.5-4 saat dinlemekte/izlemektedirler (Hayran ve Beydoğan, 2016: 113). Görülmektedir ki öğrenme-öğretme sürecinde dinleme becerisinin önemi büyüktür. Derslerde öğrenme-öğretme sürecinde birçok çalışma ve etkinlik yapılmaktadır. Dinleme, “öğrenmede ilk başvuru alanı”

beceri (Arı, 2013: 196), “öğrenmenin en temel yolu” dur (Calp, 2005: 11). Dinleme, okullardaki öğrenme, gelişme ve zihin geliştirme çalışmalarının temelidir (Güneş, 2017: 80). Ayrıca, dinleme yalnızca Türkçe dersinde yer almadığından her derste bu beceri gerekli olmaktadır (Calp, 2010: 184). Öğrenciler okul ortamında “ bilgi edinmek, anlamak, uygun tepki vermek, eleştirip değerlendirmek için” etkin dinleme yapmalıdırlar (Calp, 2007: 152). Yapılacak etkin dinleme ise öğretim ile mümkün olabilmektedir.

2.2.3. Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar

Dinleme, birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir. Bu unsurlardan birinin eksikliği ya da istenilen düzeyde olmaması dinleme sürecini de etkileyecektir. Dinlemenin sağlıklı olabilmesi için dinlemede yer alan unsurların eksiksiz bulunması gerekir.

Dinlemeyi etkileyen unsurlar şunlardır (Ungan, 2014: 139-140; Calp, 2007: 159-161):

-*Motivasyon*: Öğrenci bir konuyu dinlemesi için onun bunun gereğini hissedip hem dinlemeye istekli hem de dikkatli olmalıdır.

-*Bireysel Farklılıklar*: Öğrenciler birbirinden farklı yapılara sahip olduğundan ve öğrencilerin anlatılanları kabul etme şekilleri aynı olmadığından dolayı öğrencilerle ortak bir noktada yer almak gerekmektedir.

-*Dinleme Amaçları*: Öğrencilerin dinlemenin ne ifade ettiği, dinleme bilincine sahip olmaları ve amaç dâhilinde dinleme stratejileri geliştirmelerini kapsamaktadır.

-*İçerik*: Dinleme için belirlenen konu, sistemli bir şekilde düzenlenmeli, öğrenciye hitap edebilmeli, öğretim ilkelerine uygun olmalı ve öğrenci açısından dikkat çekici nitelikte olmalıdır. Metnin içerisinde yer alan kelimelerin bilinmedik ya da artık kullanılmayan ifadeler olması dinlemeyi etkilemektedir.

-*Ön Bilgi Düzeyleri*: Metnin açık olması, cümlelerin uzunluğu, anlamı bilinmeyen sözcüklerin varlığı öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ile ilişkilidir.

-*Katılım*: Öğrenci konuyu dinlerken dinleme türlerinden faydalanmalı, derste anlatılanı anlamak için aktif olarak yer almalıdır.

-*Konuşmacı*: Konuşmacının fiziksel görüntüsü, davranışları, konuşma hızı, ses değişikliği, vurgu, duraklama, beden ve üslup hareketleri dinleyen eğitilmiş bir dinleyici

olmadığı durumda dinlemeyi etkilemektedir.

-*Ortam*: Herhangi bir zaman ve yerde dinleyicilerin seçim şanslarının olmadığı durumlar, havalandırma, ısı, dışarıdaki gürültüler, nem, oturaklar, ışık, günün zamanı, hava, ses düzenlemeleri, odanın dekorasyonu ve mimarisi dinleme üzerinde etkilidir.

-*Dinleyici*: Dinleyenin kişisel ilgi ve endişelerinden arınmış bir dinleme süreci, dinlemeyi etkilemektedir.

-*Dikkat*: Dinleme süreci içerisinde dikkat yoğunlaştırma önemli aşama olup dinlemenin diğer süreçlerini de etkilemektedir (Aydın Yılmaz, 2007: 49).

Ayrıca, Sokolove, Sadker ve Sadker (1986 akt. Akyol, 2008: 3) “Dinlemeyi etkileyen ve sözel olmayan dört ayrı husus belirlemişlerdir. Bu hususlar: Göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli ve konuşma kaynağına uzaklık” tır (1986 akt. Akyol, 2008: 3). Bu unsurların varlığı dinleme üzerinde etkilidir.

2.2.4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Dinleme, bireylerin eğitim–öğretim sürecinden önce kazandıkları bir beceridir. Bu sebeple diğer dil becerilerine göre dinleme becerisinin eğitimine gerek olmadığı düşüncesi yaygınlaşmıştır (Doğan, 2010: 265). Bu durum diğer dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinin dinlemeye göre daha öne çıkmasına neden olmuştur. Değişen eğitim sistemi ve öğretim programları ile dinleme becerisinin önemi anlaşılmıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde en uygun ortam okullardır. Okullarda yapılacak düzenli dinleme etkinlikleriyle bireylerin dinleme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeterliliğine ulaşmaları amaçlanmıştır (Göçer, 2014b: 214).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalar öğrenciler üzerinde etkili olmalıdır. Bu çalışmaların öğrencilere etkisi olduğu takdirde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirilmesinden söz edilebilir. Derslerde dinleme çalışmalarının verimli olabilmesinde bazı koşullar bulunmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72; Akyol, 2006, :1):

- Sınıfta öğrencilerin birbirlerini görebilecek şekilde oturmaları gerekmektedir,
- İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar ön sıralarda oturmalıdır,

- Öğretmen, sınıfta çocukların kendisini görebileceği bir yerde olmalıdır,
- Dinlemeye yönelik etkinliklerde öğrencilerin yorgun olup olmama durumuna bakılmalıdır,
- Dinleme çalışmalarında sınıf sessiz olmalıdır,
- Öğretmen derste göz teması kurmak istemeyen, çok hareketli ve ders anlatımı sırasını dikkat dağıtarak konuşan öğrencilerle daha fazla ilgilenmelidir.

Her beceride olduğu gibi dinleme becerisi de zaman içerisinde gelişmektedir. Bu bakımdan, yapılacak dinleme etkinlikleri öğrencinin yaşına, bulunduğu döneme göre değişmektedir. İlkokulda öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişim evreleri şöyle sıralanmıştır (Demirel, 2002: 71):

- 1. sınıf öğrencileri: 3-5 dakika
- 2. 3. sınıf öğrencileri: 5-10 dakika
- 4. sınıf öğrencileri: 5-20 dakika dinleyebilmektedirler

Buna göre, öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça dinleme süreleri de artmaktadır. Arı'ya (2013: 197) göre ise “1-3. sınıf öğrencilerinin 3-10 dakika dikkatli bir biçimde dersi dinlemeleri, 4. sınıf öğrencilerinin 10-15 dakikalık bir konuşmayı, bir masalı veya hikâyeyi dinlemeleri amaçlanmalıdır” . Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004: 48) de bu dinleme ve izleme sürelerinin 1. sınıftan 3. sınıfa doğru 3-10 dakika arasında arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaparken gelişim evrelerini içeren sürelerle ve sınıf seviyesine göre süreleri sistemli bir şekilde arttırmaya dikkat etmelidir.

Güneş (2017: 101-102) dinleme becerilerinin geliştirilmesinde yapılması gereken çalışmaların dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Buna göre, dinleme öncesinde öğrenci daha çok zihinsel hazırlık yapmaktadır. Dinleme sırasında öğrenci, ön bilgilerin yardımı ile dinlediği bilgileri seçme, düzenleme, ilişkilendirme gibi zihinsel işlemlerle anlamaya çalışmaktadır. Dinleme sonrasında da dinleyen konuşmacı ve konuşmanın içeriğine dair değerlendirme yapmaktadır.

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmek için yapılması gereken çalışmalar şunlardır (Gülyüz, 2001:7-8; Çelenk, 2003: 95) :

- Dinleme becerisinin önemi öğrencilere ifade edilmez,
- Konuşmada ya da kullanılan metinde bulunan sözcükler öğrencinin sözcük dağarcığına hitap etmeli, öğrencinin bilmediği sözcükler kullanılmamalıdır,
- Okunacak masal ya da öykü öğrencinin dikkat süresine uygun olmalıdır,
- Öğretmen konuşmasında dudak hareketlerine dikkat etmeli, dudaklarını kapatmamalı ve genizden konuşmamalıdır,
- Öğrencilere dinleme etkinliğinin bitiminde sorular sorulacağı ifade edilerek çalışmaya başlanmalıdır,
- Okunacak masal ya da öykü çalışmasında dikkat çekme ve güdüleme aşamaları yapılmalıdır,
- Metnin gerekli yerlerinde vurgu ve tonlama yapılmalıdır,
- Yapılacak açıklamalar ve öğütler uzun olmamalıdır,
- Konuşanın sözü kesilmeden uygun pekiştiricilerle dinlenmelidir,
- Dinlemede görsel araçlar ve nesneler kullanılmalıdır,
- Öğrencilerden dinlenen metinde yer alan olayı zihinlerinde canlandırmaları istenmeleri, olayda yer alan hikâyeye unsurlarının üstünde durulmalıdır,
- Konuşmacı, dinleyenler ile göz iletişimi kurmalı, dinleyici de çeşitli beden hareketleriyle konuşmacıyı dinlediğini göstermelidir,
- Yapılan dinleyerek öğrenme etkinliklerinde, gösterip yaptırma, yapılanları kısa bir şekilde anlatma etkinliklerinden de yararlanılmalıdır,
- Dinlediğini anlama sürecinde başarılı olamayan öğrenciler, sınıf ortamında rencide edilmemelidir,
- Konu ile öğrencilerin ön öğrenmeleri arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır,
- Dinleme etkinliğinin içeriği ile ilgili öncesinde ve sonunda sorular sorulmalıdır,
- Okuma bazı zamanlarda kesilerek öğrencilere olayın nasıl devam edeceği sorulmalıdır,
- Öğrenciler ile dinleme etkinliğinde dinlenen metnin ya da konuşmanın önemli yerlerini not alma, özet çıkarma, başlığını tahmin etme çalışmaları yapılmalıdır,
- Dinleme etkinliği öğrenciler tarafından dramatize edilmelidir,
- Öğrencilere başlığın veya konunun verilip öğrencilerin hayali bir metin

oluşturmaları sağlanmalıdır,

-Radyo ve TV programları izlenmelidir,

-Dinlenen metnin konusuyla ilgili resim yapma çalışmaları yapılmalıdır.

2.3. Dikte

“Yazdırım” (Nas, 2003: 226), “Tahrir” (Göçer, 2019a: 352) de denilen diktenin, Türkçe Sözlükteki karşılığı “Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma” dır (TDK, 2022). Dikte üzerine yapılan tanımlardan bazıları şunlardır: “Yararlı görülen bilgi ve tanımların öğrencilere yazdırılması” (Göçer, 2019a: 325), “genel olarak söyleneni ya da dinleneni doğru yazma amacıyla kullanılan çalışmalara verilen isim” (Başkan, 2019: 167), “öğretmenin söylediklerinin öğrenciler tarafından yazılması” dır (Altunkaya, 2019: 101). Dinlenen bir metnin yazıya geçirilmesine de dikte çalışması denilmektedir (Sarıkaya, 2018: 167). Yapılan tanımlar diktenin, yazma ve dinleme becerisiyle doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir. Dikte, “titiz dinleme, heceleme, ana fikri kaçırmadan dinleme, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dilbilgisiyle ilişkili alt becerileri içermektedir” (Zhytska, 2013 akt Altunkaya 2019: 101). Bu alt beceriler de yazma ve dinleme becerileriyle ilgilidir. Dikte, yazma ve dinleme becerilerini ortaklaşa kullanmayı gerektiren bir beceridir.

Dikte yapabilmek için yazma becerisine sahip olmak gerekir. Bu beceriler de İlkokulda ilkokuma yazma ile birlikte kazandırılır. Birinci sınıfta kazandırılması gereken yazma becerisinin gelişmesi için dikte çalışmaları yapılmaktadır (Gültekin ve Güvey Aktay, 2014: 24) . MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dikte çalışmaları, 1. sınıftan itibaren yazma alanı altında “Yazma çalışmaları yapar” kazanımının içinde “Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır” alt kazanımında bulunmaktadır (MEB, 2019). Aynı kazanımlar 2. sınıf Türkçe dersi yazma alanında da vardır. İlkokulda dikte çalışmaları, yazma alanı içinde sıkça kullanılır. Bunun nedeni, “diktenin yazma becerisinin temelini oluşturan etkinliklerden” olmasıdır (Göçer, 2010: 183). Dikte etkinliklerinin tamamlanabilmesi, öğrencilerin duydukları metni “öğrendikleri yazma bilgilerini” kullanarak yazıya aktarmalarına bağlıdır (Avşar Tuncay, 2021: 130). Dikte ile öğrencilerin yazma düzeylerini, yazma yanlışlarını görmek ve yazmaya ilişkin becerilerini kontrol etmek mümkündür (Nas, 2003: 226).

Dikte yapmak için gerekli şartlardan biri de dinlemenin gerçekleşmesidir. Dinleme ve dinlediğini anlama gerçekleşmediğinde metin yazıya dökülemediğinden dikte süreci de tamamlanamayacaktır. Güneş (2017: 158), söylenileni yazarken beyinde üç aşamanın gerçekleştiğini ifade etmiştir:

1. *aşama*: İşitilen kelime ve hecelerin seslerinin tek tek belirlenmesi
2. *aşama*: İşitilen, hece ve seslerin harflerle ilişkilendirilmesi
3. *aşama*: Seslerin karşılığı olan harflerin birleştirilerek hece ve kelimelerin oluşturulmasıdır. Bu aşamaların sonunda işitilen kelimelerin yazıya aktarımı sağlanmaktadır. Görülmektedir ki işitme ile başlayan dinleme ve dinlediğini anlama, dikte için oldukça önemlidir.

Dikte çalışması, dinleme becerisinin eğitime yönelik çalışmalardan biridir (Doğan, 2020: 40). Öğrenciler metni dinlerken zamanla metni nasıl dinlemesi gerektiğini fark edecek ve dinleme kurallarına dikkat edeceklerdir. Dinleme alanı içinde, dinleme sonrası etkinlik ve dinlediklerini anlama ya da dinlediklerinin anladıklarının anlaşılması bakımından dikte çalışmaları yapılmalıdır (Göçer, 2019a: 205, 208).

Diktenin dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı kullanım alanları mevcuttur. Türkçe dersinde bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak (Coşkun, Taşkaya ve Bal,2013; Gün ve Kaya, 2019: 275), yazma alanında ölçme-değerlendirme yöntemi olarak (Kuşdemir ve Bulut, 2018: 285) , dinleme alanında ölçme-değerlendirme yöntemi olarak (Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 345), öğrenilen bir konunun pekiştirilmesi, yeni bir konuya giriş yapma ya da öğrencilere konuyu tanıtmaya (Baştuğ, 2015: 16) ve yabancı dil öğretiminde (Şahin ve Aktar, 2020: 14) kullanılmaktadır.

2.3.1. Dikte Türleri

Sawyer ve Silver (akt Alkire, 2002) dil öğreniminde kullanılabilecek dikteyi 4 ayrı gruba ayırmıştır. Bunlar:

- 1) Sesbirimsel öge diktesi (Phonemic item dictation)
- 2) Sesbirimsel metin diktesi (Phonemic text dictation)
- 3) Yazımsal öge diktesi (Otophonic item dictation)

4) Yazımsal metin diktesi (ortographic text dictation)

Alkire (2002 akt Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014) dikte türlerini şöyle açıklamıştır:

Sesbirimsel öge diktesi, öğretmenin bir dilin belirli seslerini öğrencilerin yazması için sunduğu bir tekniktir. Sesbirimsel öge diktesi öğrencilerin hedef dilin seslerini tanıma ve karşılaştırma becerilerini artırmakta böylece doğru çıktı (üretim) üretmelerini sağlamaktadır.

Sesbirimsel metin diktesi, sesbirimsel öge diktesinin bir uzantısıdır. Öğrencilerin, öğretmenin sesli olarak aktardığı metni okunduğu gibi yazıya geçirdikleri bir tekniktir. Sesbirimsel öge diktesi konuşma dilinde seslerin nasıl değiştiğini anlamak için etkili bir yoldur.

Yazımsal öge diktesi, ayrı ayrı belirli sözcüklerin geleneksel heceleme testinde olduğu gibi söylenip yazdırıldığı bir teknik olup dilin heceleme ve ses dizgesi arasındaki ilişkiyi desteklemek açısından fayda sağlamaktadır.

Yazımsal metin diktesi, birleştirilmiş parçaların öğrenciler tarafından çevriyazılara dönüştürüldüğü bir tekniktir.

Bunlardan başka, dil öğretiminde yapılacak etkinliklerde aşağıdaki dikte türlerini de kullanmak mümkündür (Khoii ve Pourhassan, 2010; Cadwallader, 1989):

- Kısmi dikte (Partial dictation),
- Resimli dikte (Picture dictation),
- Doğru yanlış dikteleri (True/False dictations),
- Yapboz dikteleri (Jigsaw dictations),
- Gösteri diktesi (Demonstration dictation),
- Diktogloss (Dictogloss),
- Görüş dikteleri (Opinions dictations),
- Bağlantılı dikte (Connections dictation).

2.3.2. Diktenin Yararları

Dikte, Türkçe derslerinde geçmişten beri kullanılan bir yöntemdir. Daha çok bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak tercih edilen diktenin öğrenme sürecine birçok katkısı vardır. Diktenin derslerde kullanılmasının sağladığı yararlar şunlardır (Pilav, 2014: 93; Akkaya, 2020: 251; Gözükcük, 2019, 28; Taşkaya, 2019: 285, 290; Göçer, 2022: 34; Başkan, 2019: 167; Avşar Tuncay, 2021: 130; Cığerci, 2020: 140; Altunkaya, 2019: 101; Doğan, 2019: 71; Güneş, 2000: 195-196; Montalvan, 1990 akt. Kavaliauskiene ve Darginavičienė, 2009: 2; Alkire, 2002 akt Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2020: 171; Zhytska, 2013 akt Altunkaya 2019: 101) :

- Öğrencilere yazı yazdırma yollarından biridir,
- Dinlediğini anlama ve doğru yazabilmeye katkı sağlar,
- Öğrencilere kurallara uygun doğru ve etkili bir yazma becerisi kazandırır,
- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirir,
- Dil öğretiminde etkili bir yazma düzeyi elde edebilmeyi sağlar,
- Öğrencilerin yazma sorunlarını gidermede kullanılan yöntem ve tekniklerden biridir,
- Dinleme becerisini geliştirir,
- Öğrencilerin dikkatlerinin dinledikleri metne yoğunlaşmasını sağlar,
- Başta ilkokuma yazma çalışmalarında olmak üzere bir ölçme değerlendirme yöntemidir,
- Doğru ve yaratıcı anlatım becerisinin temelini oluşturur,
- Okuma çalışmalarının temeli olan dildeki ses ile harf arasında bağı kurmasına yardım eder,
- Kısa süreli hafızayı geliştirmeye yardımcı olur,
- Dört dil becerisinin tümünü geliştirmeye yardımcı olur,
- Dil bilgisi öğrenimine katkı sağlar,
- Öğrencilerin zayıf noktalarının analiz edilmesini sağlayan gelecek dersler için bir veri kaynağıdır,
- Diktenin gerektirdiği beceriler, ilerleyen zamanda akademik alanda ve diğer alanlarda not tutma konusunda fayda sağlar.

2.3.3. Dikte Uygulamasının Aşamaları

Dikte etkinliğinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi, etkinliğin her kısmında koordine olmayı gerektirmektedir. Dikte uygulaması dikte öncesi, süreç ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Baştuğ, 2015: 19).

2.3.3.1. Dikte ncesi

Dikte ncesi aşama uygulama için hazırlık gerektiren bölümdür. Dikte ncesi aşamada materyalin seçilmesi ve hazırlanması gerekir (Blanche, 2004: 180). Diktede kullanılacak metin bu aşamada belirlenmelidir. Ayrıca, metin dikte yapmak için uygun olmalıdır.

Dikteye başlamadan önce, ğretmen tahtaya daha önce açıklamadığı özel isimleri, kısaltmaları (vb, örn., vb.), dikte içindeki yabancı veya özel kelimeleri yazar (Alkire, 2002). Dikte yazımında öğrenciler için yeni sayılacak sözcükler varsa bunlar ğretmen tarafından tahtaya yazılıp anlamları açıklanmalıdır (Nas, 2003: 226).

2.3.3.2. Dikte Süreci

Diktenin gerçekleştiği bölümdür. Dikte süreci şu aşamalardan oluşur (nsal, 2008: 55; Yılmaz, 2013: 231; Demirel, 2000: 75):

I. Metin önce normal bir hızla okunur; öğrenciler dinler: Bu aşamada, öğretmenin söyledikleri net bir şekilde anlaşılmalıdır (Gözüküçük, 2019: 28).

II. Metin ikinci kez anlamlı kelime gruplarıyla okunur ve öğrencilerin metni yazması istenir: Okuma sırasında metin uygun hızda bölünüp öğrencilere uygun hızda okunmalıdır (Ciğerci, 2020: 140).

III. Metin son kez okunur ve öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri istenir.

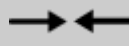
Dikte sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Dikte alışması yapılırken ğretmen öğrencileri sürekli gzlemllemeli, öğrencilerin yazı estetiğine, hızına ve doğruluğuna dikkat etmelidir (Taşkaya, 2019: 290). Dikte sırasında öğrenciler, metin

içerisinde yer alan yazamadıkları kelime olduğunda boşluk bırakıp dikteye devam edebilirler (Alkire, 2002). Böylece metin için bütünlük sağlanmış olur ve öğrenci metni dinlemekten vazgeçmez. Öğretmenler, dikte metnini okuma sırasında bir seferde çocukların anlayabilecekleri sayıda sözcük söylemeye dikkat etmelidir (Nas, 2003: 226). Dikteyi bitirdikten sonra öğrencilere son düzeltmeler için bir veya iki dakika verilebilir (Alkire, 2002). Böylece öğrenci yazdığı metni kontrol ederek varsa yazım yanlışlarını, imla hatalarını görüp düzeltebilir.

2.3.1.3. Değerlendirme

Dikte süreci tamamlandıktan sonra yazılan dikte metninin değerlendirme aşamasına geçilir. Değerlendirme aşamasında yazılan metnin kontrol edilmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir. Bu aşama üç şekilde gerçekleşebilir: Metnin kontrol ve düzeltme işlemleri öğrenciler arasında yapılacaksa doğru metin tahtaya yazılır ya da tepegözle metnin yansıtılması sağlanır (Yılmaz, 2013: 231). Öğrencinin kendisi tahtaya yazılan veya tepegözle yansıtılan örneğe bakarak metnini düzeltebilir (Ünsal, 2008: 55). Özellikle sınıf mevcudu az ise öğretmen tarafından birebir kontroller yapılabilir (Gözüküçük, 2019: 28). Yapılacak düzeltme için Tablo 2.3.'te yer alan düzeltme sembolleri kullanılabilir (Calp, 2005: 224):

Tablo 2.1: Düzeltme sembolleri (URL)

<i>Sembol</i>	<i>Anlamı</i>	<i>Sembol</i>	<i>Anlamı</i>
	Büyük yaz		Yakın yaz
	Küçük yaz		Yanlış
	Birlikte yaz		Daha güzel yaz
	Paragraf başı yap		Kelime fazla
	Hatalı paragraf başı		Ayrı yaz
	Harf eksik		Gayret et
	Harf yanlış		Güzel
	Harf fazla		Çok beğendim

Ardından, ortak yanlışların belirlenip doğru yazımları gösterilir (Nas, 2003: 226).

Öğrencilerden yanlış yazılmış kelime ve cümlelerin doğru bir şekilde yeniden yazmaları istenir (Ünsal, 2008: 55). Turan (2002) ise bu aşamada hatası olan öğrencinin metnin tamamını doğru bir şekilde tekrar yazması gerektiğini, özellik gösteren, tekrarlanan hataların da metinden ayrı olarak doğru bir şekilde yazılması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamada, bütün sınıfa dikte ettikleri yazıyla ilgili geri bildirim verme unutulmamalıdır (Çetinkaya Edizer, 2021: 277). Çalışmalar tamamlandıktan sonra Doğru ve Güzel Yazma (Dikte) Takip Formu (Turan, 2002) kullanılabilir. Bu formda öğrencinin Adı-soyadı, 1. metin ve 2. metin bölümleri bulunur. 1. ve 2. metin alt başlıklarında her iki metin için kelime sayısı, hata sayısı, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve eksik/yanlış kelimeyi içeren hataların niteliği ile aldığı puan yer almaktadır. Bu form ile öğrencilerin hata sayısını, hata türlerini, bir önceki metne göre yazma ve dikte becerisindeki gelişimlerini görmek mümkündür.

2.3.4. Dikte Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler

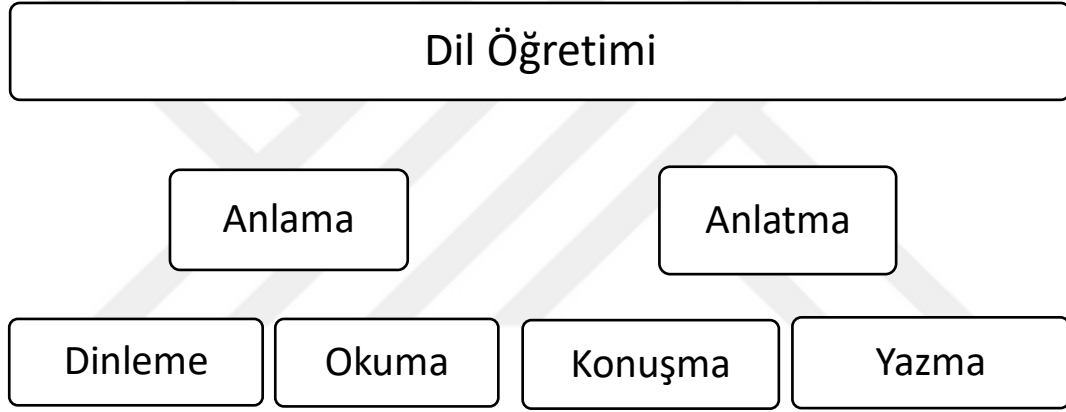
Dikte etkinliklerinde metin oldukça önemlidir. Dikte uygulamasından önce seçilmesi gereken metinde bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Seçilen metinler (Blanche, 2004; Turan, 2002; Çetinkaya ve Şentürk, 2021: 346; Nas, 2003: 226):

- Öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır,
- Çok uzun olmamalıdır,
- Kısa, bağımsız bölümlere ayrılabilmelidir,
- Noktalama işaretleri ve yazım kuralları bakımından sınıf seviyesine uygun olmalıdır,
- Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirebilmelidir,
- Açık, akıcı, ölçünlü Türkçe kullanımını içermelidir,
- Karşılıklı konuşma veya monolog biçiminde olmalıdır,
- Öğrencilerin anlamlarını bildikleri, yazımı üzerinde çalışılmış, kelime hazinelerine uygun olmalıdır,
- En fazla 10 dakikada yazılabilmelidir,
- Dil ve düşünce yönünden öğrencilerin yazımını bildikleri sözcükler içermelidir.

2.4. Anlama

Dil öğretiminde temel becerilerinin öğrenilmesi esastır. Bu dil becerileri ise konuşma, yazma, okuma ve dinleme olarak kabul edilmiştir. Bir dili öğrenmek için o dille yapılan konuşmaları dinlemek, yazılan eserleri okuyup anlamak, duygu ve düşünceleri söz veya yazı ile de anlatabilmek gerekmektedir (Pilav, 2014: 85). Çelenk (2003: 90), dil öğretiminde yer alan temel becerileri “Anlama” ve “Anlatma” olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre, Anlama becerileri “Dinleme” ve “Okuma”, Anlatma becerileri ise “Konuşma ve “Yazma”dır.

Şekil 2.1: Dil Öğretiminde Yer Alan Anlama ve Anlatma Becerileri (Çelenk, 2003: 90)



Anlama sürecinde birey, gelen iletiyi kavrama, düşünceleri birbirinden ayırma, karşılaştırma ve yeniden biçimlendirme yaparak kavrayıcı durumda iken anlatma sürecinde ise verici nitelikte yani yaratıcı durumdadır (Sever, 2015: 27). Anlama, “bir sözün ya da bir yazının istenen anlamın dinleme ya da okuma aracılığıyla doğru bir şekilde kavranması” (Cemaloğlu, 2000: 50); “duyulan ses, söz ve anlatımdan; okunan materyallerden; görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma; denilmek isteneni veya neye işaret edildiğini kavrama ve bilgi edinme” (Calp, 2005: 66) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerde anlama becerisini geliştirmek, dil öğretiminin esaslarındandır (Balcı, 2016: 12). Bu bakımdan, dinleme ya da okuma becerileriyle ilgili çalışmalar, ancak anlama ulaşıldığı zaman tamamlanmış olur (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 75).

Anlama, öğrencinin ailesinden ve arkadaş çevresinden öğrendiği dil aracılığıyla çeşitli iletişim kanallarını dinleyerek, olaylara dair gözlemlerde bulunarak zihinsel işlemlerden geçirmesidir (Güleryüz, 2001: 4). Bu işlemler için de düşünme, inceleme, sorgulama gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesine gereksinim vardır (Güneş, 2017: 210). Gerek dinleme gerekse okuma yoluyla gerçekleşen anlama, zihinsel becerileri kullanmayı gerektirmektedir.

Anlama, okul öncesi dönemde dinleme ile, okuma-yazma öğrendikten sonra ise daha çok okuma ile geliştirilmektedir (Güneş, 2000: 59). Bunun nedeni, okuma-yazma öncesinde öğrencilerin okuma bilmemeleri dolayısıyla okumanın gerektirdiği anlama becerilerine henüz sahip olmamalarıdır. Okuma becerisi kazanıldıktan sonra okuduğunu anlama süreci, okuma açısından oldukça önemli olmaktadır. Bazı kaynaklarda anlama, okumanın temeli olarak görülmektedir (Balcı, 2016: 13). Ancak dinleme açısından anlama, önemini korumaktadır.

2.4.1. Anlama Becerisinin Geliştirilmesi

İlkokulda okuma ve dinleme ile ilgili anlama becerileri, her öğrencide aynı düzeyde olmamaktadır. Bu bakımdan, derslerde anlama becerilerinin geliştirilmesinde de yapılabilecek çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004: 50-52), ilkokulda anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci düzeylerine dikkat çekmiş, yapılabilecek anlama etkinliklerini öğrenci düzeyleri açısından üç başlık altında ele almıştır:

1. Okumada Başarısızlık Gösteren Öğrenciler: Okuma becerisi düşük öğrencilere seviye kümeleri yapmak; çocuklara masal ve hikâye kitaplara okumak.

2. Okumada İleri Derecede Başarı Gösteren Çocuklar: İlk olarak düzeylerine göre kümeler belirlemek, bireysel okuma yapmak, özet çıkarma, sözlü ve yazılı rapor hazırlama, kaynak inceleme yapmak.

3. Dinleme Gücü Bakımından Yetersiz Öğrenciler: Okunan parçaları ya da konuşmalar hakkında soru sormak, drama yapmak, izledikleri bir konuşmayı anlatmak, tartışma türü kullanmak ve şiir türünden yararlanmak yapılabilecek çalışmalardandır.

İlkokulda anlamayı geliştirmek için yapılması gereken çalışmalar şunlardır (Calp, 2005: 68-69; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 49):

- Sürekli yapılacak okuma etkinlikleri ile kelime bilgisini zenginleştirme,
- Yazı türü ve planını tanıma, bilme,
- Gezi, gözlem, deney gibi kişisel tecrübelerden yararlanma,
- Konferansları, açık oturumları ve bilimsel toplantıları izleme, çeşitli tartışmalara katılma,
- Görülen bir resim hakkında yorum yapabilme,
- Dinlenen, izlenen ya da okunulan bir öykü ya da masala uygun başlık bulma,
- Okunan, dinlenen bir öykü ya da masalda yer alan kahramanların özelliklerini, olayların hangi zamanda ve yerde olduğunu anlayarak ifade edebilme,
- Okunan, dinlenen bir öykü ya da masalın sonunu kavrayabilme.

Güneş (2017: 223-225) anlama becerilerini geliştirmeyi okuma becerisinin içerisinde ele almıştır. Güneş'e göre anlama becerileri küçük ve büyük düzey olmak üzere iki aşamada olmaktadır:

a) Küçük Yapıları Anlama Becerileri: Birincisi, yazılı kelimeleri tanıma ve ayırt etme; ikincisi sözlü dili anlama ile dile ilişkin beceriler olmak üzere bu düzey anlamada iki temel beceri bulunmaktadır.

b) Büyük Yapıları Anlama Becerileri: Paragrafı ya da paragrafın bir kısmını anlama, yeni bilgiler kazanma, özet yapma gibi beceriler.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta, yazma, dinleme, dinlediğini anlama ve dikte ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1. Yazma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı yazma güçlüğü bulunan ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmektir. Çalışma, eylem araştırması ile gerçekleşmiştir. Veri toplama, verilerin analizi ve eylem planının uygulanmasında dikteden yararlanılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan dikte çalışmalarında okunaklılık açısından olumlu düzeyde artış olduğu görülmüştür.

Bayat ve Coşkun (2016) tarafından yapılan araştırma 60 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada yazma becerileri açısından birleştirilmiş ve müstakil sınıflar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki sınıf türünde de yazma düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Yazma öğretiminde öğretmenin öneme, ilkokulun ilk yıllarında yapılacak dikte çalışmalarının gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Höbek ve Taşkaya (2017a) yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerinin yazma hızını sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ele almışlardır. Çalışma, 32 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğretmenler, dikte ve düzenli yazı çalışmalarının yazma hızı ile ilgili yapılabilecek etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yazma hızında, okuma alışkanlığının önemini vurgulamışlardır.

Höbek ve Taşkaya (2017b) yazma hızını inceledikleri araştırmalarını 605 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya göre öğrencilerin sınıf seviyesi, okul öncesi eğitim alma durumu yazma hızlarını etkilemekte ancak el tercihi ve cinsiyetleri yazma hızında etkili olmamaktadır. Araştırma doğrultusunda öğrenciler, öyküleyici metin türünü diğer türlere göre daha hızlı yazmışlardır. Araştırmada yazma çalışmalarında farklı metin türlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tok ve Erdoğan (2017) ilkokul 2. 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceledikleri araştırmalarını 436 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 436 öğrenciden 115'inin yazısının okunaksız olduğu, öğrencilerin büyük bir kısmının orta seviyede yazılı anlatım becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf seviyesine göre yazı okunaklılığı arasında anlamlı fark bulunmamış ancak yazılı anlatım

becerileri ile sınıf seviyesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenciler ile dikte, özet çıkarma gibi yazma etkinliklerinin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Babayiğit (2018) yaptığı çalışmada ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ve kelime yazım hatalarını incelemiştir. Doküman incelemesi ile yapılan araştırmanın çalışma grubu Yozgat ilinin merkez ilçesinde bulunan 84 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak belirlenen metin öğrencilerce dikte edilmiştir. İçerik analizi ile gerçekleştirilen çalışmada altı temaya ulaşılmıştır.

Ulu (2019) araştırmasında öğrencilerin dik temel yazılarını okunaklılık ve yazım hataları açısından irdelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 92 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrenciler belirlenen metni dikte etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler okunaklılık açısından orta düzeyde ancak oldukça fazla imla hatası yapmaktadır. Araştırmada yazı okunaklılığına verilen önemin diğer sınıf türlerinde devam etmesi, yazma güçlüğü bulunan öğrenciler için ise gerekli tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Okatan ve Arslan Özer (2020) yaptıkları çalışmada 1.sınıf öğrencilerinin dik temel yazı okunaklılığını incelemişlerdir. Çalışmada 25 birinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrenciler dikte, bakarak yazma ve serbest yazma çalışması yapmışlardır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yarıya yakını yazdıkları kelimeler arasında uygun boşluk bırakabilmektedir. Ancak, öğrencilerin yazım hataları bakımından yanlış, eksik ya da fazla harf kullanımları mevcuttur. Öğrencilerin yazma hızı açısından ise bakarak yazmada daha hızlı olduğu bunu dikte ve serbest yazmanın takip ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Erbilen ve Temizkan (2021) çalışmalarında yazma öncesinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin yazma başarısı ve motivasyonuna etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yazma öncesi kapsamında yapılan yazma çalışmaları, yöntem ve teknikler öğrencilerin yazma başarılarını artırmalarını sağlamış ancak yazma motivasyonları üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca, araştırmada yazma öncesi kullanılacak yöntem ve teknikler incelenmiş, öğrencilerin yazma motivasyonları detaylı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada sürece dayalı yazma modelinin gerekliliğine değinilmiştir. Farklı yöntem ve tekniklerle yazma öncesi etkinliklerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

2.5.2. Dinleme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Doğan (2010) araştırmasında dinleme becerisini ele almıştır. Çalışmada dinleme eğitiminin önemi incelenmiş, dinleme becerisini uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalara yer vermiştir. Ayrıca, araştırmada bu becerinin eğitime yönelik ortaokul düzeyinde etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Melanlıoğlu (2012) araştırmasında dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolünü incelemiştir. Araştırmada, ailenin çocuğun üzerinde özellikle davranış kazanmadaki rolüne değinilmiş, dinleme eğitime gereken önemin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, aile üyelerine dinleme becerilerinin gelişimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Emiroğlu (2013) araştırmasında dinleme becerisinin önemine değinmiş, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dinleme sorunlarına dair görüşlerini incelemiştir. Katılımcıların yarısından fazlası dinleme sorunlarının konuşmacı kaynaklı olduğu görüşünde fikir beyan etmişlerdir. Araştırmaya göre, katılımcının konuşma şekli ve beden dili yanında fiziksel görünümü dinleme üzerinde etkilidir. Ayrıca, araştırmada gereksiz ya da yetersiz beden dili kullanımının dinlemede sorunlara yol açtığı belirtilmiştir.

Sevim ve Kaya (2016) yaptıkları çalışmada ortaokul Türkçe derslerinde yapılan dinleme etkinliklerini öğretmen görüşleri açısından ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmı kalabalık sınıf mevcuduna, öğrencilerdeki dikkat eksikliğine dikkat çekmiş, teknolojinin dinleme sürecinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmada dinleme etkinliklerinin yapılmasını etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

Ateş (2017) dinleme becerisinin önemini ortaya koyduğu araştırmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, toplamda 459 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyetin ve babanın eğitim durumunun dinleme kaygısı üzerinde etkili olmadığı ancak sınıf düzeylerinin,

anneninin eğitim durumunun, Türkçe dersi not ortalamasının ve okul dışında etkinliklere katılma durumunun dinleme kaygısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kemiksiz (2017) araştırmasında daha önce dinleme ile ilgili yapılan makale türündeki toplam 150 çalışmayı incelemiştir. Araştırmada, dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğrenciler üzerine olduğu, bir durumu belirlemeye yönelik tarama çalışmaları ile gerçekleştiği ve dinleme strateji, yöntem ya da tekniğin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuya yapılacak araştırmalarda öğretmen katılımına daha çok yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çarkıt (2018) dinleme becerisinin önemini belirttiği araştırmasında, dinleme becerisinin değerlendirilmesinde yapılan uygulamaları öğretmen görüşleri ile incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin büyük kısmının öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan dinleme metinlerinden ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinden yararlandıkları, ölçme değerlendirmeyi de gözlem aracılığıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer ve Çaylı (2019) tarafından yapılan araştırmada dinleme becerilerini geliştirmede yapılan uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü, öğretmenlerin dinleme stratejilerine yeterince hâkim olmadıkları ve öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada dinleme üzerinde psikolojik ve sosyal ortama dikkat çekilmiş, dinleme metinlerinde olması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Farklı dinleme türlerinin derste uygulanması gerektiği de ifade edilmiştir.

Demircan ve Aydın (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, İzmir’de bulunan 6. 7. ve 8. sınıf toplam 748 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin kendilerini dinlemede iyi düzeyde buldukları görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerinin, anne-babalarının eğitim durumunun ve geçmiş yılda aldıkları Türkçe dersi başarı puanlarının dinlemeye ait öz yeterliliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdağı Toksun (2020) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler ile incelemiştir. Araştırma, 5. 6. 7. ve 8.sınıfta öğrenim gören toplam 305 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyetin ve sınıf mevcudunun fazlalığının dinlemeye yönelik tutumda etkili olduğu ancak sınıf düzeyinin dinlemeye yönelik tutumda etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kalabalık sınıfların eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur.

Batur ve Gül (2021) yaptıkları araştırmada dinleme sürelerini öğretmen görüşleri açısından ele almışlardır. Araştırmada dinleme süreleri 5. 6. 7. ve 8. sınıf açısından tek tek ele alınmış, genel olarak ortaokul öğrencilerinin dinleme sürelerinin 10 -15 ve 15-20 dakika arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin en çok sevdikleri metin türlerine yoğunlaşmış, öğrencilerin hikâye türünü diğer türlere göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Çaylı ve Göçer (2021) dinleme becerisini inceledikleri araştırmalarını ortaokul 6.sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada dinleme metninde bulunması gereken nitelikler yer almıştır. Ayrıca çalışmada, metin kullanımının öğrenciye göre olması, derslerde farklı dinleme stillerinin kullanılması, dinleme öncesi yer alan hazırlık çalışmalarına dikkat edilmesi, dinlenme sayısının metne göre olması ve dinleme becerisinin gelişiminde süreç ve sonuç odaklı değerlendirmenin gerektiği belirtilmiştir.

2.5.3. Dinlediğini Anlama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Şahin (2013) araştırmasında dinleme öncesi ve sonrasında sorulan soruların dinlediğini anlama ve hatırlamaya etkisini ele almıştır. Araştırma toplam 65 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dinleme öncesi ve sonrasında sorulan soruların dinlediğini anlama ve hatırlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dinlemenin Türkçe dersi yanında diğer derslerle de bağlantılı olduğu ve dinleme eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Kodan ve Bozdemir (2014) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyleri incelemiştir. Araştırmaya 103 öğrenci katılmıştır. Araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili anlama sorularıyla öğrencilerin

anlama düzeyleri sınanmıştır. Araştırmacılar, yapılan çalışmada hikâye edici metnin anlama düzeyinin bilgilendirici metne göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre anlama düzeyleri daha fazla çıkmıştır. Araştırmada dinleme stratejilerinin yer aldığı etkinliklerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Babayiğit ve Ökten (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı dinlediğini anlama becerileri üzerinde metin türlerinin etkisini incelemektir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri de alınmıştır. Araştırma 156 dördüncü sınıf öğrencisi ve 5 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama araçları, bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde metinler ile yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmada dinlenen metin türüne göre dinlediğini anlamada öyküleyici metin türü daha yüksek çıkmış, bunu sırasıyla bilgilendirici ve şiir türü takip etmiştir. Bu araştırmada dinleme metinlerinin yeterli uzunlukta olması, dinleme ile ilgili etkinliklerin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016) dinleme stratejilerinin öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 9.sınıf öğrencileriyle gerçekleşmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ön test yapılmış, bunu dört haftalık uygulama izlemiştir. Ardından son test yapılmıştır. Araştırmada, dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer derslerde de dinleme becerisini geliştirici etkinliklerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Arıcı ve Kır (2017) ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin katılımı ile yaptıkları çalışmada dinleme etkinlikleri öncesinde yapılan hazırlık çalışmalarının dinleme becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada dinlediğini anlamanın önemine değinilmiş, dinleme eğitiminin gerekliliği belirtilmiştir. Dinleme etkinliklerinde öğretmenin rolü vurgulanmıştır.

Bulut ve Ertem (2018) çalışmalarında öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler belirlenen koşullar ile başarı durumları açısından sınıflandırılmış ve sesli düşünme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya göre başarılı olarak nitelendirilen öğrenciler dinlediğini anlama sürecinde daha çok strateji

kullanmaktadır. Araştırmada özellikle ilkokulun ilk yıllarında anlama becerilerini geliştirme amacı taşıyan etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği, öğretmenin dinlediğini anlamadaki rolü ve dinleme stratejilerinin planlı bir şekilde uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Rudner, Lyberg-Åhlander, Brännström, Nirme, Pichora-Fuller ve Sahlén (2018) yaptıkları araştırmada dinlemeyi etkileyen faktörleri incelemişlerdir. 8 yaşındaki 245 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin az düzeyde çıkardıkları konuşma seslerinin dahi dinlemeyi etkilediği görülmüştür. Çalışmada, eğitim ortamında etkinlik planlarken konuşmacının ve dinleyicinin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine değinmiştir.

Göçer (2019c) dinlediğini anlama yeterliliklerini incelediği araştırmasında bu yeterliliklerin yazılı kâğıtlarıyla ölçümünün sağlanıp değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada uygulamalı örnekler sunulmuştur. Ayrıca, değerlendirme yapılırken sınıf düzeyi ve ölçülecek beceriyle ilgili kazanımların önemi üzerinde durulmuştur.

Şahin ve Temizyürek (2019) 444 ortaokul 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Din Kültürü derslerinin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Dinlediğini anlama düzeyi ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve dinlediğini anlama düzeyinin akademik başarıda yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve Altunay (2021) yaptıkları araştırmada görme yetersizliği bulunan öğrencilerin bilgilendirici metinleri dinlediğini anlama düzeyleri incelenmiştir. Belirlenen özelliklere sahip 35 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metin türüne dair dinlediğini anlama düzeyleri düşük çıkmıştır. Çalışmada görme yetersizliği olan öğrenciler için farklı dinleme becerisini geliştirecek çalışmalar

yapılabileceği ve derslerde dinleme stratejilerinin öğretime yer verilebileceği belirtilmiştir.

Yekeler ve Ulusoy (2021) dinlediğini anlama becerileri, dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden faktörlerin arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında ilkökul dördüncü sınıf 130 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada dinleme kaygısının dinlemeyi olumsuz yönde etkilediği, öğrencinin ön okumalarının ve konuşmacıda bulunan özelliklerin dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada dinleme süreci içinde dinlediğini anlama becerilerini etkileyen durumların belirlenmesinin öğrencilerin performanslarını etkileyebileceği üzerinde durulmuştur.

2.5.4. Dikte ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Takeuchi (1997) araştırmasında diktenin dil öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemeyi ve üç farklı dikte türünün etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Japonya’da bir kadın yüksekokulunda bulunan 207 birinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dikte, yabancı dil öğretiminde etkilidir. Ayrıca ipuçları ile yapılan dikte, öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Ancak yeterlilik açısından üst gruptaki öğrencilerde dikte türleri arasında etki görülmemektedir.

Barın (2006) çalışmasında diktenin önemini belirtmiştir. Araştırmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yaşadığı dil kökenli sorunlara değinilmiş, öğrencilerin kavramada yaşadığı sıkıntılar dile getirilmiştir. Özellikle yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler açısından diktenin bu öğrencilerin dil becerilerine yapacağı katkılar ile dikte ve yazılı anlatım sürecinde yapılması gerekenler ifade edilmiştir.

Rahimi (2008) yaptığı araştırmada diktenin dil yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. İngilizce bölümünde öğrenim gören 18 ile 25 yaş arasındaki 65 öğrenci çalışmada yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre dikte uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğrenciler dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve dinlemede gelişme göstermişlerdir.

Kavaliauskienė ve Darginavičienė (2009) İngilizce eğitimi alan öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmanın amacı dil öğretiminde öğrencilerin dikte uygulamasına yönelik

tutumlarını incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dikte dinleme ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca dikte çalışmaları, küçük gruplar ile yapıldığında arkadaşça bir ortam, dikte sonrasında yapılan anlama çalışmalarına katkı, öğrencilerin gerçek metin ile yazdıkları metni karşılaştırma yaparak bireysel değerlendirme yapmalarına olanak sağlamaktadır.

Nam ve Seong (2009) çalışmalarında diktenin dinleme becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, Kore’de bulunan bir üniversitede öğrenim gören 89 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüş ve 15 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre dinleme derslerine ek dikte uygulamaları yapılan sınıflarda dinleme yeterliliklerinde artış meydana gelmiştir. Araştırmada İngilizce dinleme derslerinde dikte için yeterli süre verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Khoii ve Pourhassan (2010) yaptıkları araştırmada dil öğretiminde dilbilgisi açısından üç dikte türünün (standart dikte, dikteli kompozisyon ve diktogloss) etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, üç okulda İngilizce öğrenen 55 kişi ile gerçekleşmiştir. Araştırmada diktenin, dil öğretiminde özellikle dil yeterliliğinin düşük olduğu sınıflarda kullanılması gerektiği ve farklı dikte türleri ile uygulamalar yapılmasının dilbilgisi açısından faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, diktenin diğer dil becerilerinin kullanımında da etkili olduğu vurgulanmıştır.

Kazazoğlu (2012) çalışmasında diktenin kelime tanıma üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca kaydedilmiş metin ile dikte ve öğretmenin yaptığı dikte arasında fark olup olmadığı üzerinde durmuştur. Araştırmada, diktenin kelime hatalarını tespit ettiği, metin uzunluğunun diktede etkili olduğu ve teybe kaydedilmiş dikte türünde öğrencilerin daha fazla hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Dikteyi yapan kişinin konuşma tarzının dinleyenin metni anlamasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada dinleme becerilerindeki eksikliğe dikkat çekilmiş bu becerilerin geliştirilmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur. Diktenin dört dil becerisinin ve kısa süreli hafızanın gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Coşkun, Taşkaya ve Bal (2013) çalışmalarında dikteyi Türkçe dersinde ölçme – değerlendirme yöntemi olarak ele almışlardır. Araştırma 30 sınıf öğretmeni ile

yürütülmüştür. Öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş, betimsel analiz yöntemi ile verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dikteyi okuma yazma çalışmalarında daha çok kullandıkları, yazma çalışmalarında sıkça tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada, diktenin Türkçe derslerinde farklı amaçlarla ve zaman dilimlerinde kullanılması gereken bir ölçme değerlendirme yöntemi olduğu vurgulanmıştır.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) yaptıkları araştırmada 5.sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama işaretlerini bilgi düzeyinden uygulama düzeyine çıkarmada dikte yönteminin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada ön uygulamadan sonra altı ders dikte uygulaması yapılmıştır. Ardından son uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dikte yönteminin öğrencilerin yazım yanlışlarında azalmasında ve noktalama işaretlerini doğru kullanmalarında etkin rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, dikte uygulamalarının diğer sınıf düzeylerinde ve dönemlere yayılarak, belirli aralıklarla yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dikte metni için ise uzun metinlerin bölünerek yazılması ve sonrasında metnin kendisi ile yazılan metnin kıyaslanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Sari, Sukırlan, Suka ve Suparman (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde dikte tekniğinin etkili olup olmadığıdır. Yapılan araştırmanın sonucunda dikte uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerinde artış meydana getirdiği ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretiminde, dinleme becerilerinin gelişimi açısından bu tekniğin kullanılması, öğretmenin dikte uygulamasından önce açıklama yapması gerektiği ifade edilmiştir.

Tartar (2013) çalışmasında dikte çalışmalarının yazı becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada dikte çalışmalarına katılan öğrencilerin yazım hatalarında azalma olduğu dolayısıyla dikte uygulamalarının öğrencilerin yazı becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikte çalışmalarına katılan öğrencilerde, harfleri birleştirmede, harfin üst uzantısını yazmada, kelime ve harfler arasında boşluk bırakmada yapılan yanlışlarda ve gerekli olmayan yerlerde yapılan noktalama işaretlerinin kullanımında azalma olmuştur. Araştırmada dikte çalışmalarının yazma becerilerini geliştirecek şekilde, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda 10-15 dakikalık metinlerle yapılabileceği ifade edilmiştir.

Babayiğit ve Erkuş (2014) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenler açısından dikte becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin şube ve cinsiyetleri ile dikte becerileri arasında önemli ölçüde farklılık bulunmamıştır. Ancak, Türkçe ve Görsel Sanatlar dersi karne notları ile dikte becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin noktalama işaretleri kullanımında yetersiz oldukları, daha az kullandıkları kelimeleri yazmada güçlük çektikleri ve yazım esnasında kalem tutuşlarında problem yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmada, öğrencilerle noktalama çalışmaları ve kelime haznelerini geliştirecek etkinliklerin yapılması, dikteden önce öğretmenin öğrencilerin kalem tutuşlarına dikkat etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Gültekin ve Güvey Aktay (2014) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarına dair görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir merkezinde görev yapan 75 ilkokul birinci sınıf öğretmenidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ilkokuma yazma sürecinde dikteyi yararlı bulmaktadır. Dikte, okuma yazmadaki eksik öğrenmeleri, seslerin ne derece öğrenildiğini gösteren çalışmalardır. Çalışmada dikte uygulamalarında yaşanan sorunlara değinilmiş, diktenin 1.sınıfta okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması açısından kullanılması gereken bir uygulama olduğu belirtilmiştir.

Kan ve Hatay (2017) Türkçe ve Arapça konuşan iki dilli 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin dikte ve yazma becerilerini inceledikleri çalışmada, bu öğrencilerin dikte ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, öğrencilerin dikte ve yazma becerilerinin cinsiyet ve yaş gruplarına göre değişmemekle birlikte okul öncesi eğitim alma durumuna ve sınıf seviyesine göre anlamlı ölçüde değiştiğini belirlemişlerdir.

Wang (2019) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin dinleme sınavlarında daha üst düzey performans göstermelerine yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, diktenin dinleme ve yazma becerisine bağlı olduğu, dikte becerisinin gelişiminde dikte ile ilgili bilgi düzeyinin ve eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dinleme stratejilerinin eğitiminin dikte becerisi üzerindeki etkili olduğu ifade edilmiştir.

Şen (2020) çalışmasında Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli Arap ortaokul öğrencilerinin Türkçe’de yaptıkları sesli okuma ve dikte hatalarını incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkeklere göre daha az hata yaptığı, 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha başarılı olduğu, harf karıştırmanın en fazla yapılan hata türü olduğu ortaya çıkan sonuçlardandır. Sesli okuma ve dikte çalışmalarında yapılacak çalışmaların Suriyeli Arap öğrencilerin sınıf düzeyine göre olması gerektiği ifade edilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012: 14). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012: 77). Araştırma, tarama türlerinden kesitsel araştırmadır. Kesitsel araştırmalarda, betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülmektedir (Büyüköztürk vd., 2012: 178). Araştırmada belirlenen hikâye edici ve bilgilendirici metin öğrenciler tarafından dikte edilmiştir. Ardından öğrencilerin dikte ettikleri metin türü ile ilgili anlama sorularına cevap vermeleri istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Mayıs ve Haziran ayında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ilinin Edremit ilçesinde bulunan bir okulda öğrenim gören 103 ilkokul 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemin kullanılması, araştırmacının çalışma grubundaki öğrencilere daha kolay ulaşabilmesi etken olmuştur. Bütçe ve zaman bakımından çok kısıtlı durumlarda kullanılan kolay ulaşılabilir örnekleme ile araştırmacı en kolay ulaşabileceği birimleri örneğe dâhil eder (Özdemir, Şahin Tekin ve Esin, 2019: 23). Araştırma için gerekli izinler alınmış olup okul yönetimine, 2. sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine uygulama öncesinde gerekli bilgilendirmede bulunulmuştur. Şubelere göre çalışmaya katılan öğrenci sayısı aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcı öğrenci sayısı

Şube	Sınıf Mevcudu
A	20
B	16
C	17
D	17
E	19
F	14
Toplam	103

Tablo 3.1’e göre ilkokulda bulunan 2/A şubesinde 20 öğrenci, 2/B şubesinde 16 öğrenci, 2/C şubesinde 17 öğrenci, 2/D şubesinde 17 öğrenci, 2/E şubesinde 19 öğrenci ve 2/F şubesinde 14 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Toplamda 103 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dikte metinleri, Dikte Becerisi Rubriği ve hikâye edici ve bilgilendirici tür metinler için hazırlanan anlama soruları ölçme araçları olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Dikte Becerisi Rubriği

Veri toplama araçlarının belirlenmesi sürecinde konuyla ilgili alanyazın araştırması yapılmış, ölçme araçları araştırılmıştır. Deniz (2000) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, Obalar (2009) tarafından geliştirilen “Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği” ve Tartar (2013) tarafından geliştirilen “Öz Değerlendirme Formu” incelenmiş olup araştırmacı tarafından “Dikte Becerisi Rubriği” geliştirilmiştir. Dikte kâğıtlarından edinilen veriler, Dikte Becerisi Rubriğine göre puanlama yapılarak öğrencilerin dikte becerileri belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen Dikte Becerisi Rubriğinde yer alan maddeler için 2 Türkçe Eğitimi alanında akademisyenin, 2 Sınıf Eğitimi alanında akademisyenin ve 3 Sınıf Eğitimi alanında bilim uzmanının görüşlerine başvurularak rubrik son haline getirilmiştir. Rubrik (0) Hiç yapmadı, (1) Çok hatalı, (2) Orta Düzey Hatalı, (3) Çok Az Hatalı ve (4) Hatasız olmak üzere toplam 5 kategoriden ve 26 maddeden

oluşmaktadır. Rubrikte “Yazım hataları”, “Noktalama İşaretleri”, “Yazı Okunaklılığı” ve “Sayfa Düzeni” boyutları bulunmaktadır. Hazırlanan rubriğin başka bir ilkokulda pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada ilk ders saati hikâye edici metin dikte edilmiş, öğrenciler kâğıtlarını teslim etmişlerdir. Hikâye edici metnin dikte edilmesinden sonra hikâye edici metnin anlama sorularının yer aldığı kâğıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. İkinci ders saatinde bilgilendirici metnin diktesi yapılmış, öğrencilerden uygulama sonunda dikte kâğıtları alınmıştır. Bilgilendirici metnin dikte edilmesinden sonra bilgilendirici metne yönelik anlama soruları öğrencilere dağıtılmış, uygulama sonunda toplanmıştır. Pilot uygulamada, öğrencilerin peşpeşe 2 ders saatinde dikte yapmalarının yapılacak araştırmayı etkileyebileceği fark edildiğinden, esas uygulamada art arda dikte uygulamalarının yapılmamasına karar verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için araştırmacıdan başka 2 sınıf öğretmeni de dikte kâğıtlarını rubriğe göre puanlamışlardır. Can (2020: 411) Kendall’ın uyum katsayısının 0 ile 1 arasında değer almakta olduğunu ve 1’e ne kadar yakınsa o denli yüksek uyum gösterdiğini belirtmiştir. Kendall’s W Test uyum katsayısı sonucu 0,812 oranıyla ölçümün uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (W= 0,81, p<0,01). Dikte Becerisi Rubriği Puanlama Yönergesi, Ek 3’de verilmiştir.

3.3.2. Dikte Metinleri

Dikte metnlerinin belirlenmesi aşamasında MEB İlkokul 2. sınıf ders kitapları ve yardımcı kaynaklar incelenmiştir. Metinlerin, dikte yapılabilecek nitelikte olmasına, uzunluğuna, yayın tarihine, uygulamanın yapılacağı okulda ders kitabı ya da yardımcı kaynak olarak kullanılmamasına ve ilkokul 2. sınıf Türkçe kazanımlarını içermesine dikkat edilmiştir. Belirlenen 17 metin arasından ilkokul 2.sınıf Türkçe dersinde bulunan Noktalama İşaretlerinin tümünü içerisinde bulundurması ve hikâye edici nitelikte olması bakımından “Ne Arıyormuş?” metni hikâye edici metin türü olarak seçilmiştir (MEB, 2020a: 63). “Dünyamız” metni ise bilgilendirici metin türü olarak belirlenmiştir (MEB, 2020b: 83). “Ne Arıyormuş” metninde, 294 harf, 54 kelime, 10 cümle, 4 özel isim ve 2 ek almış özel isim bulunurken “Dünyamız” bilgilendirici metninde ise 408 harf, 71 kelime, 8 özel isim ve 8 cümle vardır. İlkokul 2. sınıf yazma alanı içinde *‘Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır’* kazanımında nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işareti bulunmaktadır (MEB, 2020). “Ne Arıyormuş?” metninde yukarıda yer alan noktalama işaretlerinin tamamı yer almaktadır. “Ne

Arıyormuş?” metninde 5 nokta, 2 virgöl, 2 ünlem, 2 soru işareti, 2 konuşma çizgisi, 2 kesme işareti ve satır bitiminde gerekli olabilecek kısa çizgi bulunmaktadır. “Dünyamız” metninde ise nokta, virgöl, kesme işareti ve kısa çizgi bulunmakla birlikte konuşma çizgisi, ünlem ve soru işareti yer almamaktadır. “Dünyamız” metninde 8 nokta, 2 virgöl, 7 kesme işareti ve satır bitiminde gerekli olabilecek kısa çizgi kullanılmıştır. Ayrıca, “Dünyamız” metninde yer alan ‘1969’ yılının yazımında öğrencilerin, verilen yılı yazı ile yazmaları istenmiştir. Hikâye edici metin Ek 4’te, bilgilendirici metin Ek 5’te bulunmaktadır.

3.3.3. Anlama Soruları

Anlama sorularının hazırlanması aşamasında, Akyol (2019: 100) tarafından geliştirilen Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama sorularının özellikleri esas alınmıştır. Belirlenen hikâye edici ve bilgilendirici metin türü için dört tane basit, üç tane derinlemesine anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için 2 Sınıf Eğitimi alanındaki akademisyenin ve 4 bilim uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri ile anlama sorularında bazı değişiklikler yapılmıştır. “Bekçi, Nasreddin Hoca’yı görünce ne yapmış?” sorusu “Nasrettin Hoca dışarıda görüldüğünde ne olmuş?” şeklinde düzeltilmiştir. Dünya Güneş’e yakın kaçınıcı gezegendir?” sorusu “Dünya Güneş’e yakınlıkta kaçınıcı gezegendir?” olara düzeltilmiştir. “Güneş, Dünya’ya ne kadar uzaklıktadır?” sorusu “Güneş’in Dünya’ya uzaklığı nasıldır?” olarak düzeltilmiştir. Ayrıca, belirlenen anlama sorularında güvenilirliği sağlamak için başka bir ilkokulda pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmacıdan başka 2 sınıf öğretmeni de anlama sorularını puanlamışlardır. Kendall’s W Test uyum katsayısı sonucu 0,953 oranıyla ölçüm ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (W= 0,95, p<0,01). Hikâye edici metnin anlama soruları Ek 6’da, bilgilendirici metnin anlama soruları Ek 7’de bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılacak uygulama için öncelikle Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun onayı alınmıştır. Daha sonra ise Van Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır. Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu onayı Ek 1’de ve Van Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izni Ek 2’de sunulmuştur. Veri toplama süreci 1 hafta ve 12 ders saatinden oluşmaktadır. Öğrenciler, bir ders saati

hikâye edici metni dikte etmişler, sonrasında anlama sorularını cevaplandırmışlardır. Diğer ders saatinde ise öğrenciler bilgilendirici metni dikte etmişler, ardından anlama sorularını cevaplandırmışlardır. Uygulama, her bir şube için 2 ders saati sürmüştür. Öğrencilerin devamsızlık yapıp yapmama durumuna göre şubelere birer gün ayrılmış, dikte uygulamalarının peş peşe iki ders saati yapılmamasına özen gösterilmiştir. Veri toplama sürecinde yapılan dikte çalışmasında şu sıralama izlenmiştir:

Uygulama süreci öncesinde öğrencilere yapılacak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

1. Öğrencilere boş dikte kâğıtları dağıtılarak dikteye geçilmiştir.
2. Metin araştırmacı tarafından okunmuştur.
3. Okuma sırasında kelime sayısına dikkat edilmiş, dikte sonunda öğrencilerin yazdıklarını 2 dakika içinde hızlıca kontrol etmeleri istenmiştir.
4. Anlama sorularını içeren kâğıtlar öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Öğrencilerin dikte becerilerinin ve dikte ettikleri metinlerin anlama düzeylerini belirlemek için rubrikten aldıkları puanların aritmetik ortalama, mod, medyan ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinden alınan dikte puanları normal dağılım gösterdiğinden bağımlı gruplar T testi yapılmıştır (Hikâye edici metin türü dikte puanı için $p=0,184$, bilgilendirici metin türü dikte puanı için $p=0,200$, $p>0,05$). Hikâye edici metnin anlama soruları normal dağılım göstermiştir ($p=0,165$, $p>0,05$). Ancak bilgilendirici metnin anlama sorularından alınan puanlar normal dağılım göstermemiştir ($p=0,005$, $p<0,05$). Bu sebeple, hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine ait anlama sorularının analizini yapmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Hikâye edici metin türünden alınan dikte puanları ile hikâye edici metnin anlama sorularından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bilgilendirici metin türünden alınan dikte puanları ile bilgilendirici metnin anlama sorularından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ölçme araçlarından alınan puanların normallik testi sonuçları, Ek 8’de bulunmaktadır. Veri toplama araçlarından elde edilen puanların

değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Veri toplama araçları puan aralıkları

Puan aralıkları		Düşük	Orta	Yüksek
	Yazım Hataları	0-15,9	16-31,9	32-48
Rubrik	Noktalama İşaretleri	0-6,6	6,7-13,3	13,4-20
Alt	Yazı Okunaklılığı	0-6,6	6,7-13,3	13,4-20
Boyutu	Sayfa Düzeni	0-5,3	5,4-10,7	10,8-16
Rubrik Maddeleri		0-1,3	1,4-2,7	2,8-4
Anlama Soruları		0-5,6	5,7- 11,3	11,4- 17
Dikte Puanları		0-34,66	34,67-69,33	69,34- 104

Tablo 3.2’ye göre Dikte Becerisi Rubriği’nde yer alan Yazım Hataları alt boyutunda 0 ile 15,9 arasında alınan puan düşük, 16 ile 31,9 puan arasında alınan puan orta ve 32 ile 48 arasında alınan puan yüksek olarak değerlendirilmiştir. Rubriğin Noktalama İşaretleri ve Yazı Okunaklılığı boyutlarında 0 ile 6,6 arasında alınan puan düşük, 6,7 ile 13,3 arasında alınan puan orta ve 13,4 ile 20 arasında alınan puan yüksek olarak değerlendirilmiştir. Rubriğin Sayfa Düzeni alt boyutunda 0 ile 5,3 arasında alınan puan düşük, 5,4 ile 10,7 arasında alınan puan orta ve 10,8 ile 16 arasında alınan puan yüksek olarak değerlendirilmiştir. Rubrikte yer alan her bir madde için, 0 ile 1,3 arasında alınan puan düşük, 1,4 ile 2,7 arasındaki puanlar orta ve 2,8 ile 4 arasında alınan puan yüksek olarak değerlendirilmiştir. Anlama sorularında 0 ile 5,6 arasında alınan puan düşük, 5,7 ile 11,3 arasında alınan puan orta ve 11,4 ile 17 arasında alınan puan yüksek olarak değerlendirilmiştir. Dikte Becerisi Rubriğinde 0 ile 34,66 arasında alınan dikte puanları düşük, 34,67 ile 69,33 arasında alınan dikte puanları orta ve 69,34 ile 104 arasında alınan dikte puanları yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Dikte Becerisi Rubriğinde yer alan maddelerin puanlama yönergesi örneği Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3: Dikte becerisi rubriği puanlama yönergesi örneği

Metin Türü	Örnek Madde	0 (Hiç yapmadı)	1 (Çok Hatalı)	2 (Orta Düzey Hatalı)	3 (Çok Az Hatalı)	4 (Hatasız)
Hikâye Edici Metin	1-Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazmadı.	1-97 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı	98-194 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı.	195-293 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazdı.
	4- Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar.	Metinde bulunan özel isimlerin ilk harfini küçük yazdı.	1 özel ismin ilk harfini büyük yazdı.	2 özel ismin ilk harfini büyük yazdı.	3 özel ismin ilk harfini büyük yazdı.	Metinde bulunan özel isimlerin ilk harfini büyük yazdı.
	8-Cümleye büyük harfle başlar.	Metinde bulunan cümleleri cümleye büyük harfle başlamadan yazdı.	1-3 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	4-6 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	7-9 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	Metinde bulunan cümleleri büyük harfle başlayarak yazdı.
	19- Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar.	Metni uygun büyüklükte yazmadı.	Metni çok az uygun büyüklükte yazdı.	Metni kısmen uygun büyüklükte yazdı.	Metni büyük ölçüde uygun büyüklükte yazdı.	Metni uygun büyüklükte yazdı.
	20- Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır.	Metne başlarken satır başı boşluğu bırakmadı.	-	-	-	Metne başlarken satır başı boşluğu bıraktı.
Bilgilendirici Metin	23-Dikte kâğıdını temiz tutar.	Dikte kâğıdını temiz tutmadı.	Dikte kâğıdını çok az temiz tuttu.	Dikte kâğıdını kısmen temiz tuttu.	Dikte kâğıdını büyük ölçüde temiz tuttu.	Dikte kâğıdını temiz tuttu.
	1-Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazmadı.	1-135 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı	136-270 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı.	271-407 arasında harfleri yazılış biçimine göre yazdı.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazdı.
	4- Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar.	Metinde bulunan özel isimlerin ilk harfini küçük yazdı.	1-3 arasında özel ismin ilk harfini büyük olacak şekilde yazdı.	4 özel ismin ilk harfini büyük olacak şekilde yazdı.	5- 7 özel ismin ilk harfini büyük olacak şekilde yazdı.	Metinde bulunan özel isimlerin ilk harfini büyük yazdı.
	8-Cümleye büyük harfle başlar.	Metinde bulunan cümleleri cümleye büyük harf ile başlamadan yazdı.	1-3 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	4 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	5- 7 cümleyi büyük harfle başlayarak yazdı.	Metinde bulunan cümleleri cümleye büyük harfle başlayarak yazdı.
	19- Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar.	Metni uygun büyüklükte yazmadı.	Metni çok az uygun büyüklükte yazdı.	Metni kısmen uygun büyüklükte yazdı.	Metni büyük ölçüde uygun büyüklükte yazdı.	Metni uygun büyüklükte yazdı.
	20- Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır.	Metne başlarken satır başı boşluğu bırakmadı.	-	-	-	Metne başlarken satır başı boşluğu bıraktı.
	23-Dikte kâğıdını temiz tutar.	Dikte kâğıdını temiz tutmadı.	Dikte kâğıdını çok az temiz tuttu.	Dikte kâğıdını kısmen temiz tuttu.	Dikte kâğıdını büyük ölçüde temiz tuttu.	Dikte kâğıdını temiz tuttu.

Tablo 3.3'te verilen yönerge örneğinde bulunan maddelerin puanlaması şöyledir: Hikâye edici metin türünde dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmamasına 0 puan, 1-97 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 1 puan, 98-194 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 2 puan, 195-293 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 3 puan ve 294 harfin tamamının dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 4 puan verilmiştir. Metinde özel isimlerin ilk harfinin küçük yazılmasına 0 puan, 1 özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 1 puan, 2 özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 2 puan, 3 özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 3 puan ve 4 özel ismin tamamının doğru yazılmasına 4 puan verilmiştir. Cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 0 puan, 1-3 cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 1 puan, 4-6 cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 2 puan, 7-9 cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 3 puan ve metinde yer alan 10 cümlelerin

tamamının büyük harfle başlanarak yazılmasına 4 puan verilmiştir. Metinde kesme işaretinin kullanılmamasına 0 puan, kesme işaretinin 1 yerde doğru kullanımına 2 puan ve metinde yer alan 2 kesme işaretinin tamamen doğru kullanımına 4 puan verilmiştir. Metnin uygun büyüklükte yazılmamasına 0 puan, çok az uygun büyüklükte yazılmasına 1 puan, kısmen uygun büyüklükte yazılmasına 2 puan, büyük ölçüde uygun büyüklükte yazılmasına 3 puan ve tamamen uygun büyüklükte yazılmasına 4 puan verilmiştir. Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakılmamasına 0 puan ve yeterli satır başı boşluğu bırakılmasına 4 puan verilmiştir. Dikte kâğıdının temiz tutulmamasına 0, çok az temiz tutulmasına 1 puan, kısmen temiz tutulmasına 2 puan, büyük ölçüde temiz tutulmasına 3 puan ve tamamen temiz tutulmasına 4 puan verilmiştir. Bilgilendirici metin türünde, dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmamasına 0 puan, 1-135 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 1 puan, 136-270 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 2 puan, 271-407 arasında dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 3 puan ve 408 harfin tamamının dik temel harflerin yazılış biçimine göre yazılmasına 4 puan verilmiştir. Metinde özel isimlerin ilk harfinin küçük yazılmasına 0 puan, 1-3 arasında özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 1 puan, 4 özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 2 puan, 5-7 arasında özel ismin ilk harfinin büyük yazılmasına 3 puan ve 8 özel ismin tamamının doğru yazılmasına 4 puan verilmiştir. Cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 0 puan, 1-3 cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 1 puan, 4 cümlelerin büyük harfle yazılmasına 2 puan, 5-7 cümlelerin büyük harfle başlanarak yazılmasına 3 puan ve metinde yer alan 8 cümlelerin tamamının büyük harfle başlanarak yazılmasına 4 puan verilmiştir. Bilgilendirici metinde kesme işaretinin kullanılmama durumuna 0 puan, kesme işaretinin 1-2 yerde doğru kullanımına 1 puan, kesme işaretinin 3-4 yerde doğru kullanımına 2 puan, 5-6 yerde doğru kullanımına 3 puan ve metinde yer alan 7 kesme işaretinin tamamen doğru kullanımına 4 puan verilmiştir. Metnin uygun büyüklükte yazılmamasına 0 puan, çok az uygun büyüklükte yazılmasına 1 puan, kısmen uygun büyüklükte yazılmasına 2 puan, büyük ölçüde uygun büyüklükte yazılmasına 3 puan ve tamamen uygun büyüklükte yazılmasına 4 puan verilmiştir. Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakılmamasına 0 puan ve yeterli satır başı boşluğu bırakılmasına 4 puan verilmiştir. Dikte kâğıdının temiz tutulmamasına 0 puan, çok az temiz tutulmasına 1 puan, kısmen temiz tutulmasına 2 puan, büyük ölçüde temiz tutulmasına 3 puan ve tamamen temiz tutulmasına 4 puan verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen bulgular bulunmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problem “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerileri ne düzeydedir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik yapılan analizler bu bölümde yer almaktadır. Öğrencilerin dikte becerilerini belirlemek için kullanılan Dikte Becerisi Rubriğinden elde edilen verilerin ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri hesaplanmış, öğrencilerin aldıkları en yüksek ve en düşük puan belirlenmiştir. Rubriğin Yazım Hataları boyutunda alınabilecek en yüksek puan 48, Noktalama İşaretleri ve Yazı Okunaklılığı boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20 ve Sayfa Düzeni boyutundan alınabilecek en yüksek puan 16’dır. Öğrencilerin hikâye edici metni dikte etme becerilerine dair veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin hikâye edici metni dikte etme beceri düzeyleri istatistiki sonuçları

Rubrik	Sayı (N)	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
Yazım Hataları	103	39,31	5,18	38,00	40,00	24,50	47,50
Noktalama İşaretleri	103	5,69	4,07	1,50	5,50	0,00	15,00
Yazı Okunaklılığı	103	11,76	2,87	11,00	12,00	3,50	19,50
Sayfa Düzeni	103	11,25	2,32	12,00	11,50	5,00	16,00

Tablo 4.1’e göre öğrencilerin hikâye edici metne göre yaptıkları dikteler rubriğin alt boyutlarına göre analiz edilmiştir. Hikâye edici metnin yazım hataları boyutunda yer alan maddelerin ortalaması 24’tür. Hikâye edici metnin yazım hataları boyutunda yer alan maddelerin genel ortalaması $\bar{X}=39,31$ olarak hesaplanmış olup çok iyi seviyededir. Noktalama işaretleri boyutunun ortalaması 10’dur. Noktalama işaretlerinde yer alan maddelerin genel ortalaması $\bar{X}=5,69$ bulunmuş olup düşük seviyededir. Yazı okunaklılığı boyutunun ortalaması 10’dur. Yazı okunaklılığı boyutunda yer alan maddelerin genel

ortalaması $\bar{X}=11,76$ bulunmuş olup orta seviyededir. Sayfa düzeni boyutunun ortalaması 8'dir. Sayfa düzeni boyutunun alt maddelerinin genel ortalaması $\bar{X}=11,32$ bulunmuş olup yüksek seviyededir.

Öğrencilerin bilgilendirici metni dikte etme becerilerine dair veriler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin bilgilendirici metni dikte etme beceri düzeyleri istatistiki sonuçları

Rubrik	Sayı (N)	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
Yazım Hataları	103	37,08	5,59	33,00	38,00	24,50	47,50
Noktalama İşaretleri	103	8,48	3,07	6,00	8,00	4,00	19,50
Yazı Okunaklılığı	103	10,25	3,12	11,50	10,50	4,00	19,00
Sayfa Düzeni	103	10,25	2,33	11,50	10,50	4,00	15,50

Tablo 4.2'ye göre öğrencilerin bilgilendirici metne göre yaptıkları dikteler rubriğin alt boyutlarına göre analiz edilmiştir. Bilgilendirici metnin Yazım Hataları boyutunun ortalaması 24'tür. Bilgilendirici metnin Yazım Hataları boyutunda yer alan maddelerin genel ortalaması $\bar{X}=37,08$ olarak bulunmuş olup çok iyi seviyededir. Noktalama İşaretleri boyutunun ortalaması 10'dur. Noktalama işaretlerinde yer alan maddelerin genel ortalaması $\bar{X}= 8,48$ hesaplanmış olup orta seviyededir. Yazı Okunaklılığı boyutunun ortalaması 10'dur. Yazı Okunaklılığı boyutunda yer alan maddelerin genel ortalaması $\bar{X}=10,25$ hesaplanmış olup orta seviyededir. Sayfa Düzeni boyutunun ortalaması 8'dir. Sayfa Düzeni boyutunun alt maddelerinin genel ortalaması $\bar{X}=10,25$ hesaplanmış olup orta seviyededir

Rubriğin Yazım Hataları alt bölümü 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için alınabilecek en küçük puan 0, en büyük puan ise 4'tür. Yazım Hataları boyutunda yer alan maddelerin ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri ile öğrencilerin maddelerden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre hesaplanmıştır. Hikâye edici metin Yazım Hataları alt boyutuna ait veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Hikâye edici metin yazım hataları alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks Değer
YAZIM HATALARI	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar.	103	2,78	0,70	3,00	3,00	1,00	4,00
	Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmada n yazar.	103	3,05	0,67	3,00	3,00	1,00	4,00
	Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemeden yazar.	103	3,24	0,61	3,00	3,00	1,00	4,00
	Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar.	103	2,46	1,33	4,00	3,00	0,00	4,00
	Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazar.	103	3,26	0,71	3,00	3,50	1,00	4,00
	Metni, kelime atlamadan yazar.	103	3,49	0,61	4,00	3,50	1,00	4,00
	Metni, kelime eklemeden yazar.	103	3,65	0,44	4,00	4,00	2,50	4,00
	Cümleye büyük harfle başlar.	103	2,77	1,10	3,00	3,00	0,00	4,00
	Metni, cümle atlamadan yazar.	103	3,93	0,24	4,00	4,00	2,50	4,00
	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazar.	103	3,83	0,35	4,00	4,00	2,50	4,00
	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazar.	103	3,83	0,47	4,00	4,00	0,00	4,00
	Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazar.(gÜZel gibi)	103	3,20	0,65	3,00	3,00	1,00	4,00

Tablo 4.3'e göre "Metni, cümle atlamadan yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,93$ olarak çok iyi düzeyde bulunmuş olup bu boyutun en yüksek ortalamasına sahiptir. "Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazar" ve "Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazar" maddelerinin ortalamaları $\bar{X}=3,83$, "Metni, kelime eklemeden yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,65$, "Metni, kelime atlamadan yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,49$, "Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazar" maddesinin ortalaması 3,26, "Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazar. (gÜZel gibi)" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,20$, "Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemeden yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,24$, "Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmada n yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,05$ hesaplanmış olup yüksek düzeydedir. "Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar" maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,78$, "Cümleye büyük harfle başlar" maddesinin ortalaması 2,77 olup orta düzeydedir. "Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle

başlayacak şekilde yazar”maddesinin ortalaması 2,46 olarak orta düzey bulunmuş olup bu boyutun en düşük ortalaması olmuştur. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdında yapılan hata örneği örneği Ek 10’da verilmiştir.

Bilgilendirici metin yazım hataları alt boyutuna ait veriler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Bilgilendirici metin yazım hataları alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
YAZIM HATALARI	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar.	103	2,49	0,78	3,00	2,50	1,00	4,00
	Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmadan yazar.	103	2,93	0,71	3,00	3,00	1,00	4,00
	Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemekten yazar.	103	3,03	0,54	3,00	3,00	1,50	4,00
	Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar.	103	1,51	1,15	0,50	1,00	0,00	4,00
	Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazar.	103	3,05	0,78	3,00	3,00	1,00	4,00
	Metni, kelime atlamadan yazar.	103	3,38	0,56	3,38	3,50	2,00	4,00
	Metni, kelime eklemekten yazar.	103	3,59	0,51	4,00	4,00	2,00	4,00
	Cümleye büyük harfle başlar.	103	2,68	1,20	4,00	3,00	0,00	4,00
	Metni, cümle atlamadan yazar.	103	3,86	0,37	4,00	4,00	2,00	4,00
	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazar.	103	3,68	0,46	4,00	4,00	2,00	4,00
	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazar.	103	3,80	0,42	4,00	4,00	2,00	4,00
	Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazar.(gÜZel gibi)	103	3,10	0,67	3,00	3,00	0,50	4,00

Tablo 4.4’e göre “*Metni, cümle atlamadan yazar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,86$ olarak çok iyi bulunmuş olup madde,bu boyutun en yüksek ortalamasına sahiptir. “*Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazar*” maddelerinin ortalaması $\bar{X}=3,80$, “*Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,68$,“*Metni, kelime eklemekten yazar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,59$, “*Metni, kelime atlamadan yazar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,38$, “*Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazar.(gÜZel gibi)*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,10$, “*Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazar*” maddesinin

ortalaması $\bar{X}=3,05$, “Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemekten yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,03$, “Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmaktan yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,93$ olarak yüksek düzeyde bulunmuştur “Cümleye büyük harfle başlar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,68$, “Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,49$ olup orta düzeydedir. “Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=1,51$ olarak orta düzeyde bulunmuş olup bu boyutun en düşük ortalaması olmuştur. Bu maddeyle ilgili dikte kağıdında yapılan hata örneği örneği Ek 11’de verilmiştir.

Rubriğin noktalama işaretleri alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4’tür. Noktalama işaretleri boyutunda yer alan maddelerin bilgilendirici ve hikâye edici metin türüne göre ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri ve öğrencilerin maddelerden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Hikâye edici metin türü noktalama işaretleri alt boyutu verileri Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Hikâye edici metin noktalama işaretleri alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
NOKTALAMA İŞARETLERİ	Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretini koyar(.,?!,:).	103	1,92	0,94	2,00	2,00	0,00	4,00
	Metni yazarken virgüllü doğru yerlerde kullanır.	103	0,12	0,40	0,00	0,00	0,00	4,00
	Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır.	103	1,40	1,71	0,00	0,00	0,00	4,00
	Gerektiğinde, kısa çizgiyi doğru kullanır.	103	1,49	1,50	0,00	1,00	0,00	4,00
	Konuşma çizgisini doğru yerde kullanır.	103	0,75	1,29	0,00	0,00	0,00	4,00

Tablo 4.5’e göre “Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretini koyar(.,?!,:.)” maddesinin ortalaması, $\bar{X}=1,92$ olup orta düzeyde bu boyuttaki en yüksek ortalamadır. “Gerektiğinde, kısa çizgiyi doğru kullanır” maddesinin ortalaması $\bar{X}=1,49$, “Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır” maddesinin ortalaması $\bar{X}=1,40$ olup orta düzeydedir. “Konuşma çizgisini doğru yerde kullanır” $\bar{X}=0,75$ olarak düşük düzeyde bulunmuştur. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 12’de yer almaktadır. “Metni yazarken virgüllü doğru yerlerde kullanır” maddesinin ortalaması $\bar{X}=0,12$ olup düşük

düzeyde bu boyutun en düşük ortalamasıdır. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 13'te verilmiştir. “

Bilgilendirici metin türü noktalama işaretleri alt boyutu verileri Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Bilgilendirici metin noktalama işareti alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
NOKTALAMA İŞARETLERİ	Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretini koyar(.,?!,,:).	103	2,50	1,38	4,00	3,00	0,00	4,00
	Metni yazarken virgüli doğru yerlerde kullanır.	103	0,32	0,66	0,00	0,00	0,00	3,50
	Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır.	103	0,57	1,01	0,00	0,00	0,00	4,00
	Gerektiğinde, kısa çizgiyi doğru kullanır.	103	1,23	1,36	0,00	1,00	0,00	4,00

Tablo 4.6'ya göre “*Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretini koyar(.,?!,,:)*” maddesinin ortalaması, $\bar{X}=2,50$ olup orta düzeyde bu boyuttaki en yüksek ortalamadır. “*Gerektiğinde, kısa çizgiyi doğru kullanır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=1,23$, “*Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=0,57$ olup düşük düzeydedir. “*Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır*” maddesiyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 14'te verilmiştir. *Metni yazarken virgüli doğru yerlerde kullanır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=0,32$ bulunmuş olup düşük düzeyde bu boyutun en düşük ortalamasıdır. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 15'te verilmiştir.

Rubriğin yazı okunaklılığı boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4 olarak belirlenmiştir. Yazı okunaklılığı boyutunda yer alan maddelerin, bilgilendirici ve hikâye edici metin türüne göre ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri ile öğrencilerin maddelerden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Hikâye edici metin türü yazı okunaklılığı alt boyutu verileri Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Hikâye edici metin yazı okunaklılığı alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min Değer	Maks Değer
YAZI OKUNAKLILIĞI	Kelimeler arasına uygun boşluklar koyar.	103	2,33	0,69	2,50	2,50	0,50	3,50
	Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar.	103	2,78	1,02	3,50	3,00	0,00	4,00
	Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır.	103	0,71	1,18	0,00	0,00	0,00	4,00
	Kelimeyi oluşturan harfler okunaklıdır.	103	2,98	0,81	4,00	3,00	1,00	4,00
	Kelimeyi oluşturan harfler arasında uygun boşluklar bırakır.	103	2,96	0,68	3,00	3,00	1,00	4,00

Tablo 4.7'ye göre “*Kelimeyi oluşturan harfler okunaklıdır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,98$ olarak yüksek düzey bulunmuş olup bu boyutun en yüksek ortalamasıdır. “*Kelimeyi oluşturan harfler arasında uygun boşluklar bırakır*” maddesinin ortalaması ise $\bar{X}=2,96$ olarak yüksek düzey bulunmuştur. “*Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,78$, “*Kelimeler arasına uygun boşluklar koyar*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,33$ olup orta düzeydedir. “*Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=0,71$ bulunmuş olup bu boyutun en düşük ortalamasıdır. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 16'da verilmiştir.

Bilgilendirici metin türü yazı okunaklılığı alt boyutu verileri Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Bilgilendirici metin yazı okunaklılığı alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
YAZI OKUNAKLILIĞI	Kelimeler arasına uygun boşluklar koyar.	103	2,27	0,70	2,50	2,50	0,50	3,50
	Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar.	103	2,37	1,00	2,50	2,50	0,00	4,00
	Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır.	103	0,59	1,14	0,00	0,00	0,00	4,00
	Kelimeyi oluşturan harfler okunaklıdır.	103	2,58	0,90	3,00	2,50	0,50	4,00
	Kelimeyi oluşturan harfler arasında uygun boşluklar bırakır.	103	2,73	0,75	3,00	3,00	0,50	4,00

Tablo 4.8'e göre “*Kelimeyi oluşturan harfler arasında uygun boşluklar bırakır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,73$ olarak orta seviye bulunmuş olup bu boyutun en yüksek ortalamasıdır. “*Kelimeyi oluşturan harfler okunaklıdır*” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,58$,

“Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,37$, “Kelimeler arasına uygun boşluklar koyar” maddesinin ortalaması $\bar{X} =2,27$ olup orta düzey bulunmuştur. “Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır” maddesinin ortalaması $\bar{X}=0,59$ düşük düzeyde bulunmuş olup aynı zamanda bu boyutun en düşük ortalamasıdır.

Rubriğin Sayfa Düzeni boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4’tür. Boyutta yer alan maddelerin, bilgilendirici ve hikâye edici metin türüne göre ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri ile öğrencilerin maddelerden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Hikâye edici metin türü sayfa düzeni alt boyutu verileri Tablo 4.9’da bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Hikâye edici metin sayfa düzeni alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
SAYFA DÜZENİ	Dikte kâğıdını temiz tutar.	103	3,33	0,57	4,00	3,50	2,00	4,00
	Metin başlığını ortada olacak şekilde yazar.	103	2,71	1,24	4,00	3,00	0,00	4,00
	Yazma esnasında satırı bitirdiğinde satır atlamadan satır çizgisinde yazar.	103	3,06	0,77	3,50	3,50	0,00	4,00
	Yazdığı metnin kenar boşlukları orantılıdır.	103	2,16	1,13	3,00	2,500	0,00	4,00

Tablo 4.9’a göre “Dikte kâğıdını temiz tutar” maddesinin ortalaması $\bar{X}= 3,33$ olup yüksek düzeyde ve bu boyutun en yüksek ortalaması olarak bulunmuştur. “Yazma esnasında satırı bitirdiğinde satır atlamadan satır çizgisinde yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,06$ olup yüksek düzeydedir. “Metin başlığını ortada olacak şekilde yazar” maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,71$ olup orta düzeydedir. “Yazdığı metnin kenar boşlukları orantılıdır” maddesinin ortalaması $\bar{X} =2,16$ bulunmuş olup orta düzeyde ve bu boyutun en düşük ortalamasıdır.

Bilgilendirici metin türü Sayfa Düzeni alt boyutu verileri Tablo 4.10’da bulunmaktadır.

Tablo 4.10. Bilgilendirici metin sayfa düzeni alt boyutu

Boyut	Maddeler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Mod	Medyan	Min eğer	Maks Değer
SAYFA DÜZENİ	Dikte kâğıdını temiz tutar.	103	3,04	0,77	3,50	3,00	1,00	4,00
	Metin başlığını ortada olacak şekilde yazar.	103	2,77	1,20	4,00	3,00	0,00	4,00
	Yazma esnasında satırı bitirdiğinde satır atlamadan satır çizgisinde yazar.	103	2,81	0,82	3,50	3,00	0,00	4,00
	Yazdığı metnin kenar boşlukları orantılıdır.	103	1,60	1,04	1,00	1,50	0,00	4,00

Tablo 4.10'a göre "*Dikte kâğıdını temiz tutar*" maddesinin ortalaması $\bar{X}=3,04$ olarak yüksek düzeyde bu boyutun en yüksek ortalaması olmuştur. "*Yazma esnasında satırı bitirdiğinde satır atlamadan satır çizgisinde yazar*" maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,81$ olup yüksek düzeydedir. "*Metin başlığını ortada olacak şekilde yazar*" maddesinin ortalaması $\bar{X}=2,77$ olup orta düzeydedir. "*Yazdığı metnin kenar boşlukları orantılıdır*" maddesinin ortalaması $\bar{X}=1,60$ olup orta düzeyde ve bu boyutun en düşük ortalaması olarak bulunmuştur. Bu maddeyle ilgili dikte kâğıdı örneği Ek 17'de verilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem olan "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metni anlama becerileri ne düzeydedir?" sorusunun cevabını bulmaya yönelik yapılan analizler bu bölümde yer almaktadır. Öğrencilerin dikte ettikleri metni anlama becerilerini belirlemek için anlama soruları kullanılarak elde edilen verilerin ortalama, medyan, mod ve standart sapma değerleri hesaplanmış, öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ve en düşük puan belirlenmiştir. Anlama sorularından alınabilecek en yüksek toplam puan 17'dir. Öğrencilerin dikte becerilerine dair veriler Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Hikâye edici ve bilgilendirici metin anlama soruları istatistikî sonuçları

Anlama Soruları	Sayı (N)	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart sapma	Mod	Medyan	Min değer	Maks değer
Hikâye Edici	103	9,20	4,06	11,00	9,00	0,0	17,0
Bilgilendirici	103	9,66	3,07	8,00	10,00	0,0	17,0

Tablo 4.11'e göre öğrencilerin dikte ettikleri hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine ait anlama sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Hikâye edici metnin

anlama soruları ortalaması $\bar{X}=9,20$ olarak bulunmuştur. Hikâye edici metnin anlama sorularına cevap verilme düzeyi ortadır. Bilgilendirici metnin anlama soruları ortalaması $\bar{X}=9,66$ bulunmuştur. Bilgilendirici metnin anlama sorularına da orta düzeyde cevap verilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın 3.alt problemi olan “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerileri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik yapılan bağımlı gruplar T testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin dikte ettikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler için yapılan bağımlı gruplar T testi sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Metin türüne göre öğrencilerin dikte becerileri

Metin Türü	N	Ortalama	Ss	t	p
Hikâye edici	103	67,87	11,95	2,37	0,019
Bilgilendirici	103	66,71	12,18		

Tablo 4.12’ye göre hikâye edici ve bilgilendirici metin türünün öğrencilerin dikte becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre hikâye edici metinden elde edilen dikte ortalaması bilgilendirici metinden elde edilen dikte ortalamasından daha yüksektir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem, “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metni anlama becerileri metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Dördüncü alt problem için, hikâye edici ve bilgilendirici metnin anlama soruları puanlarının arasındaki farkı belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metnin anlama sorularından aldıkları puanlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Metin türlerine göre anlama puanları

Bilgilendirici- Hikâye Edici Metin Anlama Soruları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	30	45,63	1369	-2,468	0,014
Pozitif Sıra	58	43,91	2547		
Eşit	15				

* Negatif sıralara dayalı

Tablo 4.13'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin dikte ettikleri metinlere yönelik anlama sorularından aldıkları puanlarda anlamlı bir fark vardır ($z=-2,46$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında fark puanlarının pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metin türüne yönelik anlama sorularından aldıkları puan, hikâye edici metin türüne yönelik anlama sorularından aldıkları puandan daha fazladır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem, “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ettikleri metin türü ile anlama soruları puanları arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme çözüm olarak hikâye edici metin dikte puanları ile anlama soruları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi, bilgilendirici metin dikte puanları ile anlama soruları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan Pearson Korelasyon analizi Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Hikâye edici metin dikte ve anlama puanları arasındaki korelasyon analizi

	Hikâye Edici Metin Dikte Puanları	
Hikâye Edici Metin Anlama Puanları	r	0,775*
	p	0,00
	N	103

* $p < 0,010$

Tablo 4.14'e göre hikâye edici metin dikte puanları ile hikâye edici metin anlama puanları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0,075$, $p<$

0,010).

Yapılan Spearman Korelasyon analizi Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Bilgilendirici metin dikte ve anlama puanları arasındaki korelasyon analiz

Bilgilendirici Metin Dikte Puanları		
Bilgilendirici Metin	r	0,822*
Anlama Puanları	p	0,00
	N	103

*p<0,010

Tablo 4.15'e göre bilgilendirici metin dikte puanları ile bilgilendirici metin anlama puanları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0,822$, $p<0,010$).

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan edinilen bulgulardan elde edilen sonuçlar ve alanyazında bulunan ilgili araştırmaların sonuçları tartışılmış, öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dikte ve dikte ettikleri metni anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ilinin Edremit ilçesine bağlı bir okulda öğrenim görmekte olan 103 2. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrenciler hikâye edici ve bilgilendirici metinleri dikte etmişler, dikte ettikleri metnin anlama sorularını cevaplandırmışlardır. Dikte Becerisi Rubriği ve anlama soruları ile toplanan veriler analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edinilen bulgulardan ilki, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin orta düzeyde olduğudur. Dikte becerisinde bulunan boyutlara bakıldığında, öğrencilerin Yazım Hataları boyutunda her iki metin türünde oldukça iyi durumda oldukları görülmüştür. Hikâye edici ve bilgilendirici metnin Yazım Hataları boyutu ile ilgili maddeleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Buna göre, her iki metin türünde cümle atlamadan yazma, kelimeleri eksik harf bulundurmada yazma, kelimelere fazladan harf eklemekten yazma, benzer harfleri karıştırmadan kelimeler yazma, metni kelime atlamadan yazma, metni kelime eklemekten yazma, harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan ve yer değişikliği yapmadan yazma ve metni gelişigüzel büyük ya da küçük harf kullanmadan yazma ilgili maddeler yüksek düzeyde ortalamalara sahiptir. Her iki metin türü için, dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazma, cümleye büyük harfle başlama ve özel isimleri ilk harfi büyük olacak şekilde yazma ile ilgili maddeler orta düzeydedir.

Ancak rubriğin, noktalama boyutu hikâye edici metin türünde düşük iken bilgilendirici metin türünde orta düzeydedir. Buna göre, öğrenciler noktalama işaretlerini doğru kullanmada hikâye edici metin türünde yetersiz durumdadır. Noktalama işaretleri, yazılı bir metnin biçimsel ve anlamsal kuruluşuna destek olmakta, metnin okuyucu tarafından kolay ve daha hızlı anlaşılmasını sağlamaktadır (Çetindağ 2017: 26). Bu

bakımdan noktalama işaretlerinin yazmadaki önemi büyüktür. Çetin (2013) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeylerini incelediği araştırmasında öğrencilerin noktalama işaretleri kullanımının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Batur vd. (2016) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin noktalama işareti kullanımını inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin noktalama işareti kullanımında yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çallık Ocak (2022) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerinin kullanım düzeylerini incelediği araştırmasında, noktalama işaretleri kullanım düzeyinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Memiş ve Kansızoğlu (2022) ve Uludağ (2022) da yaptıkları araştırmada, noktalama işaretleri kullanımının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, Noktalama İşaretleri ile ilgili maddeler dikte edilen hikâye edici ve bilgilendirici metne göre tek tek analiz edilmiştir. Buna göre, cümle sonuna doğru noktalama işareti kullanımı her iki metin türünde orta düzeydedir. Metni yazarken kesme işareti, kısa çizgi kullanımı hikâye edici metinde orta düzeyde iken bilgilendirici metin türünde düşüktür. Araştırmada, hikâye edici metinde yer alan konuşma çizgisi kullanımının yetersiz olduğu görülmüştür. Kasa Ayten ve Ekmekçi'nin (2021) ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını inceledikleri araştırmalarına göre, ilkokul 2. sınıf öğrencileri en fazla ünlem ve konuşma çizgisinde hata yapmaktadır. Virgül kullanımının da her iki metin türünde en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir Uludağ (2002) araştırmasında, virgül kullanımında yapılan hatanın 6.sınıftan 8. sınıfa doğru kademeli bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan, öğrencilerin metinde doğru virgül kullanımlarının sınıf seviyesinin artmasıyla artacağı düşünülebilir. Kalfa (2020) araştırmasında, virgölün Türkçe ders kitaplarında basit yönergelerle, etkinliklerle ve örneklerle açıklanması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin, Yazım Hataları boyutu ortalamalarının Noktalama İşaretleri boyutundan alınan ortalamalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağcı (2011) ilkokul 8. sınıf öğrencilerinin yazım kuralları ile noktalama işaretleri kurallarını uygulayabilme düzeylerini inceleyen araştırmasında, yazım kurallarını uygulayabilme düzeylerinin noktalama işaretlerini kullanma düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çallık Ocak'ın (2022) yaptığı araştırmaya göre, araştırmaya katılım gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama düzeylerinden aldıkları puan ortalamalarının noktalama işaretleri kullanımından aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir. Yapılan araştırma, Bağcı (2011) ve Çallık Ocak'ın (2022) araştırmalarında buldukları bulgular ile benzerdir.

Öğrenciler, her iki metin türü için Yazı Okunaklılığı boyutunda orta düzeydedirler. Tok ve Erdoğan'ın (2017) ilkökul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceledikleri araştırmalarında yazı okunaklılığının sınıf seviyesine göre farklılık göstermediği ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma, Tok ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermiştir. Yazı okunaklılığı boyutundan alınan ortalamalara bakıldığında, her iki metin türünde öğrencilerin kelimelerin arasına yeterli boşluklar koymada ve metin büyüklüğünü ayarlama orta düzeyde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, hikâye edici metinde okunaklı harf yazımı ve harfler arasına gerekli boşluklar koyma düzeyleri yüksek iken bilgilendirici metinde orta düzeydedir. Her iki metin türü için satır başıboşluğunu bırakma düzeylerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Öğrenciler her iki metin türünde satır başında metne başlarken gereken boşluğu bırakmada yeterli düzeyde değildir.

Öğrenciler, Sayfa Düzeni boyutunda hikâye edici metin türünde yüksek düzeyde iken bilgilendirici metin türünde orta düzeydedir. Demir (2013) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yer alan kazanımları gerçekleştirme düzeylerini incelediği araştırmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının yazdıkları metinde sayfa düzenine dikkat ettiği sonucuna ulaşmıştır. Sayfa Düzeni alt boyutundaki maddelerden alınan ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin dikte kâğıdını temiz tutma, satır çizgisini etkili kullanma ve bir alt satıra geçme düzeylerinin her iki metin türünde yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler metin başlığını ortalama ve kenar boşluklarını orantılayarak yazmada ise her iki metin türünde orta düzeydedir.

Genel olarak, hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri rubriğin alt boyutlarına göre kıyaslandığında, öğrenciler hikâye edici metnin Yazım Hataları boyutunda bilgilendirici metnin Yazım Hataları boyutuna göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öğrenciler, yazım hataları açısından hikâye edici metni yazmada daha başarılıdırlar Bilgilendirici metnin Noktalama İşaretleri boyutu, hikâye edici metnin Noktalama İşaretleri boyutuna göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenciler bilgilendirici metin türünde, bu metin türü için gereken noktalama işaretlerini daha doğru kullanmışlardır. Hikâye edici metnin Yazı Okunaklılığı ve Sayfa Düzeni boyutları bilgilendirici metnin Yazı Okunaklılığı ve Sayfa Düzeni boyutlarına göre daha fazladır. Öğrenciler, hikâye edici

metin türünde yazı okunaklılığı ve sayfa düzeni açısından diğer metin türüne göre daha iyi durumdadır.

Araştırmada öğrencilerden dikte ettikleri metinlerin anlama sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin dikte ettikleri metinlerin anlama sorularına verdikleri cevapların puan ortalamalarına bakıldığında, anlama sorularından aldıkları puan ortalamalarının her iki metin türü için de orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bilgilendirici metin türünün anlama puanları ortalaması, hikâye edici metnin anlama puanları ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Kavaliauskienė ve Darginavičienė (2009) araştırmalarında diktenin, dikte sonrasında yapılacak anlama çalışmaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama veya başarı düzeylerinin görülmesini sağlamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 49). Dikte çalışmaları, yazma ile birlikte dinleme becerisine de yönelik çalışmalardır. Kiany ve Shiramiry (2002) ve Syakur (2020) tarafından yapılan araştırmalarda, diktenin dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğunu belirtilmiştir.

Öğrencilerin dikte ettikleri metin türlerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin her iki metin türünden aldıkları dikte puanlarının ortalamaları birbirine yakındır. Bununla birlikte hikâye edici metin türünün dikte puanları ortalaması, bilgilendirici metin türünden daha fazladır. Duran ve Özdil (2020) 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilgilendirici metinler, belirli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan, anlatımı düz ve üslup kaygısı taşıyamayan yazılardır (Başaran ve Akyol, 2009: 13). Hikâye edici metinler ise “kişi, zaman, yer öğelerini kullanarak bir olay örgüsünü anlatan ve serim, düğüm, çözüm aşamalarında yazılan metinlerdir” (Altunkaya, 2019: 85). Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin kendi içerisinde farklı özellikleri bulunmaktadır. Araştırmada, metin türünün öğrencilerin dikte becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin dikte ettikleri metin türünün anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde, öğrenciler, bilgilendirici metin türünde yer alan anlama sorularına daha fazla doğru cevap verdikleri görülmüştür. Şapcı (2018) bilgilendirici metinlerin anlama ve özetleme

becerilerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin yarısından fazlasının bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin geliştirilebilir ölçüde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Kıröğlu'nun (2017) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerini inceledikleri araştırmalarına göre, bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri orta seviyededir.

Araştırmadan edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin dikte ettikleri metin türünden aldıkları dikte puanları ile anlama sorularından aldıkları anlama puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğudur. Her iki metin türündeki ilişkiye bakıldığında, bilgilendirici metin türünden alınan dikte puanları ile anlama sorularından alınan puanlar arasında hikâye edici metne göre daha fazla anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde iki farklı başlıkta öneriler sunulmaktadır. Biri çalışmanın sonuçlarından elde edilen öneriler diğeri de yapılacak olan başka çalışmalara önerilerdir.

5.2.1. Çalışmanın Sonuçlarından Elde Edilen Öneriler

Bu çalışma ile elde edilen sonuçlara yönelik getirilen öneriler şunlardır:

- İlkokulda Türkçe derslerinde dikte çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Dikte çalışmaları 1. ve 2. sınıf Türkçe derslerinin yanında 3. ve 4. sınıf Türkçe derslerinde bulunabilir.
- Derslerde daha fazla noktalama işareti ile etkinlikler yapılabilir.
- Dikte, derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin yanında noktalama işaretleri, yazı okunaklılığı ve sayfa düzeni ile ilgili yeterlilikleri kazanmada kullanılabilir.
- Dikte çalışmaları, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilir.

5.2.2. Yapılacak olan Başka Çalışmalara Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile yapılacak olan başka araştırmalara getirilen öneriler şunlardır:

-Dikte çalışmalarının anlama becerilerini geliştirme üzerine olan etkisini inceleyici araştırmalar yapılabilir.

-Farklı dikte türleri ile araştırma geliştirilebilir.

-Diğer sınıf düzeyleri için araştırma genişletilerek yapılabilir.

-Araştırma, 1., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri tarafından kendi sınıflarında tekrar uygulanabilir.

-Araştırma, daha fazla öğrenci katılımı ile tekrar yapılabilir.

-Araştırma, farklı yöntem ve modellerle tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, N. (2020). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Editörler). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 243-263). Ankara: Pegem A Akademi.
- Akyol, H. (2000). *Temel* yazı. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm adresinden 06.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*, 8 (3). <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html> adresinden 26.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Altunkaya, H. (2019). Yazma eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Editörler). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 81-103). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arı, G. (2013). Dinleme /izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.) *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 189-215) (4.baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Arıcı, A.F. ve Kır, D.B. (2017). Dinlemeye hazırlık çalışmalarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (8): 265 – 275.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (19): 139-154.
- Avşar Tuncay, A. (2021). İlkokulda yazma öğretimi. H.Akyol ve A. Avşar Tuncay (Editörler). *İlkokulda eğitim ve öğretim içinde* (s. 109-134). Ankara: Pegem A Akademi.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Aydın, E. ve Kaya, M.(2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 183-215). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2): 123-135.

- Babayiğit, Ö. ve Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1 (1): 1-12.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı harf yazım hatalarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8 (2): 176-199.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6 (1): 672-684.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 1: 21-32.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1): 11-23.
- Başkan, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s.157-176). Ankara: Pegem A Akademi.
- Baştuğ, S. D. (2015). Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Dikte Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikte Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kayseri, 97 s.
- Batur, Z. ve Gül, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme ilgi ve süreleri: öğretmenler örneği. *International Journal of Languages Education*, 9 (3): 127-141.
- Batur, Z., Akar, C., Sezgin Tufan, B. ve Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 2 (1): 46-60.
- Bayat, S. ve Çoşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31): 60-73.
- Beaty, J J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi.*(F. Alisinanoğlu ve S. Demir Kaya, Çev.) Ankara: Pegem A Akademi.
- Blanche, P. (2004). *Using dictation to teach pronunciation.* *Linguagem & Ensino*, 7 (1): 175-191.
- Bulut, B. ve Ertem, İ. (2018). A think-aloud study: Listening comprehension strategies used by primary school students. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (5): 135-143.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Cadwallader, J. (1989). Dictations. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (2): 57-63.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme eğitimi. E. G. Özenç ve M. Özenç (Editörler). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 129-145). Ankara: Pegem A Akademi.
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (3. Baskı) (s. 49-90). Ankara: Pegem A Akademi.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2): 1-15.
- Coşkun İ., (2019). Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Editörler). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (3. Baskı) (s. 153-187) Ankara: Pegem A Akademi.
- Çalıcı, M. A. ve Aytan, T. (2020). Dinleme eğitimi (3. Baskı). *Etkinliklerle dinleme eğitimi* içinde (s.1-47). Ankara: Pegem A Akademi.
- Çallık Ocak, E. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma düzeyleri ile yazma eğilimleri, tutumları ve Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bursa, 94 s.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (27): 2782-2793.
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme sürecine yönelik

uygulamalar üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (1): 21-43.

- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, A. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya, 92 s.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49): 1-15.
- Çetindağ, Z. (2017). Yazı dili ve öğretimi. L. Beyreli (Ed.). *Yazılı ve sözlü anlatım içinde* (9. Baskı) (s. 18-33). Ankara: Pegem A Akademi.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2021). Dinleme etkinliklerinin tasarlanması. N. Bayat (Ed.) *.Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 273-288). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.) *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 313-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi/Realization of gains related to writing skills in the secondary school. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1): 45-56.
- Demircan, U. ve Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4): 1517-1527.
- Demirel, Ö.(2000). *Türkçe programı ve öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Deniz, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, 181 s.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27): 263-274.
- Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler). *Türkçenin yabancı dil öğretimi içinde* (s. 69-93). Ankara: Pegem A Akademi.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Duran, E. ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1): 21-31.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11): 269-307.
- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48): 170-201.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19) : 20-28.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12): 178-195.
- Göçer, A. (2014a). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Göçer, A. (2014b) *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Göçer, A. (2019a). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Göçer, A. (2019b). *Yazma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Göçer, A. (2019c). Öğrencilerin dinlediğini anlama yeterliklerinin yazılı sınavlarla değerlendirilebilirliği üzerine. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10 (1): 50-59.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (3): 456-476.
- Göçer, A. (2022). *Eğitim, kültür ve edebiyat yazıları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi M N. Kardaş (Ed.). *Dinleme eğitimi* içinde (s. 91-127). Ankara: Pegem A Akademi.
- Gökçe, B. (2021). Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları. M. N. Kardaş (Ed.) . *Yazma eğitimi* içinde (s. 287-321). Ankara: Pegem A Akademi.
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilkokuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Editörler). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (3. Baskı) (s. 1-33). Ankara: Pegem A Akademi.
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

- Gültekin, M. ve Güvey Aktay, E. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2): 19-44.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. K. Bulut ve M. N. Kardaş (Editörler). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 267-304). Ankara: Pegem A Akademi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Editörler). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem A Akademi.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3): 133-143.
- Hayran, Z. ve Beydoğan, H. Ö. (2016). Dinleme/izleme türlerinin öğrenmeye etkisi. S. Dilidüzgün (Ed.). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* içinde (s. 112-123). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2017a). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin yazma hızına ilişkin görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3 (2): 117-125.
- Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2017b). İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (3): 2433-2445.
- Kalfa, M. (2020). Türkçe öğretiminde virgül ve noktalı virgül işareti kullanımı sorunu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3): 905-915.
- Kan, M O. ve Hatay, F.(2017). İki dilli ilkökul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2): 217-225.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 263-302). Ankara: Pegem A Akademi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F.Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 165-204). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kardaş, N.ve Kardaş, M. N. (2022). Dinleme becerisinin geliştirilmesi. N. Kardaş ve M. N.

- Kardaş (Editörler). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 61-95) . Ankara: Pegem A Akademi.
- Kasa Ayten, B. ve Ekmekçi, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkököl 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 16 (3): 1787-1810.
- Kavaliauskienė, G. ve Darginavičienė, I. (2009). Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. *ESP World*, 8 (2). http://www.esp-world.info/Articles_23/issue_23.htm adresinden 15.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazazoğlu S. (2012) Dictation as a language learning tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70: 338-1346.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1): 511-531.
- Khoii, R. ve Pourhassan, E. (2010). Effects of different types of dictation practice on immediate and delayed performance on tests of present tense “to be” verbs and indefinite. *Islamic Azad University North-Tehran Branch Faculty of Foreign Language Iranian Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 2 (3). <https://www.academia.edu/4195113> adresinden 26.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi/The effect of teaching listening strategies to listening comprehension skills in ninth grade students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34): 38-50.
- Kiany, G. R. ve Shiramiry, E. (2002). The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary efl learners. *TESL Canada Journal*, 20 (1): 57-63.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma eğitimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 71-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2014). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37): 15-27.
- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018).Yazmada ölçme ve değerlendirme. H. Akyol ve M. Yıldız (Editörler). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 286-320). Ankara: Pegem A Akademi.

- Maden, S. (2021). Yazma kaygısı. M. N. Kardaş (Ed.) . *Yazma eğitimi* içinde (s. 343-364). Ankara: Pegem A Akademi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 26.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2020a). *Türkçe 2.sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2020b). *Türkçe 2.sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7 (29): 65-77.
- Memiş, M. ve Kansızoglu, H. B. (2022). Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33): 54-72.
- Nam, E. H. ve Seong, M. H. (2009). The effects of dictation practice in English listening classes. *English Language & Literature Teaching*, 15 (4): 177-197.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul, 308 s.
- Okatan, Ö. ve Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3): 720-731.
- Özdemir, Y. A., Şahin Tekin, S. A. ve Esin, A. (2019). *Çözümlü örneklerle örnekleme yöntemlerine giriş* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K.(2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri. <https://docplayer.biz.tr/65327079-Ilkokul-dorduncu-sinif-ogrencilerinin-bilgilendirici-metinlerde-okudugunu-anlama-duzeyleri.html> adresinden 12.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve Öğretimi. M. Elkatmış (Ed.). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 85-108). İstanbul: Maya Akademi.
- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *Asian EFL Journal*, 10 (1): 33-47.
- Rudner, M., Lyberg-Åhlander, V., Brännström, J., Nirme, J., Pichora-Fuller, M. K. ve Sahlén, B. (2018). Listening comprehension and listening effort in the primary school classroom. *Frontiers in Psychology*, 9 (1193). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01193/full> adresinden 12.04.2022 tarihinde

erişilmiştir.

Sarıkaya, B. (2018). Yazma eğitiminin temel kavramları. M N. Kardaş ve R. Koç (Editörler). *Dil ve edebiyat eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 165-172). Ankara: Pegem A Akademi.

Sari, F.M., Sukirlan, M., Suka, R.G. ve Suparman U. (2013). Improving students' listening ability through dictation technique at the first year students. *U-jet*, 2 (3). <https://media.neliti.com/media/publications/192244-EN-improving-studentsatm-listening-ability.pdf> adresinden 16.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1): 277-296.

Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2014). Yapılandırmacılık ve okuma yazma. M. Elkatmış (Ed.). *Türkçe ilköğretim ve yazma öğretimi* içinde (s. 23-46). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Syakur, A. (2020). Improving the eighth grade students' listening comprehension achievement by using dictation techniques. *Konfrontasi: Jurnal Kultural, Ekonomi dan Perubahan Sosial*, 7 (3): 205-216.

Şahin, A ve Aktar, S. (2020). Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.). *Dinleme eğitimi* içinde (s. 1-25). Ankara: Pegem A Akademi.

Şahin, C. (2013). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlamaya ve hatırlamaya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1): 66-84.

Şahin, C. ve Temizyürek, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of language Academy*, 7 (3): 134-151.

Şapıcı, D. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama ve Özetleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, 83 s.

Şen, M. (2020). Türkiye’de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte Becerisinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 81 s.

Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching. *Kansai University Audio Visual Education*, 20: 155-161.

Tartar, E. (2013). Dikte (Söyleneni Yazma) Çalışmalarının Yazı Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Burdur, 122 s.
- Taşkaya, S. M. (2019). İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Editörler). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (3.Baskı) (s. 233-294). Ankara: Pegem A Akademi.
- TDK (2022). *Dikte*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 12.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 1003-1024.
- Tunagür, M. (2022). Yazma becerisinin geliştirilmesi. N. Kardaş ve M. N. Kardaş (Editörler). *Türkçe öğretimi* içinde (s. 241-260). Ankara: Pegem A Akademi.
- Turan, F. (2002), İlköğretim okullarında doğru ve güzel yazı yazma çalışmaları. *Milli Eğitim*. (150).
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5 (2): 195-211.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1): 97-114.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (3.Baskı) (s. 135-160). Ankara: Pegem A Akademi.
- URL (2002). *Düzeltilme sembolleri*. <https://turkcehocasi.com/forum/k/7-sinif-tam-ogrenme-yazi-duzeltme-sembolleri.371/> adresinden 16.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, E. (2016). Dinleme. F.Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 83-99). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, (142): 46-60.
- Wang, F. (2019). Strategy analysis of listening discourse acquisition: Based on the special dictation text type. *Theory and Practice in Language Studies*, 9 (6): 741-745.
- Yalçın, G. ve Altunay, B. (2021). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (3): 771-786
- Yazıcı, Z. (2021). Dinlemenin gelişimi. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 49-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yekeler, A. D. ve Ulusoy, M. (2021). The relationship among listening comprehension and factors affecting listening. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46 (205): 1-17.
- Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar (Ed.). *İlkokuma ve Yazma öğretimi* içinde (2. Baskı) (s.

- 75-97). Ankara: Pegem A Akademi.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4): 281-310.
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 217-295) (4.Baskı) . Ankara: Pegem A Akademi.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2020). Yazma yöntem ve teknikleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Editörler). *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi* içinde (s. 130-175). Ankara: Pegem A Akademi.



EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

	T.C. BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü													
Sayı : E-90057920-100-2200045330 Konu : Araştırma İzni (Deniz YAĞCI BULU)		11.05.2022												
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA														
İlgi : 06.04.2022 tarihli ve E-12545017-199-2200035923 sayılı yazınız.														
Anabilim Dalınız Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz YAĞCI BULU'nun "İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dilkte Becerileri" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla gönderilen izin talebine ilişkin Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün cevabi yazısı ve eki ilişiktir. Bilgilerini ve gereğini rica ederim.														
Prof. Dr. Hatice Selma ÇELİKİYAY Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü														
Ek: Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Yazısı														
Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. Belge Doğrulama Kodu: 6TU3H0M														
Belge Tutarlı Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index														
<table><tr><td>Adresi: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Merkez- Bartın</td><td>Bilgi için :</td><td>Muhatap Acar</td></tr><tr><td>Tel/Fax No: (0 378) 581 800 - 2106</td><td>Faks No: (0 378) 2215424</td><td>Bilgiye/İşleme</td></tr><tr><td>e-Posta: ultra@ultra.bartin.edu.tr</td><td>İnternet Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr</td><td>Tel/Fax No: (0 378) 2215 426</td></tr><tr><td>Kayıt Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index</td><td></td><td></td></tr></table>			Adresi: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Merkez- Bartın	Bilgi için :	Muhatap Acar	Tel/Fax No: (0 378) 581 800 - 2106	Faks No: (0 378) 2215424	Bilgiye/İşleme	e-Posta: ultra@ultra.bartin.edu.tr	İnternet Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr	Tel/Fax No: (0 378) 2215 426	Kayıt Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index		
Adresi: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Merkez- Bartın	Bilgi için :	Muhatap Acar												
Tel/Fax No: (0 378) 581 800 - 2106	Faks No: (0 378) 2215424	Bilgiye/İşleme												
e-Posta: ultra@ultra.bartin.edu.tr	İnternet Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr	Tel/Fax No: (0 378) 2215 426												
Kayıt Adresi: https://ultra.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index														
1/1														

Ek 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-48390399
Konu : Araştırma İzni (Deniz YAĞCI BULU)

23.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz YAĞCI BULU'nun, anket çalışmasına ait Valilik Makamının 21/04/2022 tarih ve 48215685 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:

1-Edremit İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

2- **Bartın Üniversitesi**
(Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğü)

Ek 3. Dikte Becerisi Rubriği Puanlama Yönergesi

Boyut lar	Maddeler	0 (Hiç yapmadı)	1 (Çok Hatalı)	2 (Orta Düzey Hatalı)	3 (Çok Az Hatalı)	4 (Hatasız)
Yazım Hataları	1-Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazar.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazmamıştır.	Metindeki harflerin %33'ünden azını yazılış biçimine göre yazmıştır.	Metindeki harflerin %33,5-%66'sını yazılış biçimine göre yazmıştır.	Metindeki harflerin %66,5'inden fazlasını yazılış biçimine göre yazmıştır.	Dik temel harfleri yazılış biçimine göre yazmıştır.
	2- Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmadan yazar.	Metinde içindeki kelimeleri eksik harf bulundurarak yazmıştır.	Metindeki kelimelerin %33'ünden azını eksik harf bulundurmadan yazmıştır.	Metindeki kelimelerin %33,5- %66'sını eksik harf bulundurmadan yazmıştır.	Metindeki kelimelerin %66,5'inden fazlasını eksik harf bulundurmadan yazmıştır.	Metin içindeki kelimeleri, eksik harf bulundurmadan yazmıştır.
	3-Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemekten yazar.	Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf ekleyerek yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %33'ünden azını kelimelere fazladan harf eklemekten yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %33,5- %66'sını kelimelere fazladan harf eklemekten yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %66,5'inden fazlasını kelimelere fazladan harf eklemekten yazmıştır.	Metinde bulunan kelimeleri, kelimelere fazladan harf eklemekten yazmıştır.
	4- Özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazar.	Metinde bulunan özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazmamıştır.	Metinde bulunan özel isimlerin %33'ünden azını ilk harfi büyük olacak şekilde yazmıştır.	Metinde bulunan özel isimlerin %33,5- %66'sını ilk harfi büyük olacak şekilde yazmıştır.	Metinde bulunan özel isimlerin %66,5'inden fazlasını ilk harfi büyük olacak şekilde yazmıştır.	Metinde bulunan özel isimleri, ilk harfi büyük harfle başlayacak şekilde yazmıştır.
	5-Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazar.	Birbirine benzeyen harfleri karıştırarak kelimeler yazmıştır.	Birbirine benzeyen harfleri çok fazla karıştırarak kelimeler yazmıştır.	Birbirine benzeyen harfleri kısmen karıştırmadan kelimeler yazmıştır.	Birbirine benzeyen harfleri büyük ölçüde karıştırmadan kelimeler yazmıştır.	Birbirine benzeyen harfleri karıştırmadan kelimeler yazmıştır.
	6-Metni, kelime atlamadan yazar.	Metinde bulunan kelimeleri atlayarak yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %33'ünden azını atlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %33,5- %66'sını atlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan kelimelerin %66,5'inden fazlasını atlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan kelimeleri atlamadan yazmıştır.
	7-Metni, kelime eklemekten yazar.	Metni, kelime ekleyerek yazmıştır.	Metni, %66,5'ten fazla oranda kelime ekleyerek yazmıştır.	Metni, %66- %33,5 oranında kelime ekleyerek yazmıştır.	Metni, %33'ten az oranda kelime ekleyerek yazmıştır.	Metni, kelime eklemekten yazmıştır.
	8-Cümleye büyük harfle başlar.	Metinde bulunan cümleleri, büyük harf ile başlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %33'ünden azını büyük harfle başlayarak yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %33,5- %66'sını büyük harfle başlayarak yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %66,5'inden fazlasını büyük harfle başlayarak yazmıştır.	Metinde bulunan cümleleri büyük harfle başlayarak yazmıştır.
	9-Metni, cümle atlamadan yazar.	Metni, cümle atlayarak yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %33'ünden azını atlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %33,5- %66'sını atlamadan yazmıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %66,5'inden fazlasını atlamadan yazmıştır.	Metni, cümle atlamadan yazmıştır.
	10-Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazar.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlayarak yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri çok fazla tekrarlayarak yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri kısmen tekrarlamadan yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri büyük ölçüde tekrarlamadan yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümleleri tekrarlamadan yazmıştır.
	11-Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazar.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirerek yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini çok fazla değiştirerek yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini kısmen değiştirmeden yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini büyük ölçüde değiştirmeden yazmıştır.	Metni oluştururken harf, kelime ve cümlelerin yerlerini değiştirmeden yazmıştır.
	12-Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazar.(gÜZel gibi)	Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanarak yazmıştır.	Metinde bulunan harflerin %33'ünden azını gelişigüzel harf kullanmadan yazmıştır.	Metinde bulunan harflerin %33,5- %66'sını gelişigüzel harf kullanmadan yazmıştır.	Metinde bulunan harflerin %66,5'inden fazlasını gelişigüzel harf kullanmadan yazmıştır.	Metni gelişigüzel büyük ve küçük harf kullanmadan yazmıştır.

Noktalama İşaretleri	13- Cümlelerin sonuna uygun noktalama işaretini koyar(.,?,!,,:).	Metinde bulunan cümlelerin sonuna uygun noktalama işareti koymamıştır.	Metinde bulunan cümlelerin %33'ünden azının sonuna uygun noktalama işareti koymuştur.	Metinde bulunan cümlelerin %33,5- %66'sının sonuna uygun noktalama işareti koymuştur.	Metinde bulunan cümlelerin %66,5'inden fazlasının sonuna uygun noktalama işareti koymuştur.	Metinde bulunan cümlelerin sonuna uygun noktalama işareti koymuştur.
	14- Metni yazarken virgüllü doğru yerlerde kullanır.	Metinde virgüllü doğru kullanmamıştır.	Metinde virgüllü %33'ten az oranda doğru kullanmıştır.	Metinde virgüllü %33,5- %66 oranında doğru kullanmıştır.	Metinde virgüllü %66,5'ten fazla oranda doğru kullanmıştır.	Metinde virgüllü doğru kullanmıştır.
	15-Özel isimlere gelen ekleri kesme işaretiyle ayırır.	Metinde kesme işareti kullanmamıştır.	Metinde kesme işaretini %33'ten az oranda doğru kullanmıştır.	Metinde kesme işaretini %33,5- %66 oranında doğru kullanmıştır.	Metinde kesme işaretini %66,5'ten fazla oranda doğru kullanmıştır.	Metinde kesme işaretini doğru kullanmıştır.
	16- Gerektiğinde, kısa çizgiyi doğru kullanır.	Metnin gerekli yerlerinde kısa çizgiyi doğru kullanmamıştır.	Metnin gerekli yerlerinde kısa çizgiyi %33'ten az oranda doğru kullanmıştır.	Metnin gerekli yerlerinde kısa çizgiyi %33,5- %66 oranında doğru kullanmıştır.	Metnin gerekli yerlerinde kısa çizgiyi %66,5'ten fazla oranda doğru kullanmıştır.	Metnin gerekli yerlerinde kısa çizgiyi doğru kullanmıştır.
	17- Konuşma çizgisini doğru yerde kullanır.	Metinde konuşma çizgisini doğru kullanmamıştır.	Metinde konuşma çizgisini %33'ten az oranda doğru kullanmıştır.	Metinde konuşma çizgisini %33,5- %66 oranında doğru kullanmıştır.	Metinde konuşma çizgisini %66,5'ten fazla oranda doğru kullanmıştır.	Metinde konuşma çizgisini doğru kullanmıştır.
Yazı Okunaklılığı	18- Kelimeler arasında uygun boşluklar koyar.	Metni, kelimeler arasında uygun boşluk koymadan yazmıştır.	Metni, kelimelerin %33'ünden azının arasında uygun boşluk koyarak yazmıştır.	Metni, kelimelerin %33,5- %66'sının arasında uygun boşluk koyarak yazmıştır.	Metni, kelimelerin %66,5'inden fazlasının arasında uygun boşluk koyarak yazmıştır.	Metni, kelimeler arasında uygun boşluk koyarak yazmıştır.
	19- Metni uygun büyüklükte yazarak tamamlar.	Metni uygun büyüklükte yazmamıştır.	Metni çok az uygun büyüklükte yazmıştır.	Metni kısmen uygun büyüklükte yazmıştır.	Metni büyük ölçüde uygun büyüklükte yazmıştır.	Metni uygun büyüklükte yazmıştır.
	20- Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakır.	Metne başlarken satır yeterli başı boşluğu bırakmamıştır.	-	-	-	Metne başlarken yeterli satır başı boşluğu bırakmıştır.
	21- Kelimeyi oluşturan harfler okunaklıdır.	Metinde bulunan harfleri okunaklı yazmamıştır.	Metinde bulunan harflerin %33'ünden azını okunaklı yazmıştır.	Metinde bulunan harflerin %33,5- %66'sını okunaklı yazmıştır.	Metinde bulunan harflerin %66,5'inden fazlasını okunaklı yazmıştır.	Metinde bulunan harfleri okunaklı yazmıştır.
	22- Kelimeyi oluşturan harfler arasında uygun boşluklar bırakır.	Metinde bulunan harflerin arasında uygun boşluk bırakmamıştır.	Metinde bulunan harflerin %33'ünden azının arasında uygun boşluk bırakmıştır.	Metinde bulunan harflerin %33,5- %66'sının arasında uygun boşluk bırakmıştır.	Metinde bulunan harflerin %66,5'inden fazlasının arasında uygun boşluk bırakmıştır.	Metinde bulunan harflerin arasında uygun boşluk bırakmıştır.
Sayfa Düzeni	23-Dikte kâğıdını temiz tutar.	Dikte kâğıdını temiz tutmamıştır.	Dikte kâğıdını çok az temiz tutmuştur.	Dikte kâğıdını kısmen temiz tutmuştur.	Dikte kâğıdını büyük ölçüde temiz tutmuştur.	Dikte kâğıdını temiz tutmuştur.
	24-Metin başlığını ortada olacak şekilde yazar.	Metin başlığını ortalamamıştır.	Metin başlığını çok az ortalamıştır.	Metin başlığını kısmen ortalamıştır.	Metin başlığını büyük ölçüde ortalamıştır.	Metin başlığını ortalamıştır.
	25-Yazma esnasında satırı bitirdiğinde satır atlamadan satır çizgisinde yazar.	Metni, satır atlamadan satır çizgisinde yazmamıştır.	Metni, çok az satır atlamadan satır çizgisinde yazmıştır.	Metni kısmen satır atlamadan satır çizgisinde yazmıştır.	Metni büyük ölçüde satır atlamadan satır çizgisinde yazmıştır.	Metni satır atlamadan satır çizgisinde yazmıştır.
	26-Yazdığı metnin kenar boşlukları orantılıdır.	Metnin kenar boşlukları orantılı değildir.	Metnin kenar boşlukları çok az orantılıdır.	Metnin kenar boşlukları kısmen orantılıdır.	Metnin kenar boşlukları büyük ölçüde orantılıdır..	Metnin kenar boşlukları orantılıdır.

Ek 4. Hikâye Edici Metin

NE ARİYORMUŞ?



Bir gece Nasrettin Hoca'nın canı çok sıkılır.
O da biraz dolaşmak için dışarı çıkar. Ama o zamanlar geceleri dolaşmak yasakmış.
Bekçi Nasredin Hoca'yı görünce hemen yanına gider.
- Hey, Hocam! Geceleri dolaşmanın yasak olduğunu bilmiyor musun? Söyle bakalım burada ne arıyorsun, diye sorar.
Nasrettin Hoca hemen bir cevap bulur:
- Şeyy. Uykum kaçtı da onu arıyorum!

Ek 5. Bilgilendirici Metin



DÜNYAMIZ

Dünya, Güneş'e en yakın üçüncü gezegendir. Evi-miz olan bu gezegen, Güneş'e tam da doğru uzaklık-tadır. Çok sıcak olmayacak kadar uzak, çok soğuk ol-mayacak kadar da yakındır. Bunlar hayat için gerekli koşullardır. Dünya'nın, geceleri gökyüzünde parlayan tek uydusu vardır. O da Ay'dır.

Astronotlar Ay'a ilk kez 1969 (bin dokuz yüz altmış dokuz) yılında ayak basmışlardır ve yüzeyde ayak izlerini bırakmışlardır. Ay'da bu ayak izlerini silecek hava koşulu olmadığından bu izler hâlâ kaybolmamıştır.

Laura MARSH

Çeviren: Derya DİNÇ
(Düzenlenmiştir.)



Ek 6. Hikâye Edici Metin Anlama Soruları

Hikâye Edici Metin Anlama Soruları

1.Nasrettin Hoca neden dışarı çıkmış?

.....
.....

2.Nasrettin Hoca'yı kim görmüş?

.....
.....

3.Nasrettin Hoca ne arıyormuş?

.....
.....

4. Nasrettin Hoca dışarıda görüldüğünde ne olmuş?

.....
.....

5.Metne göre o zamanlar geceleri dolaşabilen insanlardan biri de dir.

6. Metne göre Nasrettin Hoca nasıl bir insandır?

A) şakacı B) yalancı C) sinirli

7. Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre sıralayınız.

.....Bekçi Nasrettin Hoca'ya dışarıda ne aradığını sormuş

.....Nasrettin Hoca'nın canı sıkılmış.

.....Nasrettin Hoca da "Şeyy. Uykum kaçtı da onu arıyorum!" cevabını vermiş.

.....Bekçi Nasrettin Hoca'yı görmüş ve yanına gitmiş.

.....Ama o zamanlar geceleri dolaşmak yasakmış.

.....Dolaşmak için dışarı çıkmış.

Ek 7. Bilgilendirici Metin Anlama Soruları

Bilgilendirici Metin Anlama Soruları

1.Dünya Güneş'e yakınlıkta kaçınıcı gezegendir?

.....
.....

2.Güneş'in Dünya'ya uzaklığı nasıldır?

.....
.....

3.Dünya'nın uydusunun ismi nedir?

.....
.....

4. Astronotların bıraktığı izler neden hala silinmemiştir?

.....
.....

5. Dünya'nın kaç tane uydusu vardır?

A) 1 B) 2 C)3

6. Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre sıralayınız.

..... Astronotlar ayın yüzeyine ayak izlerini bırakmışlardır.

..... Astronotlar Ay'a ilk kez 1969 (bin dokuz yüz altmış dokuz) yılında ayak basmışlardır.

..... Bu izler hala kaybolmamıştır.

7. Bizler üzerinde yaşamaktayız.

A) Dünya B) Ay C) Güneş

Ek 8. Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları

Dikte Becerisi Rubriğine Ait Puanların Normallik Testi Sonuçları

<i>Metin Türü</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	<i>p</i>
<i>Hikâye Edici Metin Dikte Puanları</i>	103	67,87	11,95	0,075	0,184
<i>Bilgilendirici Metin Dikte Puanları</i>	103	66,71	12,18	0,064	0,200

Anlama Sorularına Ait Puanların Normallik Testi Sonuçları

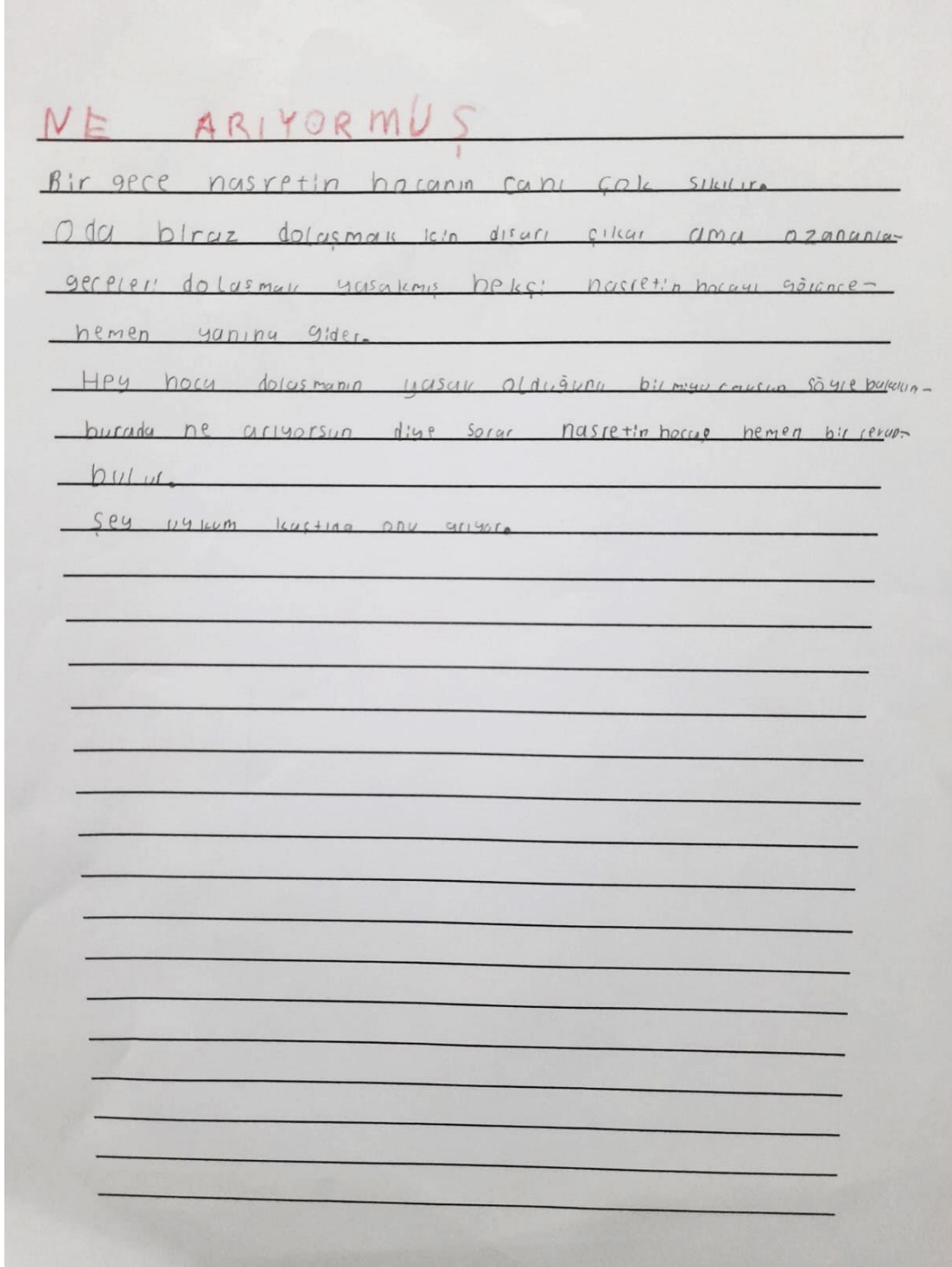
<i>Anlama Soruları</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	<i>p</i>
<i>Hikâye Edici Metin Anlama Puanları</i>	103	9,20	4,06	0,076	0,165
<i>Bilgilendirici Metin Anlama Puanları</i>	103	9,66	3,07	0,109	0,005

Ek 9. Dikte Kâğıdı

DİKTE KÂĞIDI

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ek 10. Birinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği



Ek 11. İkinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

dünya güneşe en yakın üçüncü gezegenimiz
olan bu gezegen güneşe tam da doğru uzaklıktadır çok
sıcak olmamak kadar uzak çok soğuk olmayacak
kadar da yakındır buhar hayat için gerekli
koşullar dünyanın üzerindeki gökyüzünde parlayan
tek yıldız vardır o da aydır astronotlar aya ilk kez
bin dokuz yüz altmış dokuz yılında ayak basmışlar ve
yüzeye ayak izlerini bırakmışlardır ayda
bu ayak izlerini silcek hava koşulları olmadığı için
bizler hala kaybetmemiştir

Ek 12. Üçüncü Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

Ne Arıyormuş

Bir gece Nasrettin Hoca'nın canı çok sıkılır. Oda biraz dolaşmak için dışarı çıkar. Ama O zamanlar geceleri dolaşmak yasakmış bekçi Nasrettin Hoca'yı görünce hemen yanına gider. Hey hıcam geceleri dolaşmanın olduğunu bilmiyor musun, söyle bakalım? Burada ne arıyorsun? diye sorar. Nasrettin Hoca hemen bir cevap bulur. Şey uyku kaçtı. Onu arıyorum.

Ek 13. Dördüncü Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

NE ARİYORMUŞ?

Bir gece Nasrettin hocanın canı çok sıkılır. O da biraz dolaşmak için dışarı çıkar. Ama o zamanlar geceleri dolaşmak yasakmış. Bekçi Nasrettin hoca'yı görünce hemen yanına gider. Hey! hocam geceleri dolaşmanın yasak olduğunu bilmiyor muysun. Söyle bakalım burada ne arıyorsun? diye sorar. Nasrettin hoca hemen bir cevap bulur. Sey! Uykum kağıda onu arıyorum.

Ek 14. Beşinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

DÜNYAMIZ

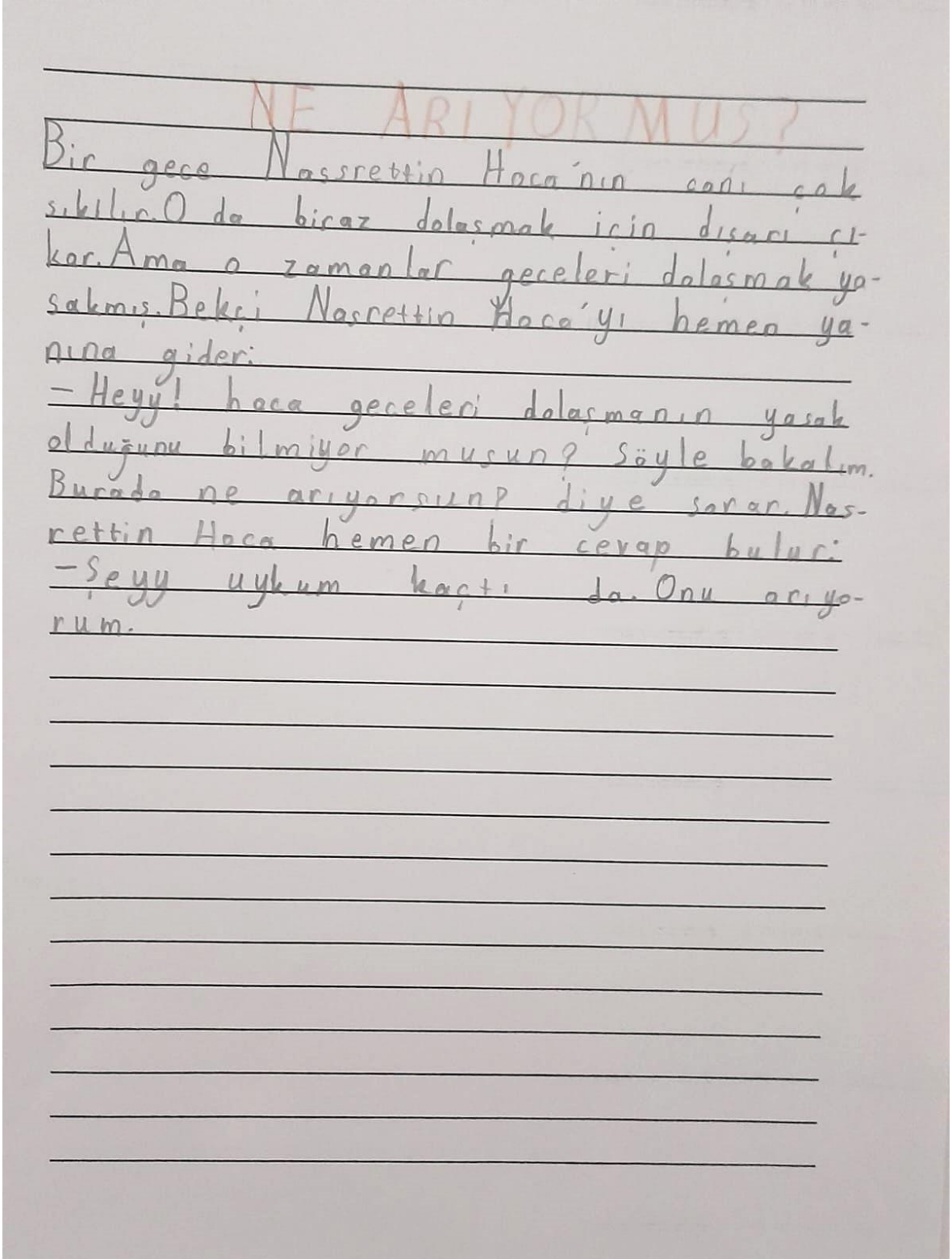
Dünya güneşe en yakın üçüncü gezegendir. Evimiz olan bu gezegen güneşe tamda doğru uzaklıktadır. Çok sıcak olmayacak kadar uzak çok soğuk olmayacak kadar da yakındır. Bunlar hayat için gerekli koşullardır. Dünyanın geceleri gökyüzünde parlayan tek yıldız vardır. O da aydır. Astronotlar ayak izi bırakmışlar, yüz atmış dokuz yolda ayak basmışlardır. Yüzeyde ayak izlerini bırakmışlardır. Ayda büyük ayak izlerini silecek hava koşulu olmadığından bu izler hala kayıbolmamıştır.

Ek 15. Altıncı Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

DÜNYAMIZ

Dünya güneşe en yakın üçüncü gezegendir. Evimiz olan bu gezegen güneşe tamda Doğru uzaklıktadır. Çok Sıcak olmaya gerek kadar uzak çok soğuk olmaya gerek kadar yakındır. Bunlar hayat için gerekli kasulardır. Dünyanın geceleri göküzünde parlayan tek yıldız vardır. O da aydır. Astronotlar aya ilk kez bindokuz yüz atmış dokuz yılında ayak basmışlardır ve yüzünde ayak izlerini bırakmışlardır. ayda Bu ayak izlerini silecek hava koşulları olmadığından bu izler hiçbir kaybolmamıştır.

Ek 16. Yedinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği



Ek 17. Sekizinci Öğrencinin Dikte Kağıdı Örneği

DÜNYAMIZ

Dünya güneşe en yakın "güneş" gezegeninin
evimiz olan bu gezegen güneşe
tam da doğru uzaklıkta. Çok sıcak
olmayacak kadar uzak çok soğuk olmay-
ışın gerekli koşullarda. Dünyanın gökleri
gökyüzünde parlayan tek yıldız
vardır. Oda aydır. Astronotlar aya ilk
kez bindiklerimizden. Gittik
ayak basmışlardır ve yüzde ayak
izlerini bırakmışlardır. Ayda bu ayak
izlerini silecek hava koşulları olma-
dığından izler hala kaybolmamıştır.