

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN
DİNLENEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNİN BELİRLENMESİ:
TEMEL DÜZEY İÇİN BİR ÖNERİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA TEZİ

HARUN İLÇİOĞLU

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT

BOLU, ARALIK 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Harun İLÇİOĞLU tarafından hazırlanan “**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEENLER İÇİN DİNLENEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNİN BELİRLENMESİ: TEMELDÜZEY İÇİN BİR ÖNERİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliği/oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 30/12/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY (TİK Üyesi)

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU (TİK Üyesi)

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Doç. Dr. Özen YILDIRIM

Pamukkale Üniversitesi

.....

Doç. Dr. Sevil AKSOY

Gaziantep Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN
DİNLENEBİLİRLİK ÖLÇÜTLERİNİN BELİRLENMESİ: TEMEL
DÜZEY İÇİN BİR ÖNERİ
DOKTORA TEZİ
HARUN İLÇİOĞLU
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. B. ÜMİT BOZKURT)**

BOLU, ARALIK - 2024

XII + 141 sayfa

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı olarak öğrenen A2 düzeyinde öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını etkileyen metin özelliklerini (*ortalama sözcük uzunluğu [OSU]*, *ortalama tümce uzunluğu [OTU]*, *hız ve metin türü* gibi dil ve sunum özellikleri) incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ve öğreticilerin metinlere ilişkin algıladıkları güçlük düzeyi ve bu algıları oluşturan gerekçelerin dinlediğini anlama başarı puanlarını yordama düzeyi araştırılmıştır. Nicel yaklaşım içinde ilişkisel araştırma tasarımıyla yürütülen çalışmada, katılımcılar, A2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkçe öğreticileridir. Veri toplama araçları *dinlediğini anlama başarı testi* ve *güçlük algısı sormacaları*dır. İlk aşamada metinlerin dil özellikleri çözümlenmiş, ardından bunların öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına etkisi çoklu regresyon çözümlemesiyle değerlendirilmiştir. Sormacalarda, öğrenciler ve öğreticiler seçilen metinlerin güçlük düzeylerini belirlemiş ve belirttikleri güçlük düzeyine neden olduğunu düşündükleri metin özelliğini seçmişlerdir. Bulgular, *metnin hızının* dinlediğini anlama başarısı üzerindeki en güçlü ve negatif etkiye sahip etken olduğunu göstermiştir ($\beta=-0.427$, $p<0.05$). Ayrıca, OTU ve OSU'nun da dinlediğini anlama performansını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. *Metin türü* ise anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuş; anlatısal metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve bu algıları dayandırdıkları gerekçelerin, dinlediğini anlama puanlarını bazı metinlerde anlamlı bir şekilde yordadığı, ancak etkinin metne göre değiştiği görülmüştür. Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri, metnin güçlük algısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca öğreticilerin dil özelliklerine daha çok odaklandıkları tespit edilmiştir. Öğreticiler ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri ve gerekçeleri karşılaştırmalı incelendiğinde her iki grubun da "hız" etkenine odaklandığı görülmüştür. Bu çalışmada "dinlenebilirlik" kavramının temel değişkenlerinin vurgulanmasıyla ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesine yönelik katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: İkinci dil öğrenimi, Dinlediğini anlama, Hız, Ortalama sözcük uzunluğu, Ortalama tümce uzunluğu, Metin türü, Okunabilirlik

ABSTRACT

IDENTIFYING THE LISTENING TEXTS STANDARDS FOR TURKISH LANGUAGE LEARNERS: A PROPOSAL FOR BASIC LEVEL

PHD THESIS

HARUN İLÇİOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES

EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. B. ÜMİT BOZKURT)

BOLU, DECEMBER 2024

XII + 141 pages

This study aims to examine the text features (such as *average word length [AWL]*, *average sentence length [ASL]*, *speed*, and *text type*) that affect the listening comprehension performance of A2-level learners of Turkish as a foreign language. It also explores the extent to which learners' and instructors' perceived text difficulty, as well as the reasons they attribute to these perceptions, predict listening comprehension performance scores. The research was conducted using a quantitative approach with a correlational design. Participants included A2-level Turkish learners and Turkish language instructors. Data collection tools consisted of *a listening comprehension performance test and difficulty perception questionnaires*. In the first phase, the linguistic features of the texts were analyzed, and their effects on learners' listening comprehension performance were assessed through multiple regression analysis. In the questionnaires, learners and instructors rated the difficulty levels of the selected texts and identified the text features they believed contributed to these difficulties. The findings revealed that *speech rate* was the most significant and negatively impactful factor on listening comprehension performance ($\beta = -0.427$, $p < 0.05$). Additionally, ASL and AWL were found to negatively affect listening performance. *Text type* was identified as a significant predictor, with narrative texts being easier to comprehend than informative texts. It was observed that learners' perceptions of text difficulty and the reasons they provided for these perceptions significantly predicted listening comprehension scores for some texts, though the effect varied depending on the text. The reasons provided by instructors for perceived difficulty significantly predicted the perceived difficulty level of the text, with instructors focusing more on linguistic features. A comparative analysis of difficulty perceptions and their underlying reasons showed that both learners and instructors emphasized "speech rate" as a critical factor. By emphasizing the fundamental variables of "listenability", this study is expected to contribute to the improvement of listening materials and teaching methods in Turkish as a second language.

KEYWORDS: Second language learning, Listening comprehension, Speaking rate, Average word length, Average sentence length, Text type, Readability

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TEŞEKKÜR.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi.....	4
1.1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi ve Sözcük Öğretimi.....	5
1.1.2 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi ve Dilbilgisi.....	7
1.1.3 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerisi.....	8
1.1.4 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Yazma Becerisi.....	9
1.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Okuma Becerisi	10
1.2 Dinlenebilirlik Üzerine Araştırmalar	13
1.3 Amaç ve Araştırma Soruları	31
1.4 Önem.....	32
1.5 Sayıtlar.....	33
1.6 Sınırlılıklar.....	33
1.7 Sözlükçe.....	33
2. MATERYAL ve YÖNTEM	35
2.1 Katılımcılar	36
2.2 Verilerin Toplanması	38
2.3 Dinleme Metinlerinin Seçilmesi	38
2.4 Dinlediğini Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi	40
2.4.1 Deneme Uygulaması.....	40
2.4.2 Ana Uygulama	44
2.5 Sormaca Verilerinin Toplanması	44
2.6 Verilerin Çözümlemesi	46
2.7 Araştırmacının Rolü.....	52
2.8 Etik ve Kurumsal İzinler.....	52
3. BULGULAR	53
3.1 Metin özelliklerinin dinlediğini anlama başarı puanına etkisi.....	53
3.2 Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri	54

3.2.1 Öğrencilerin belirttiği güçlük gerekçeleri ve öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algısı	63
3.2.2 Öğrencilerin metinlere ilişkin belirttikleri güçlük düzeyi algıları ve dinlediğini alama puanları	71
3.3 Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri ve öğretmenlerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algısı	73
3.4 Öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri	87
3.5 Metinlerin güçlüğüne değerlendirilmesinde gerekçelerin karşılaştırılması	90
4. TARTIŞMA	98
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	117
5.1 Öğreticilere ve Materyal Geliştirenlere Öneriler	118
5.2 Sınırlılıklar ve İleriki Araştırmalar için Öneriler	119
KAYNAKLAR.....	121
EKLER.....	127

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Dinlenebilirliği etkilediğini öngörülen değişkenler.....	35
Şekil 2.2. Öğrenci sormacasından bir görsel	45
Şekil 2.3. Öğretici sormacasından bir görsel	45
Şekil 3.1 Değişkenlerin dinleme anlama puanları üzerindeki etkisi.....	54
Şekil 3.2. Öğrencilere göre metinlerin güçlüğü etkileyen değişkenler.....	60
Şekil 3.3. Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ile başarı testi doğru yanıt oranlarının karşılaştırılması.....	63
Şekil 3.4. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin dağılımı (betimsel).....	84
Şekil 3.5. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin radar grafikte gösterimi (betimsel).....	84
Şekil 3.6. Öğreticilerin güçlük algısı düzeylerini yordayan gerekçeler.....	86

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Veri toplama ve çözümleme süreçlerinin özetlenmesi.....	36
Tablo 2.2. Katılımcılar	37
Tablo 2.3. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri	37
Tablo 2.4. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin özellikleri	39
Tablo 2.5. Taslak testin (deneme sürümünün) madde istatistikleri.....	41
Tablo 2.6. Seçilen metinlerin özellikleri	43
Tablo 2.7. Öğrencilerden toplanan veriler için kodlama anahtarı	47
Tablo 2.8. Öğreticilerden toplanan veriler için kodlama anahtarı.....	48
Tablo 2.9 Çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	49
Tablo 2.10 Değişkenlerin korelasyon değerleri.....	49
Tablo 3.1. Metin özellikleri ve dinlediğini anlama puanlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	53
Tablo 3.2. Öğrencilerin birinci metne (<i>Bebeğimiz Olacak</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	55
Tablo 3.3. Öğrencilerin ikinci metne (<i>Gazete Haberleri</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	56
Tablo 3.4. Öğrencilerin üçüncü metne (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	56
Tablo 3.5. Öğrencilerin dördüncü metne (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	57
Tablo 3.6. Öğrencilerin beşinci metne (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>) ilişkin güçlük algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	57
Tablo 3.7. Öğrencilerin altıncı metne (<i>Sevgili Günlük</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi....	58
Tablo 3.8. Öğrencilerin yedinci metne (<i>Önemli Kişiler</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi....	58
Tablo 3.9. Öğrencilerin sekizinci metne (<i>Ailece Bir Tatil</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi	59
Tablo 3.10. Öğrencilerin dokuzuncu metne (<i>Reklamlar</i>) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi....	59
Tablo 3.11. Öğrencilerin gözünden metnin güçlüğüne etkileyen değişkenler, güçlük algısı ve ortalama doğru yanıt oranları.....	61
Tablo 3.12 Tüm metinlerin birlikte değerlendirilmesine ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları	64
Tablo 3.13 Birinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	65
Tablo 3.14 İkinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	66

Tablo 3.15 Üçüncü metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	66
Tablo 3.16 Dördüncü metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	67
Tablo 3.17 Beşinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	68
Tablo 3.18 Altıncı metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	68
Tablo 3.19 Yedinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	69
Tablo 3.20 Dokuzuncu metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	70
Tablo 3.21 Dokuzuncu metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki	70
Tablo 3.22 Öğrencilerin güçlük algıları ile doğru sayıları arasındaki Pearson Momentler Korelasyon katsayıları	72
Tablo 3.23. Birinci metinde (<i>Bebeğimiz Olacak</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	74
Tablo 3.24. İkinci metinde (<i>Gazete Haberleri</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	75
Tablo 3.25. Üçüncü metinde (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	76
Tablo 3.26. Dördüncü metinde (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	77
Tablo 3.27. Beşinci metinde (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	78
Tablo 3.28. Altıncı metinde (<i>Sevgili Günlük</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	79
Tablo 3.29. Yedinci metinde (<i>Önemli Kişiler</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	80
Tablo 3.30. Sekizinci metinde (<i>Ailece Bir Tatil</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	81
Tablo 3.31. Dokuzuncu metinde (<i>Reklamlar</i>) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları	82
Tablo 3.32. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin oransal dağılımı	83
Tablo 3.33. Öğreticilerin güçlük algısı düzeylerini yordayan gerekçeler ve metin özellikleri ile başarı oranlarının karşılaştırmalı özeti	85
Tablo 3.34. Öğrenci ve öğretmenlerin metinlerin güçlük algılarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	87
Tablo 3.35. Öğrenci ve öğretmenlerin metinlerin güçlük algılar ile başarı testi doğru yanıt yüzdeleri ile karşılaştıran özet tablo	90
Tablo 3.36. Öğretici ve öğrencilerin birinci metne (<i>Bebeğimiz Olacaktı</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları	90
Tablo 3.37. Öğretici ve öğrencilerin ikinci metne (<i>Gazete Haberleri</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları	91

Tablo 3.38. Öğretici ve öğrencilerin üçüncü metne (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları.....	92
Tablo 3.39. Öğretici ve öğrencilerin dördüncü metne (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları.....	93
Tablo 3.40. Öğretici ve öğrencilerin beşinci metne (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>) ilişkin güçlük gerekçeleri arasındaki oran analizi sonuçları	93
Tablo 3.41. Öğretici ve öğrencilerin altıncı metne (<i>Sevgili Günlük</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları.....	94
Tablo 3.42. Öğretici ve öğrencilerin yedinci metne (<i>Önemli Kişiler</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları.....	95
Tablo 3.43. Öğretici ve öğrencilerin sekizinci metne (<i>Ailece Bir Tatil</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları.....	95
Tablo 3.44. Öğretici ve öğrencilerin dokuzuncu metne (<i>Reklamlar</i>) ilişkin güçlük gerekçelerinin analizi sonuçları.....	96
Tablo 3.45. Öğreticilerin ve öğrencilerin metinlerin güçlüğüne ilişkin seçtikleri faktörlerde oransal yakınlık.....	97

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
dk.	: Dakika
OSU	: Ortalama Sözcük Uzunluğu
OTU	: Ortalama Tümce Uzunluğu
OP	: Okunabilirlik Puanı



TEŞEKKÜR

Doktora tezimin hazırlık ve yazım sürecinde desteğini esirgemeyen, katkı sunan ve bana yol gösteren pek çok kişi ve kuruma minnettarım. Bu süreçte emeği geçen herkese gönülden teşekkür ederim.

Öncelikle, tez çalışmamın her aşamasında rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini benimle cömertçe paylaşan saygıdeğer danışmanım, Doç. Dr. B. Ümit Bozkurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, akademik bakış açısı kazanmamda ve tezimin bilimsel niteliğini gelişmesinde büyük rol oynamış; yol gösterici tavsiyeleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın şekillenmesinde son derece etkili olmuştur.

Tez çalışmam sırasında, yönlendirmeleri ve teşvik edici tutumlarıyla bana destek olan değerli tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. S. Kürşad Dolunay ve Doç. Dr. Sedat Akayoğlu ile tez savunma jürisi üyeleri Doç. Dr. Sevil Aksoy ve Doç. Dr. Özen Yıldırım'a da içten teşekkürlerimi sunarım. Onların değerli katkıları, çalışmamın zenginleşmesini sağlamış ve bilimsel derinliğini artırmıştır.

Ayrıca, öğrencilerden veri toplama sürecinde bana kapılarını açan İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi TÖMER, Karabük Üniversitesi TÖMER, Kastamonu Üniversitesi TÖMER, Kocaeli Üniversitesi DİLMER ve Sakarya Üniversitesi TÖMER'in değerli idarecileri ile öğrencilerine; araştırmama destek olan Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan saygıdeğer öğretim elemanlarına da teşekkür ederim.

Bu zorlu akademik yolculukta en büyük güç ve ilham kaynağım ise, her daim yanımda olan sevgili ailem ve arkadaşlarımdır. Ailem, bana koşulsuz sevgi, güven ve destek sunarak, karşılaştığım zorlukları aşmamda en büyük dayanak olmuştur. Sevgili eşim Kevser İlçioğlu, gücü ve sabrı ile her an yanımda olarak başarı yolculuğumda en büyük destekçim olmuştur. Kıymetli kızım Irmak İlçioğlu, neşe ve umut kaynağım olarak bana ilham vermeye devam etmektedir. Ayrıca, beni her zaman destekleyen ve yolumu aydınlatan değerli annem Server İlçioğlu ve babam (rahmetli) Mehmet İlçioğlu'na, gösterdikleri sevgi ve güven için minnettarım.

Tezimi sevgili kızıma ithaf ediyorum.

1. GİRİŞ

Sağlıklı ve etkili bir iletişim, dört temel dil becerisinin etkin kullanımına bağlıdır. Bu becerilerden özellikle dinleme, bireyin yeni karşılaştığı bir dili anlamlandırması ve dil becerilerini temellendirmesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim, anadili edinim süreci de öncelikle dinleme ile başlar ve birey, çevresindeki dilsel uyarıları işitsel olarak algılayarak dilin yapısını ve işlevlerini içselleştirir.

Worthington ve Bodie (2018), dinleme kavramına yönelik yapılmış tanımları Glenn (1989) ve Wolvin ile Coakley'nin (1988) çalışmalarından yararlanarak derlemiştir. Nichols (1948) dinlemeyi “sınıf ortamında sözlü olarak sunulan açıklayıcı materyallerin anlaşılması” olarak ele alırken, dinlemenin o dönemdeki algısını oldukça dar bir bağlama indirger. Dinleyicinin rolü daha çok duyulan bilgiyi anlamak ile sınırlıdır. Bu yaklaşım, dinleyiciyi büyük ölçüde edilgin bir alıcı konumunda bırakır, çünkü odak noktası, sunulan bilgilerin anlaşılmasıdır. Bağlam “sınıf ortamı” olduğu için, dinlemenin işlevi çoğunlukla öğreticinin sunduğu açıklayıcı materyallerin kavranmasıyla ilişkilendirilir (Nichols, 1948). Barbe ve Meyers (1954), dinlemenin konuşulan dilin geçmiş deneyimler ve gelecekteki planlar bağlamında yorumlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, dinlemenin yalnızca anlık bir anlamlandırma faaliyeti olmadığını, geçmiş yaşantılarla bağlantı kurma ve geleceğe dair planlamalara zemin hazırlama gibi daha aktif ve bilişsel süreçleri içerdiğini göstermektedir. Böylece, dinleyicinin rolü basit bir anlama eyleminin ötesine taşınır; dinleme, deneyimlere dayanarak anlam oluşturma, gelecekteki davranışları şekillendirme potansiyeli olan dinamik bir süreç olarak görülmeye başlanır (Barbe ve Meyers, 1954). Bu noktada dinleme, yalnızca bilginin anlaşılması yerine, bilginin kişisel deneyimle harmanlanıp anlamlandırıldığı daha etkin bir zihinsel etkinlik haline gelir.

Spearrit (1962), dinlemeyi “seslere anlam yükleme sürecine dahil olan aktif bir işlem” olarak ele alarak önceki araştırmacılara kıyasla dinlemenin niteliğini daha net bir biçimde tanımlar (Spearrit, 1962, s.4). Burada dinleme, artık yalnızca duyulan bilgiyi anlamaya çalışma değil, seslere anlam atfetme, yorumlama ve zihinsel bir çaba harcama gerektiren aktif bir eylem olarak görülür. Bu tanım, edilgin bir duyma eyleminden uzaklaşıldığını, dinleyicinin anlam üretim sürecine etkin katılımını vurgulamaktadır.

Dinlemenin tarihsel gelişiminde 1990'ların ortalarından itibaren yeni açılımlar eklendiği görülmektedir. Bu dönem, dinleme becerisinin eğitim, etkileşim ve hedeflere ulaşma açısından daha bütüncül ve davranış temelli biçimlerde ele alındığı bir döneme işaret etmektedir. Örneğin Brownell (1994) dinlemeyi, “eğitim ve öğretim sürecini kavramsallaştıran açık bir davranış” olarak tanımlayarak, dinlemenin ölçülebilir ve eğitsel amaçlı bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir. Bu tanım, dinlemenin yalnızca işitsel uyarıların alınması veya bilişsel işlemlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretim ortamında belirli hedeflere yönelik olarak ortaya çıkan, gözlenebilir bir davranış dizisi olarak görüldüğünü ortaya koyar. 1997 yılına gelindiğinde ise dinleme yeterliliği kavramsallaştırılırken “uygun ve etkili davranış” vurgusu yapılır (Cooper, 1997). Bu tanım, dinlemenin başarısını sadece anlamayıp anlamamaya indirgemeyerek, uygunluk (içeriğin doğru anlaşılması) ve etkililik (iletişimsel hedeflere ulaşma) boyutlarına dayanır. Burada, dinleme artık iletişimde hem stratejik hem de amaca yönelik bir etkinlik olarak görülmekte, başarılı dinleme davranışı hem gönderilen iletinin doğru anlaşılmasını hem de etkileşimsel hedeflerin (örneğin anlaşmazlık çözme, iş birliği sağlama, bilgi aktarma) gerçekleştirilmesini içermektedir. Önceleri daha çok duyma, seçme, yorumlama, hatırlama ve yanıt verme gibi bilişsel ve algısal süreçlere odaklanan tanımlar, bu dönemde davranışsal, eğitsel ve etkileşimsel yönleriyle genişletilmiştir

2000'li yıllar, dinlemenin tanımında köklü değişimlerin belirginleştiği ve daha önceki dönemlerin edilgin algı modelinden uzaklaşarak, etkin, çok yönlü ve etkileşimsel bir sürecin vurgulandığı bir dönemdir. Bu döneme gelinceye kadar, dinleme çoğunlukla işitsel uyarıların alınması ve basit anlamlandırılmasıyla sınırlandırılırken, 2000'lerle birlikte araştırmacılar dinlemeyi bilişsel karmaşıklığı, etkileşimsel boyutları, duygu düzenleme işlevi ve bağlamsal unsurlarıyla ele almaya başlamıştır.

2000'li yıllar (bu bağlamda 2000'den 2024'e uzanan güncel dönemi kapsayacak şekilde) dinleme kavramının tanımında ve anlaşılmasında derin dönüşümlerin yaşandığı bir süreci temsil etmektedir. Bu dönemde, dinleme artık etkin, bilişsel, duygusal, etkileşimsel boyutları olan çok yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Öncelikle, modern yaklaşımlar dinlemeyi yoğun bilişsel çabayı gerektiren bir anlam inşa etme faaliyeti olarak görmektedir. Örneğin, Gilakjani ve Ahmadi (2011), dinlemeyi “dinleyicinin, konuşmacıların ne ifade etmeye çalıştıklarını

belirlemek için işitsel ve görsel ipuçlarını seçip yorumladığı aktif bir süreç” şeklinde tanımlayarak, dinlemenin yalnızca duyulan sözcükleri işitmeden ibaret olmadığını vurgulamıştır. Bu yaklaşım, dinleyicinin edilgin bir konumda olmayı bırakarak, gelen veriyi değerlendiren, yapılandıran, anlamlandıran ve gerektiğinde yanıt üreten bir özne haline geldiğini göstermektedir. Aynı doğrultuda, Bodie (2011), dinlemeyi “aktif katılım ve yorumlamayı içeren, kişilerarası iletişimin az çalışılmış bir doğası” olarak nitelendirerek, dinlemenin iletişimdeki önemli rolüne dikkat çeker. Yip ve Fisher (2022), ise dinlemenin bilişsel karmaşıklığına odaklanarak onu “işitsel sinyallerin algılanması ve bunların bağlam içinde anlamlarının yorumlanmasını içeren karmaşık bir süreç” şeklinde ele almakta, böylece bu dönemdeki tanımların bilişsel derinliğini ve karmaşıklığını pekiştirmektedir. 2000’li yıllarda şekillenen bu anlayış aynı zamanda dinlemenin ilişkiselliğini de öne çıkarmaktadır. Kluger ve Itzhakov (2022), dinlemeyi dinleyici ve konuşmacının birlikte anlam yarattığı bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısı, dinleme sürecini yalnızca anlam alma değil, anlamı ortaklaşa inşa etmeye dönüştürür. Böylece, dinleyicinin rolü edilgin bir alıcıdan, diyalogun eşit katılımcılarından birine evrilmektedir. Bu yaklaşım, Lipari (2010) ve Wortham (2010) gibi araştırmacıların dinlemenin iletişimin merkezinde yer alması gerektiğini vurgulayan çalışmalarını tamamlar niteliktedir. Tüm bu güncel bakış açıları, dinlemenin kişilerarası ilişkileri kurma, sürdürme ve dönüştürmedeki önemini ortaya koymaktadır.

Mesleki ve akademik bağlamlar da dinleme anlayışındaki değişimlerden etkilenmiştir. Ala-Kortesmaa ve Isotalus (2014) dinlemenin profesyonel yeterlilik ve etkili iletişim becerileriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu vurgularken, Teo ve diğerleri (2022) ile Nurohmawati (2023), dinlemenin akademik başarı, yaşam kalitesi ve yeni içgörüler edinme süreçlerinde ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, güncel dönemde dinlemenin yalnızca iletişim becerisi olmayıp öğrenme, gelişim ve profesyonel yükseliş için de önemli bir etken olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, 2000’li yıllarda yapılan araştırmalar dinlemenin bilişsel boyutunun sadece yorumlama ve anlamlandırmadan ibaret olmadığını, aynı zamanda dinleyicinin ön bilgilerinin, deneyimlerinin ve zihinsel şemalarının bu sürece yön verdiğini göstermiştir. Hu (2012) ve Xi (2018), dinlemenin dinleyicinin mevcut bilişsel yapılarıyla anlam inşa

etme süreci olduğunu vurgulamakta, böylece dinleme etkin bir zihinsel yapısallaştırma eylemi haline gelmektedir.

Etkili bir dinleme için bireyin dikkatini yoğunlaştırması, işitilen bilgileri mevcut bilgi birikimiyle eşleştirmesi ve konuşmacı tarafından iletilmek istenen iletiyi doğru ve eksiksiz bir şekilde anlamlandırması gerekmektedir (Demirel, 1999; Hampleman, 1958; Sever, 2011).

Dinleme becerisi, dil öğreniminin yanı sıra genel bilişsel gelişim ve sosyal etkileşimler için de temel bir bileşendir. Bireyler, dinleme yoluyla sadece dilsel bilgiyi değil, aynı zamanda kültürel normları, sosyal ipuçlarını ve duygusal ifadeleri de öğrenirler. Bu durum, dinlemenin çok yönlü ve kapsamlı bir beceri olduğunu göstermektedir.

Eğitim ortamlarında dinlemenin önemi daha da belirginleşmektedir. Öğrenciler, ders anlatımları, tartışmalar ve sözlü sunumlar aracılığıyla bilgiyi büyük ölçüde dinleme yoluyla edinirler. Bu nedenle, dinleme becerisi, akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme için önemli bir beceridir.

1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi

Yabancı dil öğretimi alanında temel amaçlardan biri, öğrencilerin gerçek iletişim ortamlarında dili etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede günümüz dil pedagojisi, dil becerilerinin yalnızca dilbilgisel yapılarını kavratmaya değil, aynı zamanda anlam odaklı, etkileşim temelli ve *iletişimsel yeterlik* (communicative competence) geliştirmeye odaklanmaktadır (Canale ve Swain, 1980; Hymes, 1972). İletişimsel yeterlik, dil öğrenenlerin hedef dili farklı sosyal bağlamlarda, farklı konuşurlarla ve çeşitli amaçlarla kullanabilmelerine olanak sağlayan çok boyutlu bir beceri bütünüdür. Bu bütün, dilbilgisel yeterlik (dilbilgisi, sözcük bilgisi ve bürün özellikleri), söylem yeterlikleri (metinler arası bütünlük, tutarlılık ve anlam akışı), toplumdilbilimsel yeterlik (toplumsal normlara, kültürel kalıplara ve bağlama uygun dil kullanımı) ve stratejik yeterlik (iletişim güçlüklerini aşmaya yönelik telafi edici stratejilerin kullanımı) olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır (Bachman, 2010; Celce-Murcia, Dornyei ve Thurrell, 1995). Bu çok boyutlu yapı, öğrencilerin dil yapılarını ezberlemekten öteye geçip, dilin işlevsel boyutunu benimsemelerini gerektirir. İletişimsel yeterliğe ulaşmada önemli bir basamak, hedef dilin anlamlı ve yeterli miktarda işitsel girdiyle desteklenmesidir. Bu noktada dinleme becerisi, yabancı dil öğretiminde merkezi bir

önem taşır. Dinleme, öğrencilerin hedef dilin doğal kullanımını duymalarını, dilin ritmini, vurgusunu, telaffuz özelliklerini ve sözcük dağarcığını içselleştirmelerini sağlar (Krashen, 1985). Özellikle iletişimsel yaklaşımların benimsendiği çağdaş öğretim ortamlarında, dinleme etkinlikleri öğrencilerin anlam odaklı bir iletişim sürecine katılımını kolaylaştırır. Bu sayede dil, soyut kurallardan oluşan bir yapı olmaktan çıkar, gerçek yaşam etkileşimleri içinde karşılaşılan, işitsel ve anlamsal bir deneyime dönüşür.

Dinleme becerisinin düzenli ve nitelikli gelişimi, öğrencilerin hedef dili anlama ve etkileşimde bulunma kapasitelerini artırır. Nitekim öğrenciler, dinleme yoluyla edindikleri işitsel girdiler sayesinde dili daha iyi kavramakta, farklı bağlamlarda kullanılabilecek kalıp ifadeleri tanımakta ve bu ifadeleri etkin biçimde kullanabilmektedirler (Rost, 2011). Bunun yanı sıra dinleme, kültürel unsurların, sosyal rollerin, hitap biçimlerinin ve konuşma tarzlarının anlaşılmasında da temel bir beceridir. Böylece öğrenciler, yalnızca sözcüklerin veya dilbilgisi kurallarının nasıl işlediğini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu toplumlardaki iletişim dinamiklerini de kavrarlar. Dinlemenin etkili bir biçimde öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrenenlerin kendi stratejilerini geliştirmelerine, dinleme zorluklarını aşmak için farklı yaklaşımlar benimsemelerine de önayak olur. Öğretmenler ayrıca, dinleme stratejilerini vurgulayan öğretim yöntemleri kullanarak, öğrencilerin anlam çıkarma, özetleme, önceden tahmin etme, ana fikri belirleme ve ayrıntıları seçme gibi üst bilişsel beceriler kazanmalarına yardımcı olabilir (Gilakjani ve Sabouri, 2016).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin bilinçli ve sistemli biçimde desteklenmesi, öğrencilerin yalnızca işitsel girdileri algılama kapasitelerini artırmakla kalmaz; onları, dilin sosyal ve kültürel boyutlarına da hazırlayacak donanıma kavuşturur. Sınıf içinde gerçekleştirilen dinleme etkinlikleri, hem öğrenciler arasındaki işbirliğini güçlendirir hem de onları gerçek iletişim ortamlarına benzer deneyimlerle buluşturarak özgüven kazanmalarına yardımcı olur. Bu sayede, öğrenciler öğrendikleri kuramsal bilgileri anlamlı bağlamlarda kullanma ve üstbilişsel stratejilerini geliştirme fırsatı yakalar.

1.1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi ve Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde dinleme, öğrencilerin dilsel girdiye doğrudan maruz kalmasını sağlayan ve sözcük öğrenimini doğal bir işlem sürecine

dönüştüren temel bir öğrenme etkinliğidir. Bu etkinlik sırasında, öğrenciler yalnızca işitsel işaretler değil, aynı zamanda söz konusu dilin yapısal, anlamsal ve bağlamsal özelliklerini de içeren karmaşık bir girdi ağıyla karşılaşır. Böylelikle, işitilen sözcükler ve ifadeler, dilsel bellekte sadece sesbilimsel ve anlamsal düzeyde değil, aynı zamanda edimsel ve işlevsel boyutta da işlenir. Bu bütüncül işleme süreci, dil öğrenenlerin hem anlama hem de üretim aşamalarında sözcük bilgisine daha kalıcı ve esnek bir şekilde erişmelerini kolaylaştırır (Jin ve Webb, 2020; Reynolds vd., 2022).

Dinleme yoluyla sözcük öğrenimi, bir açıdan girdi temelli yaklaşımlarla tutarlılık gösterir. Öğrencilerin hedef dildeki işitsel uyaranlarla sık ve anlam odaklı karşılaşmaları, sözcüklerin zihinsel sözlükte konumlanmasını ve gerektiğinde hızlıca geri çağrılmasını sağlayan bir sözcük işleme sistemi kurar (Jones ve Plass, 2002). Bu süreç, öğrenenlerin dilin doğal akışında, sözcüklerin belli bir bağlam içinde ortaya çıkış sıklığını yakından izlemelerine, bütün özelliklerini fark etmelerine ve sözcüklerin farklı anlam, kullanım ya da kalıp ifadelerin bilincine varmalarına olanak tanır (Fussalam vd., 2019)

İşitsel verinin anlamlı bir şekilde içselleştirilmesi, çoğu zaman *kapsamlı dinleme* (extensive listening) ya da farklı çoklu ortam stratejileriyle desteklendiğinde daha etkili hâle gelir. Özellikle anlam bakımından zengin, görsel ve yazılı ipuçlarıyla desteklenen dinleme materyalleri, bilgiyi zihin için işlemeye daha elverişli hale getirir. Böylece öğrenciler, sözcüklerin anlamlarını daha hızlı kavrarken, bu sözcüklerin hangi bağlamlarda kullanıldıklarını da zihinsel olarak kodlayabilirler (Jones ve Plass, 2002; Liando vd., 2021). Aynı şekilde, *aralıklı tekrar* (spaced repetition) gibi stratejik uygulamalar, yeni sözcüklerin uzun dönemli bellekte daha sağlam bir yer edinmesini sağlar (Zubenko vd., 2022).

Öğrencilerin dinledikleri içerik üzerinde sürekli ve bilinçli bir etkileşim kurmaları, edilgin bir işitme eyleminden ziyade, anlam inşa eden etkin bir öğrenme süreci oluşturur. Bu bağlamda, öğretmen konuşmalarının hedef sözcükleri ve kalıp ifadeleri amaçlı bir şekilde kullanması, öğrencilerin rastlantısal sözcük kazanımını güçlendirir (Jin ve Webb, 2020).

Sonuç olarak, dinleme etkinliği aracılığıyla sözcük öğrenimi, dil öğreniminde çok boyutlu bir süreçtir. İşitsel girdi, öğrencilere yalnızca sözcük dağarcığını genişletme olanağı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda dil yapılarının

zihinsel olarak örgütlenmesine, sözcüklerin anlam ağırları içinde daha derinlere yerleşmesine ve böylece iletişimde daha etkin kullanımına olanak tanır.

1.1.2 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisi ve Dilbilgisi

Yabancı dil öğretiminde dinleme, yalnızca anlam odaklı bir alıcı beceri olmaktan öte, hedef dilin yapısal özelliklerini kavrama ve içselleştirme sürecine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, doğru seçilmiş işitsel girdiler aracılığıyla dilbilgisel kalıplara maruz kaldığında, bu kalıpları içselleştirme fırsatı bulur. Böylece, dilbilgisi yapılarının kurallar halinde ezberlenmesinden ziyade, kullanım örüntülerinin duyular aracılığıyla sezgisel olarak işlenmesi mümkün hale gelir (Gerits ve Branden, 2023). Özellikle metinler ve otantik söylemler, dil yapılarının iletişim içindeki işlevlerini gözler önüne sererek öğrenenlerin dilbilgisel farkındalığını derinleştirir.

Farklı öğretim stratejileri dinleme süreciyle etkileşime geçtiğinde, dilbilgisi ediniminde farklı sonuçların ortaya çıkabildiği görülmektedir. Örneğin, *açık* (explicit) öğretim yöntemleri, karmaşık kuralları öğrenenler için başlangıç aşamalarında bir kestirme yol sağlarken, *örtük* (implicit) yöntemler özellikle basit yapılarda doğal girdiyle beslenen bir edinim süreci sunar (Gerits ve Branden, 2023; Spada ve Tomita, 2010). Bu durum, dilbilgisinin yalnızca kural bilgisiyle değil, aynı zamanda dinleme yoluyla edinilen örneklerin bilinçaltı işlenmesiyle de şekillendiğini göstermektedir.

İşitsel girdi, dilbilgisinin soyut yapısını anlamlı bir bağlama yerleştirir. Metinler, hikâyeler, şarkılar ya da diyaloglar üzerinden sunulan dil yapıları, öğrencilerin dilbilgisini işlevsel bir çerçevede algılamalarını sağlar. Chen'in (2014) vurguladığı gibi, özellikle çocuk edebiyatı gibi anlaşılabilir materyaller, dilbilgisi yapılarının doğal kullanım durumlarını ortaya koyar. Bu sayede, öğrenciler yapıları salt biçimsel özellikleriyle değil, iletişimde üstlendikleri rollerle birlikte kavrar (Chen, 2014).

Dinleme odaklı dil öğrenme ortamlarında, öğrencilerin dilbilgisi yeterlikleri belirli testlerle veya biçimsel ölçütlerle sınıdığında bile, anlamlı girdi temelli süreçlerin uzun vadeli etkileri dikkat çekicidir (Gerits ve Branden, 2023; Zhang ve Hung, 2014). Bu tür ortamlarda öğrenciler, dilbilgisel farkındalıklarını geliştirerek hedef dili daha esnek, duruma uygun ve anlam merkezli kullanmayı başarabilirler. Diğer yandan, yalnızca biçimsel öğretimle sınırlı kaldığında, dilbilgisi becerileri

kâğıt üzerinde varlığını sürdürse bile, gerçek iletişimde işlevselliğini yitirebilmektedir.

Dinleme becerisi aracılığıyla dilbilgisi kazanımına katkıda bulunan önemli bir unsur da teknolojinin sunduğu olanaklardır. Yoğun dinleme etkinlikleri ve bilgisayar destekli dil öğrenme (CALL) uygulamaları, öğrencilerin dilbilgisi yapılarını içeren işitsel materyallere düzenli ve kontrollü bir şekilde maruz kalmasını sağlayabilir (Al-Baekani, 2019). Bu sayede, hedef dilin kurallarını işitme yoluyla tekrar tekrar gözlemleyen öğrenciler, giderek karmaşıklaşan yapılara doğal bir biçimde uyum sağlamayı öğrenebilir.

Dinleme temelli etkinlikler, dilbilgisini dille etkileşim içinde öğrenme felsefesini benimseyen anlam odaklı bir yaklaşımı destekler. İletişimsel ihtiyaçlar ve anlamlı girdiyle harmanlanmış dinleme süreçleri, hedef dili sadece “doğru” kullanmaktan öte, etkili ve işlevsel bir şekilde yaşama dâhil eden, sürdürülebilir ve derinlemesine bir dilbilgisi öğrenimi sağlayabilir.

1.1.3 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Konuşma Becerisi

Yabancı ya da ikinci dil öğreniminde dinleme ve konuşma becerileri, karşılıklı etkileşimi temel alan iletişim sürecinin iki bütünüleyici boyutu olarak değerlendirilmektedir. Dinleme, öğrencilerin hedef dilin sesletim, vurgu, hız ve akıcılık özelliklerine aşina olmalarını sağlarken, konuşma becerisi öğrencilerin bu girdiyi üretken bir biçimde kullanarak etkileşim kurmalarını mümkün kılar. Bu iki beceri arasındaki ilişki, dil öğrenenlerin yalnızca dilsel unsurları anlamasında değil, aynı zamanda kendi iletişim stratejilerini geliştirmesinde ve dil performansına yansıyan bilişsel süreçlerini şekillendirmesinde de önemli bir rol oynar (Liyanage vd., 2014; Bozorgian, 2012).

Dinleme, öğrenenlerin hedef dile özgü yapıları, sözcük dağarcığını ve ifadelerin ses özelliklerini doğal olarak edinmelerine yardımcı olurken, sözlü etkileşim ortamlarında öğrencilerin konuşma eylemine zemin hazırlar. Bu etkileşim, özellikle anlam odaklı etkinliklerin yoğun olduğu sınıf ortamlarında daha belirgin hale gelir. Örneğin, grup tartışmaları ve rol yapma gibi öğrencileri doğrudan etkileşime yöneltten etkinlikler, dinleme ile konuşma becerileri arasındaki döngüsellliği pekiştirir (Puspitasari ve Dewi, 2023). Dinleme sürecinde anlaşılan içerik, konuşma anında kullanılabilecek dilsel kaynakların zenginleşmesine katkıda

bulunurken, konuşma performansı da öğrencilerin dinleme esnasında sezdikleri kalıpları ve stratejileri hayata geçirmelerine olanak tanır.

Teknolojik araçların ve bilgi teknolojilerinin kullanımı, dinleme ve konuşma becerilerinin birbirini destekleyen yapısını daha belirgin kılmakta, öğrenenleri otantik materyallerle buluşturarak iletişim odaklı etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede öğrenciler, çevrimiçi platformlarda gerçek zamanlı olarak etkileşime girme, yabancı dilde doğal söylemleri dinleme ve kendi üretimlerini bu girdiden beslenerek şekillendirme fırsatına sahiptir. Bu süreçte, hem dinleme hem de konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunan motivasyon ve katılım düzeyi artar (Shcherbakova ve Kovalchuk, 2023).

Dinleme ile konuşma becerileri arasındaki ilişki, ikinci dil öğreniminde bütüncül bir iletişimsel yeterlilik kazandıran temel dinamiklerden biridir. Dinleme, anlama ve anlamlandırma sürecini besleyerek konuşma üretimini şekillendirirken; konuşma, dinleme sürecinde edinilen dilsel kalıpların kullanımı için bir sahne sunar. Bu döngüsel etkileşim, hedef dilde daha akıcı, esnek ve doğal bir iletişim kapasitesi oluşturmaya yardımcı olur.

1.1.4 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Yazma Becerisi

Dinleme becerisi, dil öğreniminde yalnızca hedef dildeki seslerin, sözcüklerin ve tümce yapılarının işitsel olarak algılanmasını değil, aynı zamanda anlamlandırma, sınıflandırma ve dönüştürme süreçlerini de içerir. Bu süreçte, dinleme yoluyla elde edilen dilsel veriler, yazma becerisinin geliştirilmesinde temel bir kaynak konumundadır. Öğrenciler dinledikleri materyallerdeki sözcük dağarcığını, dilsel kalıpları, söylem yapısını ve anlatım stratejilerini zamanla kendi yazılarına yansıtarak, üretken dil kullanımını daha zengin, tutarlı ve etkileşimli hale getirebilirler (Maru vd., 2020)

Dinleme etkinlikleri, öğrenenlerin dilin ritmi, vurgusu, tonu ve konuşmacının amacını belirleyen ipuçları hakkında içgörü kazanmalarını sağlar. Örneğin, ders anlatımlarını, tartışma programlarını, “podcast”leri ya da şarkıları dikkatlice dinleyen öğrenciler, sözcüklerin bağlam içindeki işlevlerini, kalıp ifadelerin kullanım alanlarını ve farklı söylem türlerinin kurgulanma biçimlerini sezgisel olarak öğrenir. Bu birikim, yazma aşamasında daha uygun sözcük ve ifade seçimi, tümceler arası mantıksal bağlantıların kurulması ve anlam bütünlüğünün sağlanması gibi becerileri destekler.

Dinleme aracılığıyla kazanılan dilsel birikimin yazılı metinlere dönüştürülmesi, öğrenenlerin üst düzey bilişsel stratejiler kullanmasını da teşvik eder. Li ve Hasegawa (2014), dinleme sürecinin yalnızca bilginin edilgin alımı olmadığını, aynı zamanda anlam yapısını çözümleme, önemli noktaları ayırt etme, metin türüne uygun stratejiler geliştirme gibi becerilerin de devreye girdiğini vurgular. Bu üstbilişsel süreçler, yazma etkinliğinde öğrencilerin planlama, düzenleme, gözden geçirme ve değerlendirme aşamalarında önemli rol oynar. Dolayısıyla, dinleme sürecinde edinilen bilgi, yazma uygulamaları sayesinde yeniden yapılandırılarak öğrenenin zihninde daha kalıcı olur (Goh ve Vandergrift, 2021). Maru ve diğerleri (2020), dinleme materyallerini yazarak yorumlamanın ya da yazarak yeniden yapılandırmanın öğrencilerde dil öğrenme ile ilgili olumlu bir tutum yarattığını göstermiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini denetlemesine, dilsel güçlüklerini tespit ederek bunlara odaklanmasına ve stratejik çözüm yolları geliştirmesine olanak sağlar. Sonuçta, dinleme becerisinin yazma becerisine etkisi, dil öğrenenlerin dili algılama, dönüştürme ve yeniden üretme aşamalarını harmanlayan bütüncül bir öğrenme deneyimi sunar.

Özetle, dinleme becerisi dil öğrenenlerin yazma becerisini destekleyen çok yönlü bir girdidir. Dinleme yoluyla edinilen dilsel veriler, yazma sürecinde kullanılan sözcük dağarcığını, anlatı stratejilerini, söylem biçimini ve dil farkındalığı zenginleştirir. Bu sayede, öğrenciler daha tutarlı, derinlikli, anlamlı ve iletişimsel açıdan etkili metinler üreterek ikinci dildeki yazma becerilerini sürdürülebilir bir şekilde geliştirirler.

1.1.5 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme ve Okuma Becerisi

İkinci dil edinimi kuramları, beceri gelişiminin ayrı ayrı yürüyen çizgilerden ziyade karşılıklı etkileşim ve destek mekanizmalarıyla ilerlediğini savunur. Bu çerçevede, dinleme becerisi gerek bilişsel gerekse dilsel işleme süreçleri bakımından okuma becerisinin gelişimine temel hazırlayan bir girdi kaynağı olarak değerlendirilebilir. Dinleme, öğrenenleri hedef dilin sesletim, tonlama, ritim, sözcük seçimi ve dilbilgisel yapılarla etkileşime sokarak, yazılı metinlerin anlamlandırılmasında gerekli olan dilsel ve anlamsal şemaların oluşumuna katkı sunar.

Kuramsal olarak bakıldığında, dilsel girdinin işlenmesi sürecinde hem *aşağıdan yukarıya* (bottom up) hem de *yukarıdan aşağıya* (top down) bilişsel

stratejilerin rolü büyüktür. Dinleme yolu ile karşılaşılan dilsel örüntüler, özellikle alt düzeyde, seslerin sözcüklere, sözcüklerin öbeklere, öbeklerin tümcelere ve tümcelerin metin bütünlüğüne evrilme sürecini hızlandıran bir ön edinim aşaması sağlar. Burada, dinleme, sözcük dağarcığına yeni unsurlar kazandırırken aynı zamanda biçimbilimsel ve sözdizimsel yapıları anlamlandırmaya yönelik şemaları zenginleştirir (Gottardo vd., 2018). Bu sayede, okuma anında karşılaşılan yazılı sembollere eklemlenen dilsel bilgiler, zihinde önceden işlenmiş, tanıdık bir yapısal ağ olarak hazır bulunur.

İkinci dil öğreniminde girdi hipotezi, öğrencilerin anlamlandırabilecekleri düzeydeki materyallerle sık ve düzenli karşılaşmalarının dil gelişimini beslediğini vurgular. Dinleme, bu anlamlı girdiyi işitsel kanaldan sağlayarak, yazılı materyallerin anlaşılmasında gereken dilsel arka planı hazırlar (Tschirner, 2016). Diğer bir deyişle, öğrenen, dilin sesli kullanım biçimlerine aşina olur; bu aşinalık, okuma sürecinde görsel-ortografik kod çözücünün tek başına üstesinden gelmekte zorlanacağı bilinmezliklerin azaltılmasına katkı sunar. Böylece, okurun dikkatini daha dış doğrultulu (yukarıdan aşağıya) anlam oluşturma süreçlerine yönlendirmesi kolaylaşır. Dış doğrultulu anlam oluşturma süreçleri, önceki bilgi birikimi, kültürel farkındalık, bağlamsal ipuçları ve anlama odaklı stratejilerle örülüdür. Dinleme, genellikle etkileşimli ve zaman baskılı bir ortamda gerçekleştiği için, öğrencileri anlam yakalama ve gerekli bilgiyi seçme becerilerini geliştirmeye teşvik eder. Bu deneyim, okuma sürecine de yansır. Öğrenciler, daha önce dinleme faaliyetlerinde kazandıkları stratejileri (örneğin, önemli bilgiyi öne çıkarma, gereksiz ayrıntıları eleme, bağlam ipuçlarını sezme) yazılı metinlere de uygulayabilir (Goodwin vd., 2015). Böylece, dinleme etkinlikleri okurun metinle kurduğu ilişkinin bilişsel zeminini zenginleştirir, metindeki anlamı keşfetme süreçlerini kolaylaştırır.

Dil öğrenimi sürecinde biçimbilim ve sözvarlığı gelişimi hem dinleme hem de okuma becerisi için ortak bir kaldıraç noktasıdır. Dinleme esnasında öğrenilen sözcükler ve kalıplar, okuma süreçlerinde hızla tanınır ve anlamlandırılır (Banani, 2023). Bu durum, okurun metindeki sözcükleri daha önce sesli ortamda algıladığı biçimleriyle hatırlamasını ve görsel-ortografik gösterimler ile işitsel-motor bellek izleri arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırır. Özellikle İngilizce ve Fransızca gibi *opak yazı sistemlerinde* (opaque orthography), işitsel deneyim bu tür karmaşık eşleştirmeleri basitleştirerek okurun anlama ulaşma sürecini destekler (Strasser vd., 2017).

Sonuç olarak, dinleme becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişki, bütüncül bir dil edinimi modelinin temel parçalarından biridir. Dinleme, yazılı metinlerin kavranmasında ihtiyaç duyulan dilsel yapıların, sözcük varlığının ve stratejik okuma becerilerinin oluşumunu hızlandıran bir ön işlem süreci sunar. Dinleme, okuma için uygun dilsel ve bilişsel altyapıyı inşa ederek ikinci dil öğrenenlerin metinleri yalnızca çözümlemeleri değil, aynı zamanda derinlemesine anlamaları için elverişli bir zemin hazırlar. Bu nedenle, ikinci dil öğretiminde dinleme odaklı yaklaşımların, okuma becerisinin gelişimine doğrudan veya dolaylı katkıda bulunacağı öngörülebilir.

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi, tek yönlü bir alıcı beceri olarak değil bütüncül ve etkileşimli bir çerçevede ele alınmalıdır. Dinleme, iletişimsel yeterliğin temel bileşenleri arasındaki bağları güçlendiren, dilsel ve anlamsal işleme süreçlerini destekleyen, üstbilişsel stratejilerin gelişimine katkı sunan ve öğrenenleri dilin işlevsel boyutuna yöneltten bir “altyapı becerisi” olarak konumlanır. Bu konumlanış, dil öğrenenlerin hedef dildeki sesbilimsel, biçimbilimsel, sözcüksel ve söylemsel yapıları, yalnızca biçimsel öğeler olarak değil, gerçek iletişim ortamlarında kullanılan anlam yüklü ve durumsal örüntüler olarak kavramasına yardımcı olur.

Kuramsal açıdan incelendiğinde, dinleme becerisi anlam odaklı yaklaşımların, girdi hipotezinin ve etkileşim odaklı kuram ve modellerin temel dayanak noktalarından birini oluşturur. Öğrenciler, dinleme yoluyla edindikleri zengin ve çeşitli işitsel veriyi, sözcük dağarcığının genişlemesinde, dilbilgisel yapıların içselleştirilmesinde, kültürel normların ve iletişimsel stratejilerin anlaşılmasında yararlı bir “ön edinim alanı” olarak kullanabilir. Dolayısıyla konuşma, yazma ve okuma gibi becerilerin geliştirilmesinde gerekli olan dilsel malzeme ve bilişsel şemalar, dinleme süreci aracılığıyla fark edilmeden oluşturulur. Böyle bir pencereden bakıldığında dinleme, dil öğrenenlerin sürekli güncellenen zihinsel sözlüklerine, metinsel işleme stratejilerine ve iletişim ortamlarında gerekli olacak etkileşimsel yetkinliklere zemin hazırlar.

Dinlemenin bu çok boyutlu etkisi (Hymes, 1972; Canale ve Swain, 1980; Celce-Murcia, Dornyei ve Thurrell, 1995; Bachman, 2010), iletişimsel yeterliğe ulaşmayı amaçlayan dil öğretiminde, öğretmenlerin ve eğitim tasarımcılarının daha bilinçli araçlar geliştirmesini gerektirir. Öğrencilerin dil düzeylerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve kültürel arka planlarını dikkate alan anlamlı dinleme araçları,

onların dili yalnızca akademik bir uğraş değil, gerçek yaşamdaki iletişimsel etkileşimlerin bir parçası olarak algılamasına yardımcı olur (Krashen, 1985; Tschirner, 2016). Böylece öğretim süreci, salt kural aktarımından uzaklaşarak öğrenenlerin uygulamada işlenebilir, yeniden yapılandırılabilir ve farklı bağlamlara uyarlanabilir dilsel kaynaklara erişmesine olanak sağlar (Gerits ve Branden, 2023; Spada ve Tomita, 2010). Ayrıca, dinleme etkinlikleri, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına, strateji geliştirip uygulamalarına da fırsat tanır (Gilakjani ve Sabouri, 2016; Goh ve Vandergrift, 2021; Goodwin vd., 2015). Bu yönüyle dinleme, üstbilişsel bir boyut da kazanır: Öğrenciler hangi tür işitsel girdinin kendilerine daha uygun olduğunu fark etmeye başlar, anlam çıkarma güçlüklerini saptar, alternatif stratejiler üretir ve böylece kendi öğrenme sürecini izler. Bu dönüşüm, ikinci dil ediniminin salt bir “öğretilme” eyleminden, öğrenenin bizzat yönlendirdiği, esnek ve dinamik bir gelişim sürecine evrilmesine yardımcı olur. Tüm bu etkenler bir arada değerlendirildiğinde, dinleme becerisinin dili anlamlandırma, içselleştirme ve iletişimde kullanma aşamalarını birbirine bağlayan bir hızlandırıcı bir araç görevi gördüğü söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi, öğrenenlere yalnızca sesleri tanımayı değil, bu seslerin arkasındaki anlamları, toplumsal kodları, kültürel niyetleri ve dilsel işlevleri çözümlemeyi öğretir. Böylelikle, dinleme, dilin bilişsel boyutunu sosyokültürel bağlamla harmanlayarak, öğrenenleri gerçek iletişim dünyasına hazırlayan kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Bu deneyim, dil eğitimini daha sürdürülebilir, çok boyutlu, yaratıcı, özerk ve gerçekçi bir çizgiye taşır; öğrencilerin öğrendikleri dili daha esnek, bilinçli ve etkin bir biçimde kullanmalarına olanak sağlar.

1.2 Dinlenebilirlik Üzerine Araştırmalar

Sözlü iletişim, insan etkileşiminin temel bileşenlerinden biri olarak, bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında önemli bir görev üstlenir. Sözlü iletişimin etkinliği, iletinin dinleyici tarafından ne kadar kolay ve doğru bir şekilde anlaşıldığına bağlıdır. Bu bağlamda, dinlenebilirlik kavramı, bir iletinin dinleyici tarafından anlaşılabilirlik düzeyini ifade eden önemli bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Dinlenebilirlik, dilsel özelliklerin yanı sıra psikolojik, teknolojik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir kavramdır. Dilbilgisel yapı, sözcük seçimi, tümce karmaşıklığı gibi dilsel unsurlar; konuşma hızı, tonlama,

vurgu ve aksan gibi *parçalarüstü* (prosodic) özellikler; dinleyicinin ön bilgisi, dikkat düzeyi ve motivasyonu gibi bireysel farklılıkları, dinlenebilirliği doğrudan etkileyen etkenlerdir.

Dinlenebilirlik kavramının önemi, ilk kez Harwood (1950) tarafından vurgulanmış ve dinleme becerisinin geliştirilmesi için terimlerin ve kavramların açık bir şekilde tanımlanması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra Harwood ve Cartier (1952), dinlenebilirliği “anlaşılabilir olma kapasitesi” olarak tanımlayarak, sözlü iletişimin dilsel ve yapısal unsurlarının dinleyici anlama sürecine etkisini incelemişlerdir. Bu erken dönem çalışmalar, dinlenebilirliğin dilbilimsel boyutunu ortaya koyarak, dilin yapısının dinleme-anlama üzerindeki etkisini göstermiştir.

Alanyazında dinlenebilirlik üzerine yapılan çalışmalar, farklı disiplinlerde ve çeşitli alanlarda gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanında, dinlenebilirlik, öğrencilerin dinleme-anlama becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla incelenmiştir. Örneğin, Goh (1999) ve Tian (2002), öğrencilerin dinleme sırasında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların dinlenebilirlikle olan ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışmalar, eğitimcilerin dinlenebilirliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Dilbilimde ve iletişim bilimlerinde, dinlenebilirlik, dilin yapısal özelliklerinin dinleyici tarafından nasıl algılandığı bağlamında ele alınmıştır. Sözcük seçimi, tümce yapısı ve dilbilgisel karmaşıklık gibi dilsel faktörlerin yanı sıra, konuşma hızı, tonlama ve vurgu gibi *parçalarüstü* özelliklerin dinlenebilirlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Fang (1966) ve Rogers (1962) gibi araştırmacılar, dinlenebilirliği ölçmeye yönelik formüller geliştirerek, sözlü materyallerin anlaşılabilirliğini değerlendirmeye çalışmışlardır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte, dinlenebilirlik kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Özellikle dijital platformlar ve medya araçlarının yaygınlaşması, dinlenebilirliğin ölçülmesi ve artırılması konusunda yeni yöntemlerin geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Makine öğrenmesi ve doğal dil işleme tekniklerinin kullanılmasıyla, dinlenebilirliğin otomatik olarak tahmin edilmesi ve metinlerin dinleyicinin ihtiyaçlarına göre uyarlanması mümkün hale gelmiştir. Gao ve diğerleri (2023), dinlenebilirlik tahmininde makine öğrenmesi modellerinin etkinliğini göstermiştir.

Hukuk alanında, dinlenebilirlik, hukuki metinlerin ve polis uyarılarının anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla incelenmiştir. Eastwood ve Snook (2012) ile

Snook ve diğerleri (2016), dinlenebilirlik faktörlerinin hukuki metinlerin daha anlaşılır hale getirilmesinde nasıl kullanılabileceğini araştırmışlardır. Bu çalışmalar, bireylerin haklarını daha iyi anlamalarını ve hukuki süreçlere daha bilinçli katılmalarını sağlamayı hedeflemiştir.

Sağlık iletişimde, dinlenebilirlik, hasta talimatlarının ve sağlıkla ilgili bilgilerin anlaşılabilirliğini artırmak için önemli bir faktör olarak ele alınmıştır. Rubin (2012), sağlık iletişimde dinlenebilirliğin hastaların tedavi süreçlerini anlamaları ve uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yüksek dinlenebilirliğe sahip sağlık materyallerinin, hastaların sağlık sonuçlarını olumlu yönde etkileyebileceği gösterilmiştir.

Kurumsal iletişimde, dinlenebilirlik, şirketlerin finansal bilgilerinin ve stratejilerinin paydaşlara etkili bir şekilde iletilmesi açısından önem kazanmıştır. Call ve diğerleri (2023), şirketlerin kazanç toplantılarının dinlenebilirliğinin bilgi aktarımı ve piyasa tepkileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu farklı alanlarda yapılan çalışmalar, dinlenebilirliğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve çeşitli faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Harwood (1950) dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan terimlerin ve kavramların net bir şekilde tanımlanması gerektiğini savunur, dinleme anlaşılabilirliği ve dinlenebilirlik arasındaki farkı vurgular. Dinleme anlaşılabilirliği, bir iletinin dinleyici tarafından ne kadar iyi anlaşıldığını ifade ederken, dinlenebilirlik, bir iletinin biçimine, yani kullanılan sözcüklerin türüne ve düzenine göre iletinin algılanabilirliğini tanımlar. Örneğin, Harwood, karmaşık sözcüklerden veya uzun tümcelerden oluşan bir iletinin, daha basit sözcüklerden oluşan bir iletiye göre daha az dinlenebilir olacağını belirtir (Harwood, 1950).

Harwood ve Cartier (1952), dinlenebilirlik kavramını “anlaşılabilir olma kapasitesi” olarak tanımlamış ve bu kavramı sözlü dilin anlaşılmasını etkileyen çeşitli dilsel ve yapısal unsurlarla ilişkilendirmiştir. Harwood ve Cartier (1952), dinlenebilirliğin; sözcük ve tümce yapısı, konuşmacının duraksama, vurgu ve tonlama gibi özellikleri, sesin duyulabilirliği ve tanınabilirliği gibi birçok faktörden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca, dinlenebilirlik kavramını, sözlü iletişimdeki anlaşılabilirlik derecesini değerlendiren bir ölçüt olarak ele almış ve bu kavramın *okunabilirlik* (readability) kavramına paralel olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır.

Harwood ve Cartier, dinlenebilirliğin yalnızca metnin dilsel yapısından ibaret olmadığını, aynı zamanda dinleyicinin metni anlama sürecindeki dikkat ve anlam çıkarma becerilerini de içerdiğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, dinlenebilirlik, konuşma esnasındaki iletişimin başarıya ulaşması için önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Dinlenebilirlik üzerine yapılan bu çalışma, 1950’lerde bu kavramın akademik alanyazına girişini sağlamış ve sonraki yıllarda yapılan araştırmalar için kuramsal bir çerçeve sunmuştur (Harwood ve Cartier, 1952)

Harwood (1955), dinlenebilirlik ile sunum hızı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sunum hızının dinleyicilerin dinleme anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada, sunum hızındaki artışın dinlenebilirliği olumsuz etkilediği, özellikle hızlı metinlerde (200 sözcük/dakika) dinleyicilerin metni anlama düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Harwood (1955), dinlenebilirliğin sadece dilsel unsurlardan değil, aynı zamanda sunum hızından da etkilendiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada, metinler dört farklı hızda (125, 150, 175 ve 200 sözcük/dakika) sunulmuş ve dinleyicilerin metni ne kadar iyi anladıkları değerlendirilmiştir. Sonuçlar, daha yavaş metinlerde dinlediğini anlama düzeyinin arttığını ancak metinler hızlandıkça dinlenebilirliğin azaldığını göstermiştir. Ayrıca, metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile dinlenebilirlik arasında da güçlü bir korelasyon olduğu bulunmuş, daha okunabilir metinlerin daha yüksek dinlenebilirlik düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Harwood, dinlenebilirlik kavramının sadece dil yapısı ve içeriğiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda sunum hızı gibi diğer etkenlerin de dinleyicinin anlama süreçlerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir (Harwood, 1955).

Rogers (1962), dinleme materyallerinin anlaşılma düzeyini tahmin etmek amacıyla bir formül geliştirmiştir. Farklı eğitim düzeylerindeki bireyler için dinleme materyalinin ne düzeyde anlaşılır olacağını öngörebilecek bir yöntem önermiştir. Rogers (1962), dinlenebilirliği etkileyen iki temel faktör olduğunu savunur: içerik faktörleri ve sunum faktörleri. İçerik faktörleri arasında sözcük seçimi, dilbilgisel karmaşıklık, tümce yapısı gibi unsurlar yer almaktadır. Sunum faktörleri ise konuşmacının ses tonu, konuşma hızı, vurgu ve bürün özelliklerini kapsar. Rogers, bu formülü geliştirmek için dilbilgisel karmaşıklığı ölçmeyi hedeflemiş ve *düşünce birimi* (idea unit) adı verilen yeni bir ölçüt kullanmıştır. Düşünce birimi, bağımsız cümleciklerin ve onları destekleyen dilsel unsurların bir

birleşimi olarak tanımlanabilir. Araştırmacıya göre, bu kavram, dilin yapısal karmaşıklığını daha doğru bir şekilde belirlemek için kullanılmıştır. Rogers'ın geliştirdiği formül, fikir birimi uzunluğu ile kullanılan sözcüklerin zorluğunu dikkate alarak bir materyalin anlaşılabilirliğini kestirmeyi sağlar (Rogers, 1962).

Fang (1966), dinlenebilirliği artırmak amacıyla geliştirdiği *kolay dinleme formülü* (easy listening formula [ELF]) ile sözlü materyallerin anlaşılabilirliğini ölçmeye yönelik yeni bir yaklaşım sunmuştur. Bu formül, sözcük ve tümce yapılarının karmaşıklığı ile dinleyicinin anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi basit bir şekilde değerlendirmeyi hedefler. Fang, ELF'nin özellikle televizyon ve radyo yayıncılığı gibi sözlü iletişim araçlarına yönelik kullanılabileceğini belirtmiş ve bu formülün okunabilirlik formüllerinden farklı olarak dinlediğini anlama düzeyine odaklandığını vurgulamıştır (Fang, 1966). ELF'nin temel amacı, sözlü materyallerin dinleyici tarafından kolayca anlaşılabilir olmasını sağlamak için dilin kısa ve basit sözcüklerle kurulmasını teşvik etmektir. Bu formül, her bir sözcükteki birden fazla heceyi dikkate alarak bir tümcenin zorluk derecesini ölçer ve ortalama ELF puanını hesaplar.

Fang (1966), bu formülün yazarlar ve yayıncılar tarafından kolayca hatırlanabileceğini ve uygulanabileceğini belirtmiş, ELF'nin kullanımının yazarların daha açık ve anlaşılır metinler oluşturmalarına yardımcı olacağını savunmuştur. Fang, dinlenebilirlik ile okunabilirlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiş ve ELF'nin Flesch'in okunabilirlik formülü gibi daha önceki formüllerle yüksek düzeyde korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir. Ancak, ELF'nin sözlü iletişimdeki anlaşılabilirlik düzeyini daha iyi ölçtüğü ve sözlü dilin özelliklerine daha uygun olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada, ELF'nin televizyon haberleri, yerel haber bültenleri ve gazeteler gibi farklı medya türlerinde uygulanabilirliği test edilmiş ve farklı metin türleri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Rosenshine (1968), dinlenebilirlik ile hukuki okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve özellikle polis soruşturma sırasında verdiği yasal haklar uyarılarının anlaşılabilirliğini araştırmıştır. Çalışmanın temel amacı, sözlü yasal metinlerin dinlenebilirliğini artırmanın, bireylerin haklarını daha iyi anlamalarını sağlamak için nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Araştırmada, metinlerdeki belirsizlik, açıklayıcı bağlaçların kullanımı, örneklerin sıklığı, "kural-örnek-kural" kalıbı ve ilgisiz ifadelerin varlığı gibi faktörler değerlendirilmiştir. Rosenshine,

dinlenebilirlik için belirsiz ifadelerin azaltılması, açıklayıcı bağlaçların daha sık kullanılması ve açık örneklerin verilmesinin anlaşılabilirliği artırdığını belirtmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, açıklayıcı bağlaçların ve örneklerin kullanımı, sorgulama sırasında verilen yasal metinlerin anlaşılabilirliğini artırmış, ancak belirsiz ifadeler ve ilgisiz tümceler bu anlaşılabilirliği azaltmıştır (Rosenshine, 1968).

O’Keefe (1971), kısa dalga radyo yayınlarının dinlenebilirliğini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın amacı, Flesch’in okunabilirlik formülünü kullanarak bu yayınların dinlenebilirlik düzeylerini analiz etmektir. O’Keefe, dinlenebilirlik ölçümlerinde okunabilirlik formüllerinin kullanılabileceğini savunmuş ve Flesch’in formülünün dinleyici anlama düzeyleriyle yüksek bir korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Süreçte Amerika’nın Sesi (VOA), BBC, Radio Moscow ve Radio Deutsche Welle’nin (DW) İngilizce yayınları karşılaştırılmıştır. O’Keefe, bu yayınların dinlenebilirlik düzeylerini belirlemek için Flesch’in eğitim ölçeğini kullanmış ve her bir yayının zorluk düzeyini hesaplamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Amerika’nın Sesi yayınları “zor” kategorisinde yer alırken, diğer ülkelerin yayınları benzer şekilde “zor” veya “çok zor” kategorisindedir.

O’Keefe (1971)., kısa dalga radyo yayınlarının dinleyicilerin dil düzeylerine göre düzenlenmesi gerektiğini ve bu tür yayınların dinlenebilirliğinin artırılmasının önemini vurgulamıştır. Çalışmada, okunabilirlik puanlarının dinlenebilirlik için kaba göstergeler veya tahmin araçları olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu tür tahminlerin daha doğru sonuçlar verebilmesi için dinleyici analizleriyle desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Downing (1971), konuşma hızı, dinleyici yeteneği ve metnin dinlenebilirliğinin dinleme anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, ABD hava kuvvetlerinde görev yapan personele yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve dört farklı zorluk düzeyindeki dinleme materyalleri farklı hızlarda sunulmuştur. Çalışmada, konuşma hızı dakikada 155, 200, 235, 280 ve 325 sözcük olmak üzere beş farklı hızda değerlendirilmiştir. Bulgular, sunum hızı 280 sözcük/dakikaya ulaştığında anlamada anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, anlama üzerindeki etkiler, dinleyicinin genel sözel yeteneğine göre benzerlik göstermiştir. Metinlerin zorluk düzeyi arttıkça, dinleme-anlama başarılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Downing, dinlenebilirliğin ölçülmesinde Flesch

okunabilirlik indeksini kullanmış ve bu yöntemin dinlenebilirlik ölçümünde etkili bir tahmin aracı olduğunu belirtmiştir (Downing, 1971).

Glasser (1975), okunabilirlik ve dinlenebilirlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kavramların nasıl ölçüldüğüne dair eleştirel bir analiz sunmuştur. Glasser, dinlenebilirliği “sözlü olarak sunulan materyalin anlaşılabilirliği” olarak tanımlamış ve dinlenebilirlik ile okunabilirlik arasında bazı benzerlikler olduğunu belirtmiştir. Ancak, dinlenebilirlik ölçümlerinin daha doğru tahminlerde bulunabilmesi için hem nesnel hem de öznel yaklaşımların bir arada kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Glasser (1975), Flesch ve Fang’ın kısa sözcükler ve tümcelerinin anlaşılabilirliği artırdığı varsayımına dayanan formüllerini eleştirmiştir. Glasser, kısa sözcüklerin her zaman daha anlaşılır olmadığını, birçok kısa ve belirsiz sözcüğün anlamlı bir şekilde kullanılmasının zor olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, kısa tümceler her zaman açıklık sağlamadığını ve içeriği fakirleştirerek tümcenin bilgi değerini azaltabileceğini belirtmiştir. Bu tür ölçütlerin gazetecilerin dilsel ifade alanlarını sınırlandırdığını ve dilin çeşitliliğini azaltarak okuyucuların gerçekliği algılama biçimini etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Denbow (1975), dinlenebilirlik ve okunabilirlik arasındaki ilişkiyi deneysel olarak araştırmış ve bu iki kavramın anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, farklı anlama düzeylerine sahip yazılı ve sözlü materyallerin anlaşılma düzeylerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Dinlenebilirlik ve okunabilirliğin, farklı metin türlerinde dinleyici ya da okuyucu anlama düzeylerini nasıl etkilediğinin incelendiği çalışmada katılımcılara, kolay ve zor metinler hem yazılı hem de sözlü olarak sunulmuş ve katılımcılardan anlama düzeyini ölçen sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Sonuçlar, yazılı ve sözlü olarak sunulan metinler arasında anlamada belirgin bir fark olmadığını göstermiştir. Denbow dinlenebilirlik ve okunabilirlik kavramlarının birbirine paralel olduğunu ve her iki kavramın da dinleyici ya da okuyucunun anlama düzeylerini tahmin edebileceğini savunmuştur (Denbow, 1975).

Rubin ve Rafoth (1986), dinleme materyallerinin seçiminde dinlenebilirliğin önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamaktadır. Yazarlar, dinlenebilirliği bir dizi faktörle ilişkilendirmiştir. Bu faktörler, sözlü dil özelliklerinin kullanımı, metin düzeyi yapılar, bağlamsal ipuçları ve öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerini kolaylaştıran çeşitli dilsel unsurlardır.

Dinlenebilirlik, aynı zamanda metnin dilbilgisel özellikleri ile de ilişkilidir. Yazarlar, bağlaçlarla bağlanan tümceler, sık tekrarlanan tematik yapıların ve bağlamsal ipuçlarının dinleme sürecindeki etkisini vurgulamaktadır. Özellikle, öğrencilerin ilgisini çeken temalar ve uygun hızda telaffuz edilen metinler, dinleme anlama becerilerini geliştirmek için etkili araçlar olarak belirtilmiştir. Dinlenebilirliği artırmak için önerilen diğer stratejiler arasında, metin içinde anlamı pekiştiren tekrarlar ve kısa tematik ünitelerin hızlı bir şekilde çözülmesi yer almaktadır.

Rubin ve Rafoth (1986), dinleme materyallerinin hazırlanmasında bağlamsal ipuçlarının kullanımının, metinlerin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Çalışmada, sözlü dilin, yazılı dilden farklı olarak, bağlam içinde anlaşılmasının daha kolay olduğu ve bu nedenle dinleme eğitiminde bağlama dayalı unsurların öne çıkarılması gerektiği savunulmaktadır (Rubin ve Rafoth, 1986).

Gleen (1995), dinlenebilirlik kavramının hem kişilerarası hem de kamusal konuşmalar bağlamında incelendiği çalışmada, dinleme kolaylığı ve zorluğunu etkileyen temel faktörleri belirlemiştir. Çalışma, dinlenebilirliği etkileyen unsurları daha iyi anlamak amacıyla hem dilsel hem de sosyal bağlamları göz önünde bulundurarak, dinleyicilerin geri bildirimlerini temel almıştır. Araştırmada, dinleyicilerin algıları ve bu algıların dinlenebilirlik üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Gleen, dinlenebilirlik faktörlerini hem nesnel (dilsel yapı ve sunum tarzı) hem de öznel (dinleyici motivasyonu ve tutum) olarak ele almış ve bu faktörlerin etkileşim içinde olduğunu vurgulamıştır. Araştırma bulguları, dinlenebilirliği etkileyen beş temel faktörü ön plana çıkarmıştır: güven, mantıksal yapı, netlik/kısalık, dinleyici katılımı ve uygunluk. Konuşmacının güven duygusu yaratması ve tutarlı bir dil kullanması, dinlenebilirliği artıran temel unsurlar olarak tanımlanmıştır. Aynı şekilde, iletinin net ve kısa bir şekilde sunulması, dinleyicilerin metni daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Dinleyici ile etkileşime açık bir sunum tarzı, katılımı teşvik ederek dinlenebilirliği artırırken, iletinin bağlama uygunluğu dinleme sürecini daha ilgi çekici hale getirmiştir. Çalışma, demografik faktörlerin de dinlenebilirlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin, kadın dinleyicilerin, konuşmacının pozitif tutum sergilediği durumlarda dinleme sürecini daha kolay bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce iletişim eğitimi almış bireylerin, karmaşık mesajları daha iyi anlayabildiği ve

dinleme eğitimi almış dinleyicilerin daha yüksek düzeyde dinlenebilirlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Gleen, bu bulguların dinlenebilirlik kavramının daha geniş bir bağlamda ele alınması gerektiğini ve hem içsel hem de dışsal faktörlerin dinleyici anlama sürecine katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Glenn vd., 1995).

Goh (1999), dinlediğini anlamayı etkileyen faktörler ve bu dinleyicilerin bu faktörlerle ilgili farkındalık düzeylerini incelemiştir. Çalışma, Singapur'da üniversite öncesi yoğun İngilizce programına katılan 40 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama yöntemleri olarak grup mülakatları ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Goh, öğrencilerin dinleme süreçlerinde etkili olan yirmi faktörü belirlemiş ve bu faktörleri metin, dinleyici, konuşmacı, görev ve çevre olarak beş ana kategoriye ayırmıştır. En sık belirtilen beş faktör, öğrencilerin yaklaşık %80'i tarafından dile getirilmiştir: sözcük bilgisi, ön bilgi, konuşma hızı, girdinin türü ve konuşmacının aksanı. Bu beş faktörden en çok dile getirilen sözcük bilgisi olmuştur. Öğrenciler, yeni sözcüklerin dinleme sürecinde önemli bir engel oluşturduğunu ve sözcük dağarcığının artmasının dinleme becerilerini geliştireceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, ön bilgi de %80 oranında etkili bir faktör olarak rapor edilmiştir. Dinleyiciler, daha önce sahip oldukları bilginin dinleme anlama süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Goh, ön bilginin etkisiyle öğrencilerin daha çok yukarıdan aşağıya doğru işleme stratejilerine yöneldiğini gözlemlemiştir.

Konuşma hızı, öğrencilerin %78'i tarafından, özellikle hızlı konuşulan metinlerde, anlamamanın zorlaştığı bir faktör olarak belirtilmiştir. Bu faktör, metnin türü ile de ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler, yüz yüze iletişim veya sohbetlerin daha kolay anlaşılır olduğunu, çünkü konuşmacının yüz ifadeleri gibi ek bilgiler sağladığını ifade etmişlerdir. Aksan, %68 oranında bir etkileyici faktör olarak tanımlanmış ve bazı öğrenciler, alışılmadık aksanların geçici bir engel oluşturabileceğini belirtmiştir. Ancak, öğrenciler aksanın yalnızca geçici bir sorun olduğunu ve aktif katılımı üstesinden gelinebileceğini düşünmüşlerdir.

Yüksek düzeyde dinleme becerisine sahip olan öğrenciler, daha düşük düzeydeki dinleyicilere göre üç kat daha fazla faktör tanımlamış ve dinlemenin hem iç hem de dış faktörlerle etkileşim içinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, dinleme başarısı ile üst bilişsel farkındalık arasındaki olası ilişkiye işaret etmektedir. Goh, dinleme eğitiminde öğrencilerin üst bilişsel farkındalığını

artıracak etkinliklerin, müfredatın ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır (Goh, 1999).

Sagawa, Yamashita ve Sugie (2001), sözlü dil arayüzlerinde kullanılan iletilerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla, metinlerin sentaktik karmaşıklığının dinleme sürecine etkisini incelemişlerdir. Çalışma, yazılı metinlerin sistematik biçimde daha az karmaşık ve sözlü sunuma uygun metinlere dönüştürülmesi üzerine odaklanmıştır. Araştırmacılar, bu süreçte Japonca gazete ve dergi metinlerini kullanmış, metinlerin karmaşıklığını azaltmak için derin gömülü tümceleri bölme ve uzun yan tümceleri ayırma gibi stratejiler uygulamışlardır.

Deney kapsamında, iki farklı metin seti hazırlanmıştır: yazılı metinler (W seti) ve sözlü sunuma uygun hale getirilmiş metinler (S seti). Bu metinler, hem araç sürme gibi bir paralel görev sırasında hem de hiçbir görev yapılmayan bir ortamda dinletilmiştir. Katılımcılar, her metin için sorular yanıtlayarak metinleri ne kadar anladıklarını göstermiştir. Sonuçlar, S setindeki metinlerin hem paralel bir görev sırasında hem de görev olmayan bir durumda W setine kıyasla daha yüksek anlama oranlarına sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle, sürüş esnasında S setindeki metinlerin anlaşılabilirliğinin W setine kıyasla çok daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma, tümcelerin sistematik olarak sadeleştirilmesinin, özellikle dinleyicinin aynı anda başka bir görevle meşgul olduğu durumlarda, metinlerin anlaşılabilirliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, sadeleştirilmiş metinlerin içerik açısından zenginliğini koruyarak, metinlerin hem yazılı hem de sözlü dil için kullanılabilirliğini artırdığı belirtilmiştir (Sagawa vd., 2001).

Tian (2002) ikinci dil öğrenenlerin dinleme materyallerindeki zorluk düzeylerini nasıl algıladıklarını ve bu zorlukların nedenlerini anlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, dinleme becerisini etkileyen metin özellikleri, konuşmacı faktörleri, dinleyici tutumları ve çevresel koşullar gibi unsurları kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, öğrencilerin karşılaştıkları temel zorluklar arasında tanıdık olmayan sözcükler, karmaşık dilbilgisel yapılar ve konuşma hızı öne çıkmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin kullandığı stratejiler de incelenmiştir. Tian, etkin dinleme stratejileri arasında ön bilgiye dayalı tahmin yapma ve bağlamı kullanarak anlam çıkarma becerilerinin yer aldığını, ancak birçok öğrencinin ayrıntılara fazlaca odaklanarak genel anlamı kaçırdığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, görsel

desteklerin (video, resim, beden dili) dinlemeyi önemli ölçüde kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bu destekler, öğrencilerin hem dil bilgisi eksikliklerini hem de işitsel zorluklarını aşmalarına yardımcı olmuştur.

Sonuçlar, dinleme materyallerindeki zorluk düzeylerinin yalnızca metin özelliklerine dayanarak tahmin edilemeyeceğini göstermiştir. Tian, dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin hem etkin stratejilerle donatılmasının hem de sınıf içi aktivitelerin bu beceriyi ölçmekten ziyade öğretmeyi amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Tian, 2002)

McBride (2011), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların dinlediğini anlama becerileri üzerinde konuşma hızının etkilerini araştırmıştır. Çalışma, dört deney grubuyla gerçekleştirilmiştir: (A) konuşma hızı yüksek materyali dinleyen katılımcılar, (B) konuşma hızı yavaş materyali dinleyen katılımcılar, (C) hız seçimi yapabilen katılımcılar, (D) duraklatma seçeneğine sahip olan katılımcılar. Tüm gruplar iki defa dinlemişlerdir.

A grubu, 180 sözcük/ dakika hızında kaydedilen diyalogları dinlemiştir; B grubu, 135 sözcük/ dakika hızında dinleme yapmıştır; C grubu, her diyalogu önce hızlı bir tempoda dinlemiş, ardından ikinci dinlemede hız seçimi yapabilmıştır (hızlı veya yavaş); D grubu ise hızlı tempoda diyalogları dinlerken ikinci dinleme sırasında duraklatma seçeneğine sahip olmuştur. Araştırma bulgularına göre, yavaş hızda dinleyen B grubu, diğer gruplara göre daha yüksek performans göstermiştir. McBride, çalışmasında -özellikle- temel düzeydeki dil öğrencilerinin yavaş ve açık bir konuşmaya maruz kalmasının dil öğrenim sürecine olumlu etki edeceği sonucuna ulaşmıştır (McBride, 2011).

Eastwood ve Snook (2012), polis uyarılarının anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla farklı dinlenebilirlik faktörlerini deneysel olarak test etmiştir. Bu amaçla, katılımcılara sekiz farklı polis uyarısı türü sunulmuş ve her bir uyarı türü farklı dinlenebilirliği artırabilecek farklı değişimler şeklinde düzenlenmiştir. Deneyde kullanılan uyarılar, belirli değişimlerin etkilerini bağımsız olarak veya bir arada değerlendirilerek dinlenebilirlik düzeyini ölçmeyi hedeflemiştir.

İlk değişim olarak, uyarının başında katılımcılara verilen talimatlar yer almıştır. Bu talimatlar, dinleyicilere uyarıların içeriğini nasıl değerlendirecekleri konusunda net bir bağlam sunmayı amaçlamıştır. Talimatlar, dinleyicilerin dikkatini önemli bilgilere çekerek, metnin genel yapısını anlamalarına yardımcı olmuştur.

İkinci değiştirim olan listeleme yöntemi, polis uyarılarında dört temel hukuki hakkın net bir şekilde belirtilmesini sağlamıştır. Bu değiştirim, bilgileri organize bir şekilde sunarak dinleyicilerin her bir hukuki hakkı bağımsız olarak kavramalarına olanak tanımıştır. Listeleme, bilgilerin zihinde daha kolay organize edilmesini ve hatırlanmasını sağlamıştır.

c değiştirim ise, uyarının her tmcesinden sonra eklenen açıklamalardan oluşmuştur. Bu açıklamalar, uyarı içeriğini farklı şekillerde tekrar ederek, dinleyicilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmuştur. Açıklamalar, dinleyicilerin anlamadığı noktaları netleştirerek, genel anlama düzeyini artırmıştır.

Bu değiştirimlerin etkilerini ölçmek için, katılımcılardan duydukları uyarıları ayrıntılı bir şekilde açıklamaları istenmiş ve anlama puanları kaydedilmiştir. Bulgular, dinlenebilirlik faktörlerinin bir araya getirilmesinin, polis uyarılarının genel anlaşılrlığını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Özellikle açıklamalar, uyarıların anlaşılmasında en etkili strateji olarak öne çıkmıştır ve tüm stratejilerin bir arada kullanımı, anlama düzeyinde iki katına varan artışlar sağlamıştır (Eastwood ve Snook, 2012).

Rubin (2012), çalışmasında dinlenebilirlik ilkelerinin sağlık iletişiminde nasıl etkili olduğunu incelemek için deneysel bir yöntem kullanmıştır. Araştırmada, ameliyat sonrası taburcu talimatları iki farklı dinlenebilirlik düzeyinde yeniden düzenlenmiştir: yüksek dinlenebilirlik ve orta düzey dinlenebilirlik. Bu yeniden düzenleme, araştırmacı tarafından geliştirilen dinlenebilirlik rehberine dayanmaktadır. Yüksek dinlenebilirlik düzeyi için daha kısa tümceler, bağlamsal örnekler ve yaygın kullanılan sözcüklerin tercih edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna karşılık, orta düzey dinlenebilirlikte daha uzun ve karmaşık tümce yapıları ile daha az bağlam desteği sunulmuştur. Araştırma kapsamında, her iki dinlenebilirlik düzeyinde hazırlanmış taburcu talimatları hem okuma hem de dinleme yoluyla katılımcılara sunulmuştur. Yüksek dinlenebilirlik düzeyine sahip metinler, kısa tümceler, açık bir yapı, yaygın kullanılan sözcükler ve dinleyiciye yönelik doğrudan bir dil kullanılarak düzenlenmiştir. Orta düzey dinlenebilirlikte ise daha uzun tümceler ve karmaşık bir dil yapısı tercih edilmiştir. Çalışmada niversite öğrencileri, her iki metin türünü hem dinleyerek hem de okuyarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, dinledikleri veya okudukları talimatları ne kadar iyi anladıklarını ve bu sürecin ne kadar zihinsel çaba gerektirdiğini belirten sorulara

yanıt vermiştir. Anlama düzeyi ve algılanan zorluk derecesi ölçülerek karşılaştırılmıştır.

Rubin, bu deneysel tasarım ile dinlenebilirlik faktörlerine göre düzenlenmiş taburcu talimatlarının dinleme ortamında daha belirgin bir etki yarattığını bulmuştur. Yüksek dinlenebilirlik seviyesine sahip talimatlar, katılımcılar tarafından daha kolay anlaşılmış ve daha az zihinsel çaba gerektirmiştir. Buna karşılık, okuma ortamında dinlenebilirlik farkının daha az etkili olduğu gözlemlenmiştir (Rubin, 2012).

Snook ve diğerleri (2016), dinlenebilirlik unsurlarının polis uyarılarının anlaşılabilirliği üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla iki aşamalı bir deney tasarımı uygulamıştır. Araştırma, polis uyarılarına dinlenebilirlik özelliklerinin eklenmesinin hukuki okuryazarlığı ne ölçüde artırabileceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Birinci deneyde, 76 üniversite öğrencisi bir simülasyon sorgulamasına dahil edilmiştir. Katılımcılar, ya dinlenebilirlik açısından iyileştirilmiş bir uyarı ya da standart bir uyarı dinlemiş ve ardından uyarıyı kendi ifadeleriyle açıklamaları istenmiştir. Deney bulguları, dinlenebilirlik unsurları eklenmiş uyarının, standart uyarıya kıyasla daha iyi anlaşılmış ve daha yüksek düzeyde hatırlanmış olduğunu göstermiştir

İkinci deneyde ise, dinlenebilirlik özelliklerinin her birinin etkisi daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu aşamada, 80 katılımcıya yalnızca “suçlu” senaryosu sunulmuş ve sekiz farklı dinlenebilirlik değişimine sahip uyarılardan biri dinletilmiştir. Deneyin sonuçları, Eastwood ve Snook (2012) tarafından yapılan araştırmaya paralel bir şekilde; “Açıklamalar” değişiminin anlama ve hatırlama üzerinde en güçlü etkiyi yarattığını, bunu “listeleme” ve “talimatlar” değişiminin izlediğini ortaya koymuştur (Eastwood ve Snook, 2012).

Kotani ve Yoshimi (2017), dinlenebilirlik ölçümü için hem öznel yargılara hem de nesnel değerlendirmelere dayanan karma bir dinlenebilirlik indeksi geliştirmiştir. Çalışmada, dinleme materyallerinin zorluk düzeyini daha güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla öznel yargılar (SBJ) ve nesnel değerlendirmeler (OBJ) birleştirilmiştir. Öznel yargılar, öğrencilerin dinlenebilirlik hakkındaki kendi algılarına dayanmaktadır. Katılımcılar, her bir dinleme materyalini dinledikten sonra bir likert ölçeği (1:kolay - 5:zor) üzerinden değerlendirme yapmıştır. Nesnel değerlendirmede ise, katılımcılar dinledikleri metni yeniden yazmışlardır. Yeniden yazım sonrasındaki farklılıklar Levenshtein

Mesafesi kullanılarak hesaplanmıştır. Levenshtein Mesafesi, doğru transkripsiyonla öğrenici transkripsiyonu arasındaki farklılıkları karakter değişiklikleri (ekleme, silme, değiştirme) yoluyla ölçmektedir. Karma indeks (SBJ ve OBJ), SBJ ve OBJ'nin standartlaştırılmış değerlerinin toplanmasıyla elde edilmiştir ve her iki ölçüt arasında farklı ağırlıklar kullanılarak (0.5, 1.0, 1.5) üç farklı indeks oluşturulmuştur. Araştırmaya göre, SBJ ve OBJ indeksinin diğer basit dinlenebilirlik ölçütlerine göre daha yüksek bir güvenilirlik ve geçerlilik göstermektedir. Özellikle, indeksin öğrenici yeterli düzeylerine göre farklılaşabilmesi, dinlenebilirlik ölçümünde önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (Kotani ve Yoshimi, 2017).

Kotani ve Yoshimi (2016), dinlenebilirlik ölçümünde dilsel ve öğrenici özelliklerini bir arada ele alan bir karar ağacı sınıflandırma modeli geliştirmiştir. Çalışma, dinlenebilirliğin farklı düzeylerde nasıl değerlendirilebileceğini ve hangi özelliklerin dinleme anlama sürecini en güçlü şekilde öngördüğünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, dinlenebilirlik ölçümünde iki ana faktör grubunu temel almıştır: dilsel özellikler ve öğrenici özellikleri. Dilsel özellikler, tümce uzunluğu, ortalama sözcük uzunluğu, çok heceli sözcüklerin oranı, sözcük zorluğu, konuşma hızı ve fonolojik modifikasyon kalıplarını içerirken; öğrenici özellikleri ise dinleme testi puanları, dil öğrenme süresi, İngilizce konuşulan ülkelerde bulunma süresi ve dinleme sıklığı gibi faktörleri kapsamaktadır.

Bu araştırmada, dinlenebilirlik düzeyleri, öğrencilerin bir metni anlamadaki zorluk düzeylerini puanlamalarıyla belirlenmiştir. Puanlamalar, her bir tümce bazında toplanarak analiz edilmiştir. Karar ağacı sınıflandırma algoritması, dinlenebilirlik düzeylerini tahmin etmek amacıyla kullanılmış ve beş katmanlı çapraz doğrulama ile test edilmiştir. Sonuçlar, modelin yüzde 47,0 doğruluk oranına ulaştığını ve dinleme testi puanları ile yurt dışı deneyiminin dinlenebilirlik ölçümünde en belirleyici faktörler olduğunu göstermiştir (Kotani ve Yoshimi, 2016).

Kotani ve Yoshimi (2019), önceki araştırmalarında sundukları dinlenebilirlik ölçüm yaklaşımlarını daha ileriye taşıyarak, öğrencilerin dinledikleri metni yeniden yazmaları üzerinden hesaplanan yeni bir indeks geliştirmiştir. Normalleştirilmiş Levenshtein düzenleme mesafesi (NED) olarak adlandırılan bu indeks, dinleme materyallerinin anlaşılma düzeyini nesnel bir şekilde ölçmeyi amaçlar. NED, referans tümle ile öğrencinin yeniden yazdığı tümce arasındaki

farklılıkları ekleme, silme veya değiştirme gibi karakter bazlı düzenlemeler yoluyla hesaplar. Böylece,  ğrencilerin dinleme materyallerini ne derece anladıkları nesnel bir hesaplama değerlendirilir.

Bu  alışma, Kotani ve Yoshimi'nin (2017) dinlenebilirlik ölçümünde dilsel ve öğrenici özelliklerinin bir arada değerlendirildiği modelinin bir devamı niteliğindedir. 2017'deki çalışmada, dinlenebilirliğin hem dilsel hem de öğrenen özelliklerine dayalı olarak beş farklı düzeyde sınıflandırıldığı bir karar ağacı sınıflandırma yöntemini öneren araştırmacılar, 2019 yılındaki çalışmalarında, dinlenebilirlik  l  m ne NED'in eklenmesiyle nesnel bir boyut kazandırmış ve ölçümün daha güvenilir ve geçerli hale getirmeye çalışmışlardır.

Araştırma kapsamında, yabancı dil olarak İngilizce  ğrenen 50 katılımcı, iki kısa metni dinleyerek yeniden yazmış ve her metni beşli bir Likert  l  ği ile değerlendirmiştir. Dinleme materyalleri olarak ““The North Wind and the Sun,” ” ve “The Boy Who Cried Wolf” masalları seçilmiş; katılımcılara her tümceyi en fazla iki kez dinleme fırsatı sunulmuştur. NED'in güvenilirliği ve geçerliliği klasik test teorisi kullanılarak değerlendirilmiş ve Cronbach's α değerinin 0.8'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bulgular, NED'in öğrencilerin dil becerileri ile daha yüksek bir korelasyon gösterdiğini ve öznel yargılara dayalı dinlenebilirlik ölçütlerine kıyasla daha tutarlı olduğunu ortaya koymuştur. Kotani ve Yoshimi, bu yeni indeksin, dil öğrenenlerin performansını daha kesin bir şekilde değerlendirmeye olanak sağladığını ve dinlenebilirlik araştırmalarına önemli bir katkı sunduğunu belirtmiştir (Kotani ve Yoshimi, 2019).

Kim ve Petscher (2020), dinleme anlama süreçlerinde bireysel, metinsel ve değerlendirme (soru türleri) faktörlerinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışma, 529 ikinci sınıf  ğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve bu süreçte bireysel özellikler (sözcük bilgisi, dilbilgisi, üst bilişsel farkındalık gibi), metin türü ( yk leyici ve açıklayıcı) ve değerlendirme sorularının türü (doğrudan ve dolaylı) gibi değişkenler ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, dinleme anlama performansında birey, metin ve madde düzeyindeki farklılıkların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle metin türünün, metinler arası farklılıkların büyük bir kısmını açıklayabildiği belirtilmiştir.

Araştırma, anlatısal metinlerin açıklayıcı metinlere kıyasla daha kolay anlaşılır olduğunu ve bu durumun öğrencilerin aşinalığı, metin yapısının çeşitliliği

ve konu bilgisi gereksinimlerinin farklılıklarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin anlatısal metinlerde %74,4 doğruluk oranına ulaşırken, açıklayıcı metinlerde bu oranın %39'a düştüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, bireysel faktörlerden yola çıkarak, zayıf okurların dil ve bilişsel becerileri kontrol edildiğinde dinleme anlama performanslarındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu, okuma ve dinleme anlama süreçlerinin büyük ölçüde ortak dil ve bilişsel becerilere dayandığını göstermektedir.

Çalışma, dinleme anlama süreçlerinin ölçümünde hem anlatısal hem de açıklayıcı metinlerin yer almasının önemine vurgu yapmaktadır. Tek bir metin türüne dayanmanın, öğrencinin dinleme becerilerini tam anlamıyla değerlendiremediği belirtilmiştir. Ayrıca, maddeler arası farklılıkların önemli bir değişken olduğu ve farklı madde türlerinin öğrencilerin performansını etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle, araştırmacılar dinleme anlama becerilerinin değerlendirilmesinde farklı metin türlerini içeren ve çeşitlendirilmiş sorular barındıran çoklu görevlerin kullanılmasını önermektedir (Kim ve Petscher, 2020).

Bayona ve diğerleri (2023), çevrimiçi dil öğrenme materyallerinin dinlenebilirliğini ölçmek için metin tabanlı anlaşılabilirlik ölçütlerinin nasıl kullanılabileceğini değerlendirmiştir. Çalışma, dinlenebilirlik değerlendirmesi için dört farklı okunabilirlik ölçütü (Flesch Okunabilirlik, Dale-Chall Okunabilirlik, Lensear Write, McAlpine EFLAW) kullanmıştır. Çalışmada, bu okunabilirlik formüllerinin, VOA Learning English platformundaki farklı zorluk düzeylerine sahip dinleme materyalleri üzerinde nasıl çalıştığı analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında 1000 ses kaydı ve bunların yazıya aktarımları, farklı zorluk seviyelerine göre (başlangıç, orta, ileri) sınıflandırılmış ve her bir materyal üzerinde metin tabanlı anlaşılabilirlik ölçütleri uygulanmıştır. Ölçümler hem uzmanların zorluk değerlendirmeleriyle karşılaştırılmış hem de otomatik yazıya aktarım (Otomatik Konuşma Tanıma) kullanımındaki doğruluk derecesi göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Otomatik konuşma tanıma (ASR) sistemleri ve noktalama düzeltici kullanılarak üretilen yazıya aktarımların, ölçütlerin hesaplanması üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve hataların ölçümleri nasıl etkilendiği araştırılmıştır.

Sonuçlar, okunabilirlik formüllerinin dinlenebilirliği belirlemek için önemli bir ölçüt olduğunu fakat tek başına kullanımının sonuçların güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur (Bayona vd., 2023)

Call ve diğerleri (2023), şirketlerin kazanç toplantılarının dinlenebilirliğini ve bu toplantıların bilgi aktarım süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla geniş kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Kazanç toplantıları, şirketlerin mali sonuçlarını ve stratejilerini yatırımcılar, analistler ve medya ile paylaştıkları bilgilendirme oturumlarıdır. Bu çalışma, 2014-2020 yılları arasında gerçekleşen 56,987 kazanç toplantısını kapsamaktadır.

Dinlenebilirlik, OpenAI'nin Whisper modeli kullanılarak ölçülmüştür. Whisper, büyük bir etiketlenmiş ses veri seti üzerinde eğitilmiş bir konuşma tanıma modelidir ve her sözcüğün doğru bir şekilde transkribe edilme olasılığına göre bir güven oranı hesaplar. Dinlenebilirlik puanı, bu transkripsiyonların ortalama güven oranlarına dayanır. Yüksek güven oranları, daha anlaşılır konuşmaları ifade ederken, düşük oranlar daha az anlaşılır konuşmaları işaret eder. Bu yöntem, kazanç toplantılarının netliğini ve anlaşılabilirliğini nesnel olarak ölçmeyi sağlar.

Çalışmanın bulguları, daha anlaşılır kazanç toplantılarının analistlerin daha doğru tahminler yapmasına, bilgi aktarımının hızlanmasına ve piyasa tepkilerinin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Daha iyi dinlenebilirlik, daha hassas fiyat oluşumu, daha dar alış-satış farkı ve daha hızlı fiyat tepkileri ile ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, net ve etkili sözlü iletişimin piyasadaki bilgi akışını önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermektedir (Call vd., 2023).

Gao ve diğerleri (2023), dil öğrenenlerin dinleme materyallerindeki zorluk seviyelerini tahmin edebilmek için bir makine öğrenmesi modeli geliştirmiştir. Bu modelde, sesin akustik yapısı, tonlama ve duraklamalar gibi konuşma özellikleri ile sözcük sıklığı, dilbilgisel yapı ve tümce uzunluğu gibi metin özellikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada, modelin etkinliği, öğrencilerin duydukları sesleri hızlıca tekrarladığı gölgeleme tekniği ile test edilmiştir.

Geliştirilen makine öğrenmesi modelinin eğitimi, öğrencilerin gölgeleme sırasında gösterdikleri performansa dayanmaktadır. Öğrencilerin duydukları sesleri ne kadar doğru tekrarladıkları analiz edilerek, hangi sözcüklerin daha zor algılandığı model tarafından öğrenilmiştir. Bi-directional Long Short-Term Memory (BLSTM) olarak bilinen derin öğrenme modeli, bu verilerle eğitilmiş ve

dinlenebilirlik tahmininde kullanılmıştır. BLSTM, hem geçmiş hem de gelecek bağlamı dikkate alarak daha doğru tahminler yapabilmektedir.

Sonuçlar, BLSTM'nin dinleme zorluklarını tahmin etmede önceki modellere göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Konuşma ve metin özelliklerinin bir arada kullanılması, dinleme zorluklarının daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Buna karşın, geleneksel okunabilirlik formülleri, yalnızca metinlerin yüzey özelliklerine odaklandıkları için dinleme zorluklarını yeterince iyi tahmin edememiştir. (Gao vd., 2023).

Yapılan alanyazın taraması, “dinlenebilirlik” kavramının sözlü iletişimin etkinliğinde ve iletilerin doğru anlaşılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çeşitli disiplinlerde ve alanlarda gerçekleştirilen araştırmalar, dinlenebilirliğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve dile özgü olgusal bileşenlerin yanı sıra bireysel özelliklerin de etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Dilsel faktörler, sözcük seçimi, tümce yapısı ve dilbilgisel karmaşıklık gibi unsurlar üzerinden dinlenebilirliği doğrudan etkilemektedir. Harwood ve Cartier (1952) ile Fang (1966) gibi araştırmacılar, dinlenebilirliği artırmak için dilin sadeleştirilmesi ve anlaşılır bir yapıda sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Dil ötesi özellikler ise konuşma hızı, tonlama, vurgu ve aksan gibi öğelerle dinleme anlama süreçlerine katkı sağlamaktadır. Özellikle sunum hızının uygun düzeyde tutulmasının dinlenebilirliği artırdığı belirlenmiştir (Harwood, 1955).

Bireysel faktörler, dinleyicinin sözcük bilgisi, ön bilgi düzeyi, dikkat ve motivasyon gibi içsel süreçlerini kapsamaktadır. Goh (1999) ve Tian (2002), dinleyicinin ön bilgisinin ve sözcük dağarcığının dinlenebilirlik algısını ve anlama düzeyini önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgular, dinlenebilirliğin sadece iletinin yapısıyla değil, aynı zamanda dinleyicinin özellikleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte, dinlenebilirlik araştırmalarında yeni yöntemler ve uygulama alanları ortaya çıkmıştır. Makine öğrenmesi ve doğal dil işleme tekniklerinin kullanılması, dinlenebilirliğin ölçülmesinde ve artırılmasında önemli ilerlemeler sağlamıştır (Kotani ve Yoshimi, 2016, 2017, 2019; Gao vd., 2023). Bu teknolojik yaklaşımlar, dinleme materyallerinin dinleyici ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve daha etkili iletişim stratejilerinin geliştirilmesini mümkün kılmıştır.

Dinlenebilirliğin farklı alanlardaki uygulamaları da dikkat çekicidir. Hukuk alanında, polis uyarılarının ve hukuki metinlerin anlaşılabilirliğinin artırılması, bireylerin haklarını daha iyi anlamalarını sağlamıştır (Eastwood ve Snook, 2012). Sağlık iletişimde, hasta talimatlarının dinlenebilirliğinin yükseltilmesi, hastaların tedavi süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine katkı sunmuştur (Rubin, 2012). Kurumsal iletişimde ise dinlenebilirliğin artırılması, bilgi aktarımının verimliliğini ve piyasa tepkilerinin olumlu yönde etkilenmesini sağlamıştır (Call vd., 2023).

Genel olarak, alanyazındaki çalışmalar dinlenebilirliğin sözlü iletişimin niteliğini belirleyen temel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dinlenebilirliğin artırılması için dilin sade ve anlaşılır bir yapıda kullanılması, uygun konuşma hızı ve tonlamanın tercih edilmesi, dinleyicinin ön bilgisinin dikkate alınması ve teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

1.3 Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel amacı, dinleme metinlerinin özelliklerinin (*ortalama sözcük uzunluğu [OSU], ortalama tümce uzunluğu [OTU], hız ve metin türü*), öğrencilerin metinlere ilişkin *güçlük düzeyi algılarının* ve bu güçlük algılarına ilişkin gerekçelerinin (*metnin hızı, OSU, OTU, tümce yapısı, sözcük zorluğu*) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin belirttiği güçlük gerekçelerinin, metnin güçlük düzeyi algılarını yordayıp yordamadığını ve öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri ile gerekçeleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Metin özellikleri (*hız, OSU, OTU, metin türü*), dinlediğini anlama başarı testi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri (*hız, OSU, OTU, tümce yapısı, sözcük zorluğu*), dinlediğini anlama başarı testi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
 - Öğrencilerin güçlük algıları ve güçlük gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - Öğrencilerin güçlük düzeyi algıları ve dinlediğini anlama testi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri, metne ilişkin güçlük düzeyi algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretici ile öğrencilerin metinlerin güçlük düzeyine ilişkin gerekçelerinin oransal dağılımı arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4 Önem

Dinleme becerisi, dil öğreniminin temel taşlarından biri olup, iletişim kurma ve dili etkin bir şekilde kullanma açısından oldukça önemlidir. Özellikle ikinci dil öğreniminde, dinlediğini anlama becerisi, diğer dil becerilerinin gelişimi için de temel oluşturur. Bu nedenle, dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, dil öğretiminde öncelikli bir konudur.

Dinleme becerisinin, yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olmasına rağmen konuşma hızı, sözcük bilgisi ve metin karmaşıklığı gibi unsurların getirdiği zorluklar (Harwood, 1955; Goh, 1999; Tian, 2002) öğretim sürecini sekteye uğratabilmektedir. Özellikle hızlı sunulan ve karmaşık tümceler içeren materyaller (Harwood, 1955; Sagawa vd., 2001) ile yetersiz ön bilgi veya sınırlı sözcük dağarcığı (Goh, 1999) dinleyicilerin anlamlandırma süreçlerini güçleştirmektedir. Bu durum, hem ders materyallerinin hem de ölçme araçlarının hedef kitleye uygun biçimde hazırlanmasını gerektirmektedir (Rubin ve Rafoth, 1986; Kim ve Petscher, 2020).

Bu çalışma, alanyazında (Harwood ve Cartier, 1952; Fang, 1966; Goh, 1999) tanımlanan “dinlenebilirlik” ile “dinlediğini anlama” arasındaki ilişkiyi güncel verilerle destekleyerek dinleme becerisi öğretiminde kuramsal bilgi birikimini derinleştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın uygulamaya sağladığı katkı, özellikle öğretmenler ve materyal hazırlayanlar açısından önem taşımaktadır. Konuşma hızı ve dilsel karmaşıklık gibi unsurların hedef düzeye uygun şekilde belirlenmesi ile daha etkili dinleme materyalleri tasarlanabilecek, öğrencilerin yaşadığı zorluklar önemli ölçüde hafifletilebilecektir (Harwood, 1955; Goh, 1999; Tian, 2002). Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve bu algılara yönelik gerekçelerinin incelenmesi, dinleme anlama sürecinde bireysel farklılıkların ve algıların rolünü ortaya koymaktadır. Bu sayede, dil öğretiminde daha kişiselleştirilmiş ve etkili öğretim stratejileri geliştirilebilecektir.

1.5 Sayıtlılar

Bu araştırmanı sayıtlıları şöyledir:

Katılımcıların Yanıtlarının Doğruluğu: Öğrencilerin ve öğreticilerin sormacalara verdikleri yanıtlar, dürüsttür ve gerçeği yansıtmaktadır.

Metin Özelliklerinin Doğru Belirlenmesi: Metinler, dilsel ve sunum özellikleri (OSU, OTU, hız, metin türü) açısından doğru ve tutarlı bir biçimde çözümlenmiştir.

Öğrencilerin Dil Düzeyi: Katılımcı öğrenciler, A2 düzeyinin gerektirdiği dil becerilerine sahiptir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, yalnızca A2 düzeyinde Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.
- Motivasyon, kaygı, dikkat düzeyi ve kültürel faktörler gibi dinleme anlama performansını etkileyebilecek diğer değişkenler araştırmada dikkate alınmamıştır.
- Dinleme anlama testindeki *soru türleri*, çözümlemeye dahil edilmemiştir. Farklı soru türlerinin (*yüzey metin, sözcük bilgisi, derin metin*) anlama performansı üzerindeki etkisi ileri araştırmalarda incelenecektir.
- *Hız* değişkeni ölçülürken dakikadaki sözcük sayısı temel alınmıştır.

1.7 Sözlükçe

Dinlenebilirlik: Bir işitsel içeriğin algılama ve anlamlandırma sürecinde dinleyici tarafından ne kadar kolay anlaşılabilirdiğini ve izlenebildiğini ifade eden kavramdır.

Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU): Bir metindeki sözcüklerin ortalama uzunluğudur ve metindeki toplam hece sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesi ile hesaplanır.

Ortalama Tümce Uzunluğu (OTU): Bir metindeki tümcelerin ortalama uzunluğudur ve metindeki toplam sözcük sayısının toplam tümce sayısına bölünmesi ile hesaplanır.

Hız: Dinleme materyalinin sunum hızı. Bu araştırmada dakikadaki sözcük sayısını ifade etmektedir.

Metin Türü: Bu araştırmada dinleme metninin “anlatısal” ya da “bilgilendirici” olması durumudur.

Dilsel Karmaşıklık: Metindeki sözcüklerin ve tümcelerin yapısal zorluğudur.

Dil Ötesi Özellikler (Paralinguistik Özellikler): Konuşmada tonlama, vurgu, ritim ve aksan gibi dilin sözdizimsel olmayan ancak iletişimi etkileyen özellikleridir.

Dinlediğini Anlama Başarı Puanı: Bu araştırmada öğrencinin dinleme-anlama testinden aldığı puandır ve dinlediğini anlama becerisinin nicel bir göstergesi olarak kullanılmıştır.

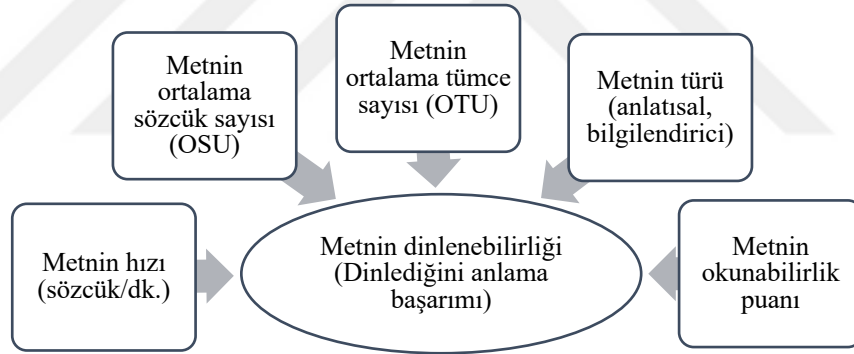
Güçlük Algısı: Öğrencinin veya öğreticinin bir metni ne kadar güç veya kolay bulduğuna ilişkin değerlendirmesidir.

Güçlük Gerekçesi: Öğrenci ya da öğretici açısından dinleme metninin güç veya kolay değerlendirilmesine neden olan etkenler; örneğin metnin hızı, tümce yapısı, ortalama sözcük uzunluğu...

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen temel düzey öğrenciler için “dinlenebilirlik” ölçütlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel yaklaşım içinde ilişkisel araştırmalardan korelasyonel tasarımla yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma tasarımı, değişkenler arasındaki ilişkileri inceler ve var olan ilişkinin yönünü (olumlu ya da olumsuz) ve gücünü (zayıf, orta, güçlü) belirlemeye olanak tanır. Fraenkel ve Wallen (2006), korelasyonel araştırmalarda değişkenlerin manipüle edilmeden gözlemlendiğini ve bu gözlemler arasındaki ilişkilerin çözümlendiğini belirtir. Creswell (2014) ise bir değişkendeki değişikliklerin diğer bir değişkenle nasıl bağlantılı olduğunu anlaşılmaya vurgu yapar.

Bu çalışmanın odağı, Türkçe temel düzey konuşucular için dinlenebilirliği etkileyen değişkenlerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Dinlenebilirliği etkileyen değişkenlerle ilgili varsayımlar, alanyazın taraması ile belirlenmiştir.



Şekil 2.1. Dinlenebilirliği etkilediğini öngörülen değişkenler

Çalışmanın ana iskeletini dinlediğini anlama başarımının –dolayısıyla dinlenebilirliğin– OSU, OTU, hız, tür ve okunabilirlik değişkenlerinden etkilediği varsayımı oluşturmaktadır. Diğer yandan dinlediğini anlama testine giren öğrencilerin ve dinleme metinlerini inceleyen öğretmenlerin değerlendirmesiyle metinlerin güçlüğü ve güçlüğü ilişkin gerekçeleri de araştırılmıştır. Son olarak öğretmenler ile öğrencilerin değerlendirmeleri arasındaki bağlantı üzerinde durulmuştur. Böylece verilerde çok boyutluluk sağlanmış ve birbirini denetleyecek bir çerçeve elde edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama ve çözümleme süreci, Tablo

2.1’de özetlenmiştir. Verilerin toplanması ve çözümlemesi başlıklarında her bir işlem ayrıntılı anlatılacaktır.

Tablo 2.1. Veri toplama ve çözümleme süreçlerinin özetlenmesi

	Uygulama	Çözümleme
<i>Birincil veri toplama düzlemi</i>	Dinlediğini anlama başarı testinin uygulanması	Öğrencilerin başarıları ile OSU, OTU, hız, tür ve okunabilirlik değişkenlerinin ilişkisinin yordayıcılık ve korelasyon değeri açısından çözümlemesi
<i>İkincil veri toplama düzlemi</i>	Dinlediğini anlama başarı testinde kullanılan metinlerin güçlük derecelerinin ve belirttikleri “güçlük gerekçeleri”nin öğrencilere sormaca yoluyla sorulması	- Belirtilen güçlük derecelerinin ortalamasının alınması - Belirlen güçlük dereceleri ile gerekçelerin ilişkilendirilmesi
	Dinlediğini anlama başarı testinde kullanılan metinlerin güçlük derecelerinin ve belirttikleri “güçlük gerekçesinin”nin öğreticilere sormaca yoluyla sorulması	- Belirtilen güçlük derecelerinin ortalamasının alınması - Belirlen güçlük dereceleri ile gerekçelerin ilişkilendirilmesi

Öğrenci değerlendirmesiyle öğretici değerlendirmelerinin ilişkilendirilmesi

Araştırmada bütüncül olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Alanyazın taraması (dinlenebilirliği etkilediği varsayılan değişkenlerin araştırılması)
- Dinleme metinlerinin seçilmesi ve metin özelliklerinin çözümlemesi
- Veri toplama araçlarının hazırlanması
- Dinlediğini anlama başarı testinin hazırlanması ve deneme uygulaması
- Dinleme metinlerinin güçlüğüne ve güçlüğü etkilediği düşünülen değişkenlere ilişkin “öğrenen” sormacasının hazırlanması
- Dinleme metinlerinin güçlüğüne ve güçlüğü etkilediği düşünülen değişkenlere ilişkin “öğretici” sormacasının hazırlanması
- Verilerin toplanması
- Verilerin çözümlemesi

2.1 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, çeşitli üniversitelerin Türkçe ve dil öğretim merkezlerinde A2 düzeyinde öğrenim gören ya da A2 düzeyinin sonuna gelmiş öğrenciler (n=471) ile üniversitelerin Türkçe hazırlık birimlerinde çalışan öğretmenlerdir (n=124). 2023- 2024 akademik yılı bahar yarıyılında Kütahya

Dumlupınar Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesindeki Türkçe hazırlık birimlerinde (TÖMER, DİLMER) veri toplanmıştır. Ana uygulamada yer alan 471 katılımcının dışında, deneme uygulamasına, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde A2 düzeyindeki 108 öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin yaş ortalaması 19.23'tür ve yaşları 18–25 yaş aralığındadır. 471 öğrencinin %43,5'i kadın (n=205), %56,5'i erkektir (n=266). Öğrenciler, cinsiyet açısından görece dengeli bir dağılım göstermektedir.

Tablo 2.2. Katılımcılar

<i>Katılımcıların öğrenim gördüğü yüksek öğretim kurumları</i>	<i>Cinsiyet</i>		<i>Toplam</i>
	K	E	
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	25	30	55
İstanbul Aydın Üniversitesi	66	55	121
Karabük Üniversitesi	58	109	167
Kastamonu Üniversitesi	25	30	55
Kocaeli Üniversitesi	1	8	9
Sakarya Üniversitesi	30	34	64
GENEL TOPLAM	205	266	471

Katılımcıların anadilleri (kaynak dil) farklılık göstermektedir. En yüksek oran Arapçadır (%36,5). Bunu sırasıyla Endonezce (%17,6), Farsça (%14,2) ve Fransızca (%6,6) takip etmektedir. Bunlar dışında oransal olarak düşük olan başka kaynak diller de vardır. Katılımcıların bildikleri yabancı diller incelendiğinde %40,8'inin Türkçe dışında herhangi bir yabancı dil bilmediği belirlenmiştir. İngilizce, %34,8 ile en yaygın yabancı dildir. Rusça (%6,2) ve Arapça (%5,1) da öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında 124 öğreticiden de veri toplanmıştır. Türkiye'deki farklı üniversitelerin dil merkezlerinde Türkçe öğreten 124 öğreticinin özellikleri ise Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri

<i>Mezun olunan lisans programı (n)</i>	<i>Mezun olunan son eğitim prg.</i>	<i>Deneyim (n)</i>
Türk Dili ve Edebiyatı: 57	Lisans: 23	1 yıldan az: 12
Türkçe Öğretmenliği: 45	Yüksek lisans: 70	1 - 5 yıl: 44
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği: 9	Doktora: 31	6-10 yıl: 43
İngilizce Öğr.: 5 / İngiliz Dili ve Ed.: 2		10 yıldan fazla: 25
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları: 2		
Rus Dili ve Edebiyatı: 1 / Dilbilim: 1		
Fransızca Öğretmenliği: 1		

Katılımcıların mezun oldukları lisans programlarına bakıldığında en yüksek oran Türk Dili ve Edebiyatı (%45,97) programındadır. Bunu sırasıyla Türkçe Öğretmenliği (%36,29), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (%7,26), İngilizce Öğretmenliği (%4,03) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (%1,61) takip etmektedir. Oransal olarak daha düşük seviyede kalan başka programlar da mevcuttur.

Katılımcıların mezuniyet seviyelerine göre dağılımında en yüksek oran %56,45 ile Yüksek Lisans mezunlarına aittir. Bunu sırasıyla Doktora mezunları (%25,00) ve Lisans mezunları (%18,55) izlemektedir.

Deneyim süreleri incelendiğinde katılımcıların %35,48'inin 1-5 yıl, %34,68'inin 6-10 yıl deneyime sahip olduğu görülmektedir. 10 yıldan fazla deneyime sahip olanlar %20,16 oranındayken, 1 yıldan az deneyimi olanlar %9,68 ile en düşük grubu oluşturmaktadır.

Katılımcı öğreticilere Google form aracılığıyla dinleme metinleri ve sormaca iletilmiştir. Öğreticilerle kartopu örnekleme yoluyla iletişim kurulmuştur.

2.2 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında çok boyutlu ilerlenmiştir. İlk olarak dinleme metinleri seçilmiş, ardından bu metinlere yönelik dinlediğini anlama testi hazırlanmıştır. Taslak testin deneme uygulamasından sonra ana uygulama için testin son sürümü elde edilmiştir. Öğrencilere dinlediğini anlama başarı testi uygulanmış, ardından testteki metinlerin güçlüğüne ilişkin değerlendirmeleri sormaca yoluyla toplanmıştır. Metinlerdeki güçlük düzeyleri, hem öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi sonuçları hem de bu metinlere dair zorluk algıları üzerinden değerlendirilmiştir. Son olarak, farklı üniversitelerde Türkçe öğreten öğretim görevlilerinden de aynı metinlerin zorluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece, uzman görüşleriyle öğrencilerin bakış açısı karşılaştırılarak, aynı konuda farklı bakış açıları ve veri türleri bir araya getirilmiş, araştırma süreci çok yönlü (çok boyutlu) bir çerçevede ele alınmıştır. Burada özetlenen tüm işlemlere aşağıda ayrıntılı yer verilmiştir.

2.3 Dinleme Metinlerinin Seçilmesi

İlk olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sık kullanılan kitaplardaki (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Üniversitesi, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı ve

Ankara Üniversitesi -Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı) karşılıklı konuşma içermeyen 27 dinleme metni yeniden seslendirilmemiş, özgün seslendirmeleri korunarak ses kaydı olarak dosyalanmıştır.

Araştırmacı tarafından metinler, hece sayısı, sözcük sayısı, tümce sayısı, OSU, OTU, hız, dakika olarak metnin uzunluğu ve metin türü açısından incelenmiştir. Ayrıca Çetinkaya-Uzun okunabilirlik eşitliğine göre metinlerin okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Metinlerin özellikleri Tablo 2.4'te görülebilir:

Tablo 2.4. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin özellikleri

<i>Kitap</i>	<i>Başlık</i>	<i>OSU</i>	<i>OTU</i>	<i>Okunabilirlik Puanı</i>	<i>Hız</i>	<i>Metnin Uzunluğu (dk.)</i>	<i>Metin Türleri</i>
Hitit	Düğün Hazırlığı	2,652	7,26	45,848	98,57	1,40	Anlatısal
Hitit	Bebeğimiz Olacak	2,66	5,76	43,922	119,047	0,63	Anlatısal
Hitit	Bir Hikâye	2,188	6,833	55,333	239,766	1,71	Anlatısal
Hitit	Eskimolar	2,902	7,130	36,473	86,315	1,9	Bilgilendirici
Hitit	Gazete Haberleri	2,618	9,6	41,465	112,5	1,28	Anlatısal
Hitit	Şimdi Haberler	2,732	8,6	39,461	114,159	2,26	Anlatısal
Hitit	Dizi Kirliliği	2,873	7,250	37,107	90,625	0,96	Bilgilendirici
Hitit	Televizyon Programları	2,79	7,535	38,840	100	2,11	Anlatısal
Hitit	Farklı Tedavi Yöntemleri	2,920	9,181	34,004	95,283	1,06	Bilgilendirici
Hitit	3 Macera: Karada, Havada, Suda...	2,614	10,105	41,065	102,127	1,88	Anlatısal
Hitit	Ne Okuyalım?	2,758	9,347	38,070	108,585	1,98	Anlatısal
Gazi	Hava Nasıl Olacak?	2,554	6,571	46,062	131,428	0,70	Anlatısal
Gazi	Reklamlar	2,666	4,600	45,057	115,000	0,60	Bilgilendirici
Gazi	Haydi Uçurtma Atölyesine!	2,512	6,500	47,210	130,000	0,60	Bilgilendirici
Gazi	Sevgili Günlük	2,483	6,066	48,393	105,813	0,86	Anlatısal
Gazi	Tiyatrodaki Sürpriz	2,370	6,000	51,639	135,000	0,80	Anlatısal
Gazi	Mustafa'nın Yaz Tatili	2,346	5,521	52,484	136,559	0,93	Anlatısal
İstanbul	Önemli Kişiler (FSM)	2,265	6,681	53,466	110,526	1,33	Anlatısal
İstanbul	Haberler	2,461	7,526	47,546	105,147	1,36	Anlatısal
İstanbul	Seçim Vaadleri	2,657	5,214	44,698	70,873	1,03	Bilgilendirici

Tablo 2.5. (devam). Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin özellikleri

İstanbul	Ailece Bir Tatil	2,82	5,74	39,814	104,729	1,48	Anlatısal*
İstanbul	Hava Durumu	2,55	8	44,788	112,676	0,71	Anlatısal
İstanbul	Ünlü Olmadan Önce	2,70	11,84	36,952	115,789	1,4	Anlatısal
İstanbul	İstanbul Efsanesi	2,263	6,470	53,714	104,761	1,05	Anlatısal
İstanbul	İklimler	2,192	5,428	56,562	108,571	1,05	Anlatısal
İstanbul	Hokkabaz	2,666	6,375	43,334	118,604	0,43	Anlatısal
İstanbul	Ayaküstü Yemekler	2,660	10,045	39,926	97,787	2,26	Bilgilendirici

OSU, OTU, okunabilirlik, hız ve dakika olarak metnin uzunluğu yönünden ortalamadan çok yüksek ya da çok düşük değerlere sahip olan ve bu nedenle veriyi temsil etmede aşırı sapma oluşturan metinler elendikten sonra Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabından “Bebeğimiz Olacak”, “Gazete Haberleri”, “Dizi Kirliliği”, “Farklı Tedavi Yöntemleri”; Gazi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabından “Reklamlar”, Sevgili Günlük”, “Haydi Uçurtma Atölyesine!”, “Hava Nasıl Olacak?”; Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabından “Önemli Kişiler”, “Ailece Bir Tatil”, “Ünlü Olmadan Önce”, “İstanbul Efsanesi” adlı metinler deneme uygulaması için seçilmiştir. Ayrıca her kitaptan aynı sayıda metin alınmasına ve metin türü açısından dengeli bir dağılım olmasına özen gösterilmiştir.

2.4 Dinlediğini Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi

2.4.1 Deneme Uygulaması

Seçilen metinler dinlediğini anlama başarı testinde kullanılacağı için her metne yönelik “bilgiyi anımsama (yüzey metin)”, “sözcüğü bağlam içinden çıkarma (zor sözcük)” ve “metnin bütünü anlamaya (derin metin)” ilişkin sorular yazılmıştır. Bu sorular, testin kapsam geçerliliğini sağlamaya katkıda bulunacak şekilde, ölçülmek istenen her alt beceriyi temsil edecek biçimde hazırlanmıştır.

Sorular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üniversitelerde ders veren ve soru hazırlama deneyimi olan akademisyenlerden oluşan uzman grubunun görüşlerine sunulmuştur. Böylece hem akademik alanda hem de uygulamaya yönelik bilgi birikimine sahip uzmanlardan, soruların içerik, düzey ve uygunluğu hakkında geri bildirim alınarak testin kapsam geçerliliği ve uygunluğu güçlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda deneme uygulaması için taslak sürüm elde edilmiştir. Bu sürüm, 12 metni ve bunlara yönelik 67 soruyu içermektedir.

Taslak test, iki farklı günde Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde A2 düzeyinde eğitimlerine devam eden 108 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin 67 maddeye verdiği doğru yanıtlar 1, yanlış ve boş yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır. Daha sonra maddeler, ayırt edicilik (madde geçerliği) (r_{jx}), güçlük, madde güvenirliği ve iç tutarlılık katsayısı açısından incelenmiştir. Hangi maddelerin dinlediğini anlamada başarılı olan ve başarılı olmayan öğrencileri ayırt ettiğine bakılmış, eğitim ve öğretimde daha çok orta güçlükte maddelerin tercih edilmesi önerildiği için bu maddelerin aynı zamanda çok zor ya da çok kolay olmamasına dikkat edilmiştir (Şahin, 2021). Madde istatistiklerine ilişkin ayrıntılar Tablo 2.5’te görülebilir.

Tablo 2.6. Taslak testin (deneme sürümünün) madde istatistikleri

<i>Metin</i>	<i>Soru Türü</i>	<i>Madde</i>	<i>p</i>	<i>p yorum</i>	r_{jx}	r_{jx} <i>yorum</i>	<i>Madde</i> <i>Varyansı</i>	<i>Madde</i> <i>Ss</i>	<i>Madde</i> <i>güv.</i>
<i>Bebeğimiz Olacak</i>	Yüzey Metin	m1	0,52	Orta	0,21	Düz.	0,250	0,500	0,103
	Yüzey Metin	m2	0,50	Orta	0,52	Ç. İyi	0,248	0,498	0,258
	Zor Sözcük	m3	0,38	Zor	0,14	Zayıf	0,216	0,464	0,064
	Zor Sözcük	m4	0,76	Kolay	0,14	Zayıf	0,183	0,428	0,059
	Derin Metin	m5	0,41	Orta	0,14	Zayıf	0,249	0,499	0,069
	Derin Metin	m6	0,71	Kolay	0,45	Ç. İyi	0,216	0,464	0,208
<i>Gazete Haberleri</i>	Yüzey Metin	m7	0,98	Ç. Kol.	-0,03	Zayıf	0,027	0,164	-0,006
	Yüzey Metin	m8	0,91	Ç. Kol.	0,10	Zayıf	0,069	0,262	0,027
	Zor Sözcük	m9	0,41	Orta	0,34	İyi	0,228	0,478	0,165
	Zor Sözcük	m10	0,28	Zor	0,07	Zayıf	0,188	0,433	0,030
	Derin Metin	m11	0,45	Orta	0,48	Ç. İyi	0,248	0,498	0,240
	Yüzey Metin	m12	0,36	Zor	0,52	Ç. İyi	0,228	0,478	0,247
<i>Dizi Kirliliği</i>	Yüzey Metin	m13	0,97	Ç. Kol.	0,00	Zayıf	0,036	0,189	0,000
	Yüzey Metin	m14	0,74	Kolay	0,10	Zayıf	0,162	0,403	0,042
	Zor Sözcük	m15	0,34	Zor	-0,07	Zayıf	0,231	0,480	-0,033
	Zor Sözcük	m16	0,33	Zor	0,03	Zayıf	0,231	0,480	0,017
	Derin Metin	m17	0,29	Zor	0,10	Zayıf	0,222	0,471	0,049
	Derin Metin	m18	0,31	Zor	0,34	İyi	0,231	0,480	0,166
<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>	Yüzey Metin	m19	0,72	Kolay	0,14	Zayıf	0,212	0,461	0,064
	Yüzey Metin	m20	0,83	Ç. Kol.	0,28	Düz.	0,145	0,381	0,105
	Zor Sözcük	m21	0,14	Ç. Zor	0,07	Zayıf	0,145	0,381	0,026
	Zor Sözcük	m22	0,74	Kolay	0,31	İyi	0,216	0,464	0,144
	Derin Metin	m23	0,59	Orta	0,28	Düz.	0,240	0,490	0,135
	Derin Metin	m24	0,19	Zor	-0,10	Zayıf	0,151	0,388	-0,040
<i>Hava Nasıl Olacak?</i>	Yüzey Metin	m25	0,90	Ç. Kol.	0,07	Zayıf	0,069	0,262	0,018
	Yüzey Metin	m26	0,79	Kolay	0,21	Düz.	0,168	0,409	0,085
	Zor Sözcük	m27	0,78	Kolay	0,31	İyi	0,139	0,373	0,116
	Zor Sözcük	m28	0,66	Kolay	0,34	İyi	0,209	0,457	0,157
	Derin Metin	m29	0,64	Kolay	0,38	İyi	0,236	0,485	0,184
	Derin Metin	m30	0,66	Kolay	0,48	Ç. İyi	0,219	0,468	0,226

Tablo 2.5. (devam). Taslak testin (deneme sürümünün) madde istatistikleri

Metin	Soru Türü	Madde	<i>p</i>	<i>p</i> yorum	r_{jx}	r_{jx} yorum	Madde Varyansı	Madde Ss	Madde güv.
<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>	Yüzey Metin	m31	0,81	Ç. Kol.	0,24	Düz.	0,133	0,364	0,088
	Yüzey Metin	m32	0,52	Orta	0,14	Zayıf	0,247	0,497	0,069
	Zor Sözcük	m33	0,38	Zor	0,21	Düz.	0,247	0,497	0,103
	Zor Sözcük	m34	0,50	Orta	0,24	Düz.	0,250	0,500	0,121
	Yüzey Metin	m35	0,48	Orta	0,55	İyi	0,248	0,498	0,275
	Yüzey Metin	m36	0,66	Kolay	0,28	Düz.	0,225	0,475	0,131
<i>Sevgili Günlük</i>	Yüzey Metin	m37	0,38	Zor	0,69	Ç. İyi	0,225	0,475	0,327
	Yüzey Metin	m38	0,62	Kolay	0,69	Ç. İyi	0,241	0,491	0,339
	Zor Sözcük	m39	0,19	Ç. Zor	0,31	İyi	0,120	0,346	0,107
	Zor Sözcük	m40	0,02	Ç. Zor	-0,03	Zayıf	0,009	0,096	-0,003
	Derin Metin	m41	0,28	Zor	0,07	Zayıf	0,196	0,443	0,031
	Derin Metin	m42	0,50	Orta	-0,24	Zayıf	0,250	0,500	-0,121
<i>Önemli Kişiler (FSM)</i>	Yüzey Metin	m43	0,71	Kolay	0,45	Ç. İyi	0,205	0,452	0,203
	Yüzey Metin	m44	0,66	Kolay	0,62	Ç. İyi	0,228	0,478	0,296
	Zor Sözcük	m45	0,38	Zor	0,28	Düz.	0,231	0,480	0,133
	Zor Sözcük	m46	0,26	Zor	0,31	İyi	0,188	0,433	0,134
	Derin Metin	m47	0,34	Zor	0,34	İyi	0,222	0,471	0,163
<i>Ailece Bir Tatil</i>	Yüzey Metin	m48	0,81	Ç. Kol.	0,10	Zayıf	0,173	0,416	0,043
	Yüzey Metin	m49	0,48	Orta	0,14	Zayıf	0,245	0,494	0,068
	Zor Sözcük	m50	0,53	Orta	0,45	Ç. İyi	0,249	0,499	0,224
	Zor Sözcük	m51	0,60	Orta	0,38	İyi	0,249	0,499	0,189
	Derin Metin	m52	0,48	Orta	0,21	Düz.	0,249	0,499	0,103
<i>Ünlü Olmadan Önce*</i>	Yüzey Metin	m53	0,67	Kolay	0,52	Ç. İyi	0,236	0,485	0,251
	Yüzey Metin	m54	0,64	Kolay	0,66	Ç. İyi	0,240	0,490	0,321
	Zor Sözcük	m55	0,40	Orta	0,59	Ç. İyi	0,225	0,475	0,278
	Derin Metin	m56	0,62	Kolay	0,55	Ç. İyi	0,236	0,485	0,268
	Derin Metin	m57	0,53	Orta	0,72	Ç. İyi	0,247	0,497	0,360
<i>İstanbul Efsanesi*</i>	Yüzey Metin	m58	0,57	Orta	0,72	Ç. İyi	0,241	0,491	0,356
	Yüzey Metin	m59	0,64	Kolay	0,45	Ç. İyi	0,228	0,478	0,214
	Zor Sözcük	m60	0,52	Orta	0,48	Ç. İyi	0,250	0,500	0,241
	Zor Sözcük	m61	0,52	Orta	0,48	Ç. İyi	0,247	0,497	0,240
<i>Reklamlar</i>	Yüzey Metin	m62	0,66	Kolay	0,62	Ç. İyi	0,231	0,480	0,298
	Yüzey Metin	m63	0,57	Orta	0,72	Ç. İyi	0,246	0,496	0,359
	Zor Sözcük	m64	0,57	Orta	-0,03	Zayıf	0,246	0,496	-0,017
	Zor Sözcük	m65	0,50	Orta	0,31	İyi	0,249	0,499	0,155
	Derin Metin	m66	0,52	Orta	0,62	Ç. İyi	0,249	0,499	0,310
	Derin Metin	m67	0,47	Orta	0,66	Ç. İyi	0,245	0,494	0,324

Hangi maddenin amaca en iyi hizmet ettiğinin göstergesi olarak öncelikle madde ayırt edicilik (r_{jx}) indeksi incelenmelidir. Yaygın olan ölçütlere göre 0,40-1

arası “çok iyi”, 0,30-0,39 arası “iyi”, 0,21-0,29 arası “düzeltilmeli” ve 0,20-(-1) arası “zayıf” olarak değerlendirilir (Haladyna, 1997). Taslak testteki maddeler seçilirken madde ayırt ediciliğinin 0,30 üzerinde, madde güçlüğüne ise 0,20 ile 0,80 arasında olmasına özen gösterilmiştir. Madde güçlüğüne 0,20’nin altında olması maddenin “çok zor”, 0,80’nin üstünde olması ise maddenin “çok kolay” olduğunu gösterir (Popham, 2017). Maddeler seçilirken bu sınırlar gözetilmiştir. Tablo 2.5’te koyu renkle işaretlenmiş maddeler bu sebeple elenmiştir.

Taslak testin iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Kuder Richardson (KR) - 20 denklemi kullanılmıştır. Buna göre testin taslak sürümünün iç tutarlılık katsayısı 0,86’dır. Bu değerin +1’e yakın olması, testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ve ölçme sonuçlarına karışan hata oranının ise az olduğunu göstermektedir (Salvucci vd., 1997).

Maddeler seçildikten sonra, hangi dinleme metnlerinin kullanılacağı da belli olmuştur. Seçilen maddelerin ait olduğu metinlerin özellikleri ve maddelerin ölçtüğü alt yeterlilikler Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.7. Seçilen metinlerin özellikleri

Metin	OSU	OTU	Okunabilirlik	Hız	Metnin ana türü	Yüzey metin	Derin metin	Zor sözcük
Metin 1 (<i>Bebeğimiz Olacak</i>)	2,667	5,769	43,922	119,048	Anlatısal	2	1	
Metin 2 (<i>Gazete Haberleri</i>)	2,618	9,600	41,466	112,500	Anlatısal	1	1	1
Metin 3 (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>)	2,921	9,182	34,005	95,283	Bilgilendirici	1	1	1
Metin 4 (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>)	2,554	6,571	46,062	131,429	Bilgilendirici	1	1	1
Metin 5 (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>)	2,513	6,500	47,211	130,000	Bilgilendirici	1	1	1
Metin 6 (<i>Sevgili Günlük</i>)	2,484	6,067	48,393	105,814	Anlatısal	2	1	
Metin 7 (<i>Önemli Kişiler</i>)	2,265	6,682	53,466	110,526	Anlatısal	2	1	
Metin 8 (<i>Ailece Bir Tatil</i>)	2,826	5,741	39,815	104,730	Anlatısal	1	1	1
Metin 9 (<i>Reklamlar</i>)	2,667	4,600	45,058	115,000	Bilgilendirici	1	2	

Bu tabloda verilen yüzey metin maddeleri, metinde açıkça belirtilen bilgileri doğrudan tanıma ve geri çağırma; zor sözcük maddeleri, bağlam ipuçlarını kullanarak hedef sözcükleri anlamlandırma; derin metin maddeleri ise metnin ana fikrini, alt mesajlarını ya da eleştirel boyutunu değerlendirmeye odaklanmaktadır. Böylece dinleme becerisinin farklı düzeyleri dengeli biçimde ölçülmektedir.

2.4.2 Ana Uygulama

Deneme uygulamasından sonra 9 dinleme metni ve bu metinlere ilişkin 3'er soru olmak üzere toplam 27 sorudan oluşan dinlediğini anlama başarı testinin son sürümü hazır hale gelmiştir. Dinlediğini anlama başarı testi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesindeki Türkçe hazırlık birimlerinde (TÖMER, DİLMER) A2 sınıflarında Türkçe öğrenmeye devam eden ya da A2 düzeyinin sonunda olan 471 öğrenciye uygulanmıştır.

Testin uygulanmasından önce öğrenciler, her bir metnin sırayla dinletileceği; ilgili metin, iki defa dinletildikten sonra o metne ilişkin soruları yanıtlamaları gerektiği ve sonra sıradaki metne ve sorularına geçileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Tüm veri toplama süreci, verilerin güvenle toplanabilmesi için araştırmacı tarafından bire bir gerçekleştirilmiştir.

Başarı testi verileri, doğru yanıtlar için 1, yanlış ve boş yanıtlar için 0 olmak üzere veri matrisine işlenmiştir. Bu aşamaya öğrenci bilgileri de dahil edilmiştir. Veri matrisi, birkaç kez yapılan çapraz kontrolden sonra istatistiksel çözümleme için hazır duruma getirilmiştir.

2.5 Sormaca Verilerinin Toplanması

Sormaca verileri, başarı testi ile eş zamanlı olarak toplanmıştır. Öğrenciler, başarı testini tamamlarken aynı zamanda metinlerin güçlük düzeyine dair algılarını ve bu güçlüğü nedenlerini sormaca aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu süreçte, öğrencilerin gerekçe sunarken zorlanmamaları için metin özellikleri onların anlayabileceği şekilde açıklanmış, ancak açıklamalar sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Sormacada öğrencilere, metinlerin güçlük düzeyine ilişkin olası seçenekler (metnin hızı, OSU, OTU, tümce zorluğu, sözcük zorluğu) sunulmuş; ayrıca gerekçelerini tam olarak ifade edebilmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Öğrencilerin A2 kurunun ortalarında ya da sonlarında olmaları nedeniyle metinlerin

güçlük düzeyine yönelik gerekçe sunarken zorlanmaları olası görülmüştür. Buna rağmen, veri toplama sürecinde acele edilmemiş, öğrencilerin değerlendirmelerini sağlıklı bir şekilde yapmaları için gereken koşullar sağlanmıştır.

Metinlerin güçlük algısı, 5’li likert ölçeği ile toplanmış, gerekçeler ise yazılı olarak alınmıştır. Alınan yazılı gerekçeler, daha sonra kodlanarak veri setine işlenmiştir. Sormacadan alınan örnek bir bölüm aşağıda yer almaktadır. Sormacadan örnek bir bölüm Şekil 2.2’de görülmektedir.

Sence, “**Gazete Haberleri**” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:

.....

Şekil 2.2. Öğrenci sormacasından bir görsel

Türkiye’nin birçok farklı üniversitesinde çalışan öğretmenlerden de metinlerin güçlüğü ve güçlüğü neden olan metin özelliğine ilişkin veri toplanmıştır. Veriler öğretim görevlilerine Google form aracılığıyla iletilmiştir. Şekil 2.3’te formun örnek bir sorusuna yer verilmiştir.

2b. Sizce "Gazete Haberleri" adlı metnin zorluk düzeyini belirleyen değişken, aşağıdakilerden hangisidir?
(Birden fazla değişkeni işaretleyebilirsiniz. Size göre bunların dışında bir değişken varsa lütfen "diğer" seçeneğini işaretleyip açıklama kısmına yazınız.)

☐ Metnin hızı

☐ Metnin ortalama sözcük uzunluğu

☐ Metnin toplam sözcük sayısı

☐ Metnin ortalama sözce/ tümce uzunluğu

☐ Metnin toplam tümce sayısı

☐ Metnin türü

☐ Basit/ karmaşık tümce yapısı (yan tümceler)

☐ Kullanılan sözcükler (gündelik dil/ akademik dil)

☐ Ortalama sözcük öbeği uzunluğu

☐ Diğer:

Şekil 2.3. Öğretici sormacasından bir görsel

Öğreticilere sunulan sormacada dinleme metinleri her soruya ses dosyası olarak eklenerek öğretmenlerin dinlemeleri sağlanmıştır.

2.6 Verilerin Çözümlemesi

İlk olarak, metin özelliklerinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Metinlerin ortalama sözcük uzunluğu (OSU), ortalama tümce uzunluğu (OTU), hız ve tür gibi özelliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi çözümlenmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının hangi metin özellikleri ile ilişkili olduğu ve bu özelliklerin anlamayı ne yönde etkilediği değerlendirilmiştir. İncelenen metin özellikleri alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. İkinci olarak, metin özelliklerinin öğrenci ve öğretici gözünden güçlük algısı ve gerekçeleri incelenmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerin, metinlerin belirli özelliklerine göre güçlük düzeylerini nasıl algıladıkları ve bu algının gerekçeleri çözümlenmiştir. Bu çözümleme, metinlerin hangi özelliklere dayalı olarak öğrenciler ve öğretmenler tarafından zor veya kolay algılandığını ve bu algının hangi gerekçelere dayandığını belirlemeye yöneliktir. Üçüncü olarak ise, öğretici ve öğrenci değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalı çözümlemenin amacı, her iki grubun güçlük algı düzeylerinin ve nedenlerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Her bir metin için aşağıdaki özellikler belirlenmiştir:

1. Ortalama sözcük uzunluğu (OSU)
2. Ortalama tümce uzunluğu (OTU)
3. Hız (dakikadaki sözcük sayısı)
4. Ana tür (anlatısal / bilgilendirici)

Öğrencilerden, her metnin güçlük düzeyini “1 - çok zor” ile “5 - çok kolay” arasında bir değer ile derecelendirmeleri; ayrıca, metnin güçlük düzeyini belirleyen en az bir, en çok üç gerekçe belirtmeleri istenmiştir. Benzer biçimde, 124 öğreticiden de metinlerin güçlüğüne değerlendirmeleri ve gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğreticilere, öğrencilerden farklı olarak geniş bir gerekçe kümesi sunulmuştur. Öğrenciler, Türkçe öğrenme düzeyi açısından başlangıç düzeyinde olduğu için metnin güçlüğüne ifade edebilmeleri için olası gerekçeler, seçenekler sunularak örneklenmiştir: “Metin hızlı, metin yavaş, kelimeler (sözcükler) uzun, kelimeler (sözcükler) kısa, tümceler (cümleler) uzun, tümceler (cümleler) kısa, tümceler (cümleler) zor, tümceler (cümleler) kolay, kelimeler (sözcükler) zor, kelimeler (sözcükler) kolay”. Ayrıca, tümce sayısı (çok tümce var/az tümce var) ve sözcük sayısı (çok sözcük var/az sözcük var) da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ancak, tümce sayısı ve sözcük sayısı değişkenleri, OSU ve OTU ile

yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği için analize dahil edilmemiştir. Bunun nedeni, OSU ve OTU'nun zaten sözcük sayısı ve tümce sayısını içermesidir. Bu durum, analizde değişkenler arasındaki bağımlılığı azaltmak ve daha anlamlı sonuçlar elde etmek amacıyla tercih edilmiştir.

Veriler, çözümlenmeden önce bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Aşağıdaki çizelgede görülebilir:

Tablo 2.8. Öğrencilerden toplanan veriler için kodlama anahtarı

Veri toplama aracı		Kodlama kullanılan değer
Başarı testi	Doğru	1
	Yanlış, boş	0
Metin güçlüğü	Çok zor	1
	Zor	2
	Orta	3
	Kolay	4
	Çok kolay	5
Güçlük gerekçeleri	Metin hızlı	1
	Metin yavaş	2
	Sözcükler uzun	3
	Sözcükler kısa	4
	Sözcükler kolay	7
	Sözcükler zor	8
	Tümceler uzun	9
	Tümceler kısa	10
	Tümceler kolay	13
	Tümceler zor	14
	Boş	0

Öğreticilerden toplanan veriler, metinlerin farklı özelliklerini değerlendirerek güçlük derecelerine ilişkin bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlere metinler dinletilmiş ve ardından belirlenen ölçütler doğrultusunda sormacayı yanıtlamaları istenmiştir. Öğreticiler, belirttikleri güçlük algısının gerekçesi olarak *metinlerin hızını, sözcüklerin ortalama uzunluğunu, tümcelerin ortalama uzunluğunu, sözcük ve tümce sayısını, sözcüklerin zorluk düzeyini* seçebilmişlerdir. Öğrencilerin belirttikleri güçlük gerekçelerine ek olarak *metnin türü, tümce yapısı, ortalama sözcük öbeği uzunluğu* da öğretmenlerin sundukları gerekçelerden olmuştur. Öğreticilerden toplanan verilerde, öğrencilerden toplanan verilerde olmayan bazı değişkenlerin bulunmasının nedeni, öğretmenlerin dil bilgisi ve metne ilişkin teknik bilgiye sahip olmaları ve bu nedenle metinlerin özelliklerini daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirebilmeleridir.

Öğrenciler, metinlerin güçlüğünü daha çok bireysel algılarına ve dil yeterliliklerine dayanarak değerlendirirken, öğreticiler metinleri daha nesnel ölçütlere göre inceleyebilir. Örneğin,

- *Tümce yapısı:* Öğreticiler, metinlerde kullanılan tümcelerin basit, birleşik ya da sıralı yapıda olup olmadığını belirleyerek, bu yapının zorluk derecesine olan etkisini değerlendirebilir. Öğrenciler ise henüz Türkçe öğrenmeye yeni başladıkları için bu tür bir ayrımı yapmak yerine, tümceyi zor ya da kolay olarak ifade eder. Tam olarak zorluk ya da kolaylığın gerekçesini tümce yapısı özelinde ifade edemeyebilirler.
- *Sözcük öbeği uzunluğu:* Öğreticiler, metinlerdeki sözcük öbeklerinin uzunluğunu belirleyerek, dilin karmaşıklığına ilişkin teknik bir veri sağlar. Bu tür bir çözümlemeyi öğrencilerden beklemek, dil yeterlilik düzeylerinden dolayı mümkün olmayabilir.
- *Metnin türü:* Öğreticiler, metnin türüne bağlı olarak zorluk derecesinin nasıl değiştiğini gözlemleyebilir. Öğrenciler, metnin türüne ilişkin bu tür bir değerlendirme yapamayabilir ve zorluğu daha genel ifadelerle açıklayabilir.

Tablo 2.9. Öğreticilerden toplanan veriler için kodlama anahtarı

Veri toplama aracı		Kodlama kullanılan değer
Metin güçlüğü	Çok zor	1
	Zor	2
	Orta	3
	Kolay	4
	Çok kolay	5
Güçlük gerekçeleri	Metnin hızı	11
	Ortalama sözcük uzunluğu	12
	Sözcük sayısı	13
	Ortalama tümce uzunluğu	14
	Tümce sayısı	15
	Metnin türü	16
	Tümce yapısı	17
	Sözcük zorluğu	18
	Sözcük öbeği uzunluğu	19
	Boş	0

Verilerin çözümlenmesinde farklı istatistiksel çözümler kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci sorusu için *çoklu regresyon analizi* kullanılmıştır. Bu analizler, metin özelliklerinin dinlediğini anlama başarısını yordama düzeyini belirlemek ve öğrencilerin güçlük algıları ile gerekçelerinin dinlediğini anlama puanlarına etkisini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 programından yararlanılmıştır. Analize geçilmeden önce varsayımların (normallik,

doğrusallık, çoklu bağlantı ve otokorelasyon) karşılanıp karşılanmadığı sınanmıştır. Alan yazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olması verilen normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2016). Normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, bu değerlerin -2 ile +2 arasında yer aldığı görülmüş ve verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Çarpıklık ve basıklık katsayıları

	$\bar{X}$	S _x	Çarpıklık	Basıklık
Ortalama sözcük uzunluğu	2,61	,18	-,111	-,341
Ortalama tümce uzunluğu	6,75	1,54	,785	-,499
Hız	113,81	11,07	,179	-,822
Okunabilirlik	44,38	5,24	-,303	-,164
Doğru sayısı	3.00	1.73	-,238	-,948

Otokorelasyonun olup olmadığını belirlemek için Durbin Watson değeri hesaplanmış ve bu değerler 1,5 ile 2,5 arasında olduğu için bu varsayım da karşılanmıştır. Çok değişkenli normallik ile yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallık varsayımları saçılma grafiği ile incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı belirlenmiştir. Çoklu bağlantı, çoklu regresyon analizinde istenmeyen bir durumdur. Bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkiler olması durumunda bu değişkenlerden birinin analizden çıkarılması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek amacıyla yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiş. Ortalama sözcük uzunluğu ile okunabilirlik arasındaki ilişki 0,80’den büyük bulunduğu için okunabilirlik değişkeni analize dahil edilmemiştir ($r=-0.961$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler ise düşük ve orta düzeyde bulunmuştur. Korelasyon değerleri Tablo 2.10’da verilmiştir.

Tablo 2.11. Değişkenlerin korelasyon değerleri

	OSU	OTU	Hız	OP
Ortalama sözcük uzunluğu	1	.210**	-.429**	-.961
Ortalama tümce uzunluğu		1	-,319**	-,474**
Hız			1	,478**
Okunabilirlik puanı				1

Araştırmanın ikinci sorusunda öğrencilerin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki Ki-kare testi ile incelenmiştir. Ki-kare testi için genellikle her bir hücredeki beklenen sıklığın 5'ten büyük olması beklenir. Bu koşul sağlanmadığında hücre birleştirme yapılabilir, Fisher'in kesin testi ile analiz gerçekleştirilebilir (Rana ve Singhal, 2015). Araştırmada dördüncü metin ve dokuzuncu metinde bu durumla karşılaşmış ve Fisher'in kesin testi yapılmıştır. Ayrıca, bir katılımcının ölçümü diğer katılımcının ölçümünü etkilememelidir (Rana ve Singhal, 2015). Araştırmada her bir öğrencinin algıları tekil şekilde toplanmış ve analizler bağımsız katılımcılar üzerinden yürütülmüştür. Gruplar (örneğin “zor” algılayanlara karşı “orta” ya da “kolay” algılayanlar) da bu bağımsız gözlemleri yansıtmaktadır. Bu nedenle bağımsızlık varsayımı sağlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu için sıralı regresyon analizi yapılmıştır. Her bir metin için katılımcıların “güçlük algısı” sıralı kategoriler halinde ölçülmüştür. Öğreticiler “1-çok zor”, “5-çok kolay” olacak şekilde beşli bir aralıkta kodlama yapmıştır. Ancak yetersiz sıklık kategorisi sorunu ile karşılaşmamak için kodlamalar birleştirilmiştir. “1 ve 2 - zor”, “3 - orta” ve “4 ve 5 - kolay” olarak yeniden kodlanmıştır. Böylelikle 1-zor, 2-orta ve 3-kolay olacak şekilde güçlük algı düzeyleri belirlenmiştir. Bağımlı değişkenin sıralı oluşu sıralı regresyon için uygundur. Veriler, her bir katılımcıdan bağımsız olarak toplanmıştır. Yani her bir gözlem tek bir katılımcıya aittir. Bu sebeple bir katılımcının aynı değişken için birden fazla tekrar ölçümünü içermeyen bir tasarımla gözlem bağımsızlığı sağlanmıştır. Araştırmada logit (log-odds) bağlantı fonksiyonu kullanılmıştır. Bu bağlantı fonksiyonu bağımlı değişkenin kategorik-ordinal doğasına uygun olduğundan bu varsayım da karşılanmıştır. Paralel eğriler varsayımı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin her bir kategorisi üzerindeki etkisinin benzer olduğunu belirtir. Yani, bağımsız değişkenlerin etkisi, bağımlı değişkenin farklı seviyeleri arasında değişmez. Yapılan her bir analizde, Test of Parallel Lines tablosuna bakıldığında p değerinin $>.05$ olduğu (veya “null hypothesis states that location parameters are the same” ifadesinin reddedilmediği) görülmektedir. Bu sonuçlar, paralel eğriler varsayımının sağlandığını göstermektedir (Osborne, 2017). Modele ilişkin Goodness-of-Fit (Pearson ve Deviance) değerleri istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) bulunmuş; bu da modelin veriye aşırı sapma göstermeden uyduğunu göstermektedir (Field, 2018; Petrucci, 2009). Ayrıca tahmin edilen katsayıların standart hatalarının (Std. Error) aşırı büyük olmadığı gözlenmiş, uç

değerlerin model uyumunu ciddi biçimde bozmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, *sıralı regresyon* (ordinal logistic regression) analizleri için gerekli olan temel varsayımların bu araştırmada yerine getirildiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, modelin kurulması ve yorumlanması açısından güvenilir bulunmuş; böylece metin güçlük algısı gibi sıralı kategorik bir değişkenin hangi değişkenlerden ne ölçüde etkilendiği geçerli biçimde incelenebilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğrenci ve öğretmenlerin metinlere ilişkin güçlük algı düzeyleri incelenirken Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Söz konusu testin varsayımları aşağıdaki şekilde karşılanmıştır:

Metin güçlük algı puanları, sıralama yapılabilen (en az ordinal) düzeyde verilerdir. Dolayısıyla Mann-Whitney U testi için gerekli olan ölçme düzeyi koşulu sağlanmıştır. Güçlük algısı, öğrenci ve öğretici olmak üzere iki bağımsız grup üzerinde değerlendirilmiştir. Bu durum, testin iki grup arasındaki farklılığı inceleme özelliğine uygundur. Her katılımcı (öğrenci ya da öğretici), yalnızca kendi grubuna dahil olacak şekilde tanımlanmıştır ve bir katılımcının puanı diğerinin puanını etkilemeyecek biçimde bağımsız olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla gözlem bağımsızlığı sağlanmıştır. Gruplara ait güçlük algısı puanlarının dağılımları incelenmiş, aşırı çarpıklık veya basıklık saptanmamıştır. Her ne kadar test, katı bir normal dağılım varsayımı gerektirmese de her iki gruptaki dağılımların benzer biçimde olması testin sonucunu güvenilir kılmaktadır. Araştırmada, katılımcılar uygun örnekleme yöntemleriyle seçilmiş olsa da verilerin toplandığı grupların (öğrenci ve öğretici) kendi evrenlerini yeterince yansıttığı kabul edilmiştir. Bu sayede testin sonuçlarının yorumlanmasında bir genellenebilirlik zemini oluşturulmuştur.

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında oran analizleri (z- testi) öğretici ve öğrencilerin güçlük gerekçeleri arasındaki oran farklarını belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler ve öğretmenler iki ayrı grup olarak ele alınmıştır. Bir katılımcı aynı anda her iki gruba da dahil olmamıştır. Dolayısıyla bağımsız örneklem varsayımı sağlanmıştır. Metinlerin güçlük düzeyine ilişkin “gerekçe belirtme” ya da “belirtmeme” üzerinden ikili biçimde kodlanmıştır. Böylece gerekli oransal veri oluşturulmuş ve oranların z-testi için uygun kategorik yapı elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde hem öğrenci hem de öğretici grubu, kendi evrenlerini olabildiğince yansıtacak biçimde belirlenmiştir. Örneklemin tüm istatistiksel testlerdeki temsil gücü varsayımı da bu ölçüde karşılanmıştır. Öğretici

ve öğrencilerin güçlük algısına dair “gerekçelerindeki” oranların birbirinden farklı olup olmadığı, z-testiyle güvenilir biçimde analiz edilmiştir. Testin geçerli olması için gereken varsayımlar bu araştırma bağlamında sağlandığı için elde edilen sonuçlar geçerli ve yorumlanabilir kabul edilmiştir.

2.7 Araştırmacının Rolü

Bu araştırma, dinleme metinlerindeki güçlük algısının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından nasıl şekillendiğini keşfetme isteğiyle ortaya çıkmıştır. Metinlerin “güçlük” algısını nasıl tetiklediğine ve bu algının ardındaki gerekçelerin neler olduğuna dair farklı bakış açılarına ihtiyaç olduğu fark edilmiştir. Bu gözlem, araştırmayı yürütmek isteyen araştırmacıya hem kuramsal hem de uygulamada yeni bir çalışma alanı sunmuştur.

Araştırmacı, veri toplama sürecinin bütün aşamalarında doğrudan uygulayıcı olmuştur. Öğrenci ve öğretici katılımcılarla doğrudan iletişime geçerek, veri toplama araçlarını hazırlamış, katılımcılardan etik kurallara uygun şekilde onam almış ve verileri yüz yüze veya çevrimiçi ortamlarda uygulamıştır. Tüm bu süreçte, araştırmacı katılımcılara metinleri nasıl değerlendireceklerini aktarmış ve gerekli durumlarda soruları yanıtlayarak olası belirsizlikleri ortadan kaldırmıştır.

2.8 Etik ve Kurumsal İzinler

Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 01.02.2024 tarihli ve 2024/01 sayılı toplantısında (Protokol No: 2024/26) verilen onay ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra deneme uygulaması ile ana uygulamanın yapılacağı kurumlardan gerekli izinler alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırma sorularının sırası izlenerek sunulacaktır.

3.1 Metin özelliklerinin dinlediğini anlama başarı puanına etkisi

Metin özellikleri (OSU, OTU, hız, metin türü) dinlediğini anlama başarı testi puanının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorusuna için yapılan çözümlemenin sonuçları Tablo 3.1’de görülebilir.

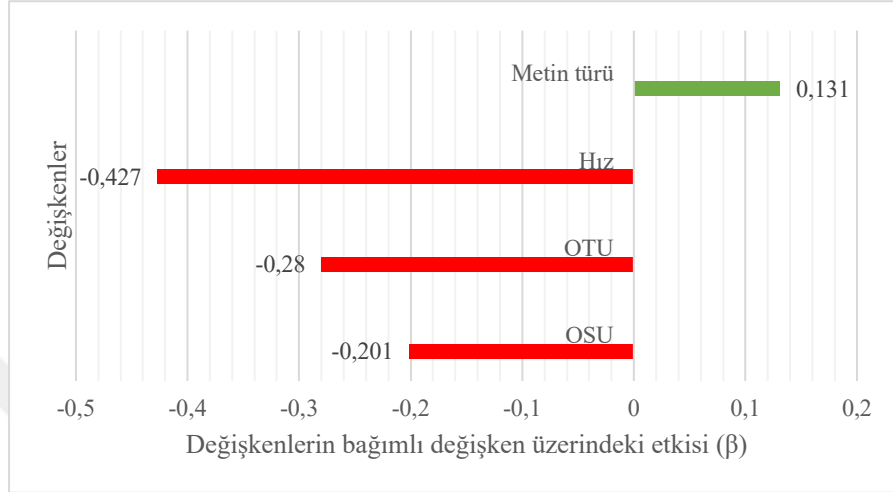
Tablo 3.1. Metin özellikleri ve dinlediğini anlama puanlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	Sabit	9,885	,387		25,512	,000		
	OSU	-1,076	,095	-,201	-11,303	,000	-,044	-,171
	OTU	-,177	,010	-,280	-18,551	,000	-,189	-,274
	Hız	-,037	,002	-,427	-22,625	,000	-,208	-,328
	Metin türü	,256	,033	,131	7,668	,000	-,056	,117
R=0.378 R ² =0.143 F _(4,4234) =176.520 p=0.000								

Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama testinden elde ettikleri puanlar ile *OSU*, *OTU* ve *hız* arasında negatif ve düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. *Metin türleri* ile dinlediğini anlama puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlatısal metinlerin, öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarını bilgilendirici metinlere göre 0,256 birim artırdığı görülmektedir. Varyans analizi sonucu ($F_{(4,4234)}=176.520$, $p<.05$), çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin dinlediğini anlama puanları üzerindeki etkileri bakımından en güçlü ve anlamlı yordayıcının “*hız*” ($\beta=-.427$, $p<.05$), ikinci sırada “*OTU*” ($\beta=-.280$, $p<.05$), üçüncü sırada “*OSU*” ($\beta=-.201$, $p<.05$) ve dördüncü sırada “*metin türü*” ($\beta=.130$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. *Metnin hızı* arttıkça dinlediğini anlama başarısı düşmektedir. Benzer şekilde tümceler ve sözcükler uzadıkça da dinlediğini anlama başarısı düşmektedir. Buna göre;

- OSU'daki bir birimlik artış, dinleme anlama puanını 1,076 birim azaltmaktadır.

- OTU'daki bir birimlik artış, dinleme anlama puanını 0,177 birim azaltmaktadır.
- Hızdaki bir birimlik artış, dinleme anlama puanını 0,037 birim azaltmaktadır.
- Anlatısal metinler, dinleme anlama puanını 0,256 birim artırmaktadır.



Şekil 3.1. Değişkenlerin dinleme anlama puanları üzerindeki etkisi

Metin özelliklerinin öğrencilerin dinlediğin anlama becerisi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir ($R=0,378$). Ayrıca yordayıcı değişkenler, dinlediğini anlama becerisi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %14,3'ünü açıklamaktadır ($R^2=0,143$, $p<.05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin dinlediğini anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$DABP=9.885-1.076OSU-0.177OTU-0.037H+0.256MT$$

3.2 Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri

Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri (metnin hızı, OSU, OTU, tümce yapısı, sözcük zorluğu), dinlediğini anlama başarı testi puanlarını yordamakta mıdır? sorusu için yapılan çözümleme sonuçları aşağıda sunulmuştur. Dokuz metne ilişkin sonuçlar Tablo 3.11'de özetlenmiş ve Şekil 3.2 ile Şekil 3.3'te görselleştirilmiştir.

Öğrencilerin birinci metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin birinci metne (*Bebeğimiz Olacak*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	0,507	0,156		3,259	0,001		
	Güçlük algısı	0,259	0,043	0,264	5,974	0,000	0,377	0,267
	Hız	-0,045	0,095	-0,023	-0,478	0,633	-0,192	-0,022
	OSU	0,227	0,174	0,056	1,304	0,193	0,011	0,060
	OTU	0,665	0,105	0,303	6,318	0,000	0,373	0,281
	Tümce yapısı	0,202	0,115	0,078	1,760	0,079	0,089	0,081
	Sözcüklerin zorluğu	0,077	0,101	0,034	0,757	0,449	-0,007	0,035
R=0.474 R ² =0.224 F(6,464)=22.369 p<0.001								

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre “*güçlük algısı*” ile OTU gerekçelerinin dinlediğini anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, öğrencilere göre dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkileri bakımından en güçlü ve anlamlı yordayıcının OTU olduğu ($\beta=.303$, $p<.05$), ikinci sırada ise “*güçlük algısı*” olduğu ($\beta=.264$, $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanı ile güçlük algısı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.377$, $p<.05$). OTU’nun dinlediğini anlama becerisini etkilediğini düşünen öğrencilerin; puanlarını etkilemediğini düşünenlerden 0,665 daha fazla olması beklenmektedir.

Varyans analizi sonucunda ($F(6,464) = 22,369$, $p<.05$), kurulan son çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci metne ilişkin güçlük algısı ve OSU gerekçelerinin, dinlediğini anlama puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($R=0.474$). Ayrıca yordayıcı değişkenlerin dinlediğini anlama başarı puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %22,4’ünü açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0.224$, $p<.05$).

Öğrencilerin ikinci metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin ikinci metne (*Gazete Haberleri*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,357	0,180		7,535	0,000		
	Güçlük algısı	0,092	0,052	0,084	1,765	0,078	0,083	0,082
	Hız	-0,057	0,113	-0,029	-0,504	0,615	-0,051	-0,023
	OSU	-0,439	0,248	-0,085	-1,770	0,077	-0,090	-0,082
	OTU	0,173	0,133	0,077	1,301	0,194	0,092	0,060
	Tümce yapısı	-0,012	0,144	-0,004	-0,083	0,934	-0,009	-0,004
	Sözcüklerin zorluğu	-0,023	0,119	-0,010	-0,195	0,846	-0,026	-0,009
R=0.153 R ² =0.023 F _(6,464) =1.861 p=0.086								

Varyans analizi sonucunda ($F(6,464)=1.861$, $p>.05$) kurulan çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda hiçbir değişkenin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin üçüncü metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin üçüncü metne (*Farklı Tedavi Yöntemleri*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Std. Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,196	0,175		6,840	0,000		
	Güçlük algısı	0,143	0,051	0,146	2,806	0,005	0,122	0,129
	Hız	-0,162	0,113	-0,079	-1,433	0,153	-0,061	-0,066
	OSU	0,127	0,177	0,035	0,719	0,472	0,061	0,033
	OTU	0,033	0,120	0,016	0,275	0,784	-0,025	0,013
	Tümce yapısı	0,054	0,119	0,023	0,456	0,649	0,017	0,021
	Sözcüklerin zorluğu	0,127	0,122	0,053	1,041	0,298	0,043	0,048
R=0.165 R ² =0.027 F _(6,464) =2.154 p=0.046								

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre “*güçlük algısı*”nın ($\beta=.144$, $p<.05$) dinlediğini anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Varyans analizi sonucunda ($F(6,464)=2.154$, $p<.05$) kurulan son çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üçüncü metnin *güçlük düzeyi ile ilgili algılarının*, dinlediğini anlama testi puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ($R=0.155$) ve dinlediğini anlama testi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %2,7’sini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0.027$, $p<.05$).

Öğrencilerin dördüncü metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin dördüncü metne (*Hava Nasıl Olacak?*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,452	0,206		7,049	0,000		
	Güçlük algısı	0,027	0,052	0,028	0,517	0,606	-0,009	0,024
	Hız	0,102	0,143	0,044	0,711	0,477	0,060	0,033
	OSU	-0,243	0,311	-0,038	-0,780	0,436	-0,047	-0,036
	OTU	0,162	0,203	0,041	0,795	0,427	0,037	0,037
	Tümce yapısı	-0,035	0,157	-0,011	-0,225	0,822	-0,011	-0,010
	Sözcüklerin zorluğu	-0,313	0,162	-0,098	-1,929	0,054	-0,107	-0,089
R=0.128 R ² =0.016 F _(6,464) =1.282 p=0.264								

Varyans analizi sonucunda (F_(6,464)=1.861, p>.05) kurulan çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda hiçbir değişkenin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin beşinci metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin beşinci metne (*Haydi Uçurtma Atölyesine!*) ilişkin güçlük algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,300	,199		6,534	,000		
	Güçlük algısı	,089	,052	,091	1,715	,087	,061	,079
	Hız	,125	,135	,055	,923	,357	,029	,043
	OSU	-,051	,309	-,008	-,164	,870	-,010	-,008
	OTU	-,097	,173	-,029	-,562	,575	-,025	-,026
	Tümce yapısı	-,063	,148	-,021	-,427	,670	-,038	-,020
	Sözcüklerin zorluğu	,034	,138	,012	,246	,806	,002	,011
R=0.093 R ² =0.009 F _(6,464) =0.681 p=0.665								

Varyans analizi sonucunda (F_(6,464)=0.681, p>.05) kurulan çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; dolayısıyla yapılan regresyon analizinin sonucunda hiçbir değişkenin dinlediğini anlama başarı puanı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin altıncı metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin altıncı metne (*Sevgili Günlük*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,480	,163		9,096	,000		
	Güçlük algısı	,030	,042	,035	,726	,468	,028	,034
	Hız	-,129	,109	-,065	-1,179	,239	-,087	-,055
	OSU	,142	,190	,037	,746	,456	,035	,035
	OTU	-,112	,146	-,040	-,762	,446	-,036	-,035
	Tümce yapısı	,043	,128	,018	,341	,733	,027	,016
	Sözcüklerin zorluğu	,184	,120	,079	1,533	,126	,091	,071
R=0.130 R ² =0.017 F _(6,464) =1.336 p=0.240								

Varyans analizi sonucunda ($F_{(6,464)}=1.336$, $p>.05$) kurulan çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; dolayısıyla yapılan regresyon analizinin sonucunda hiçbir değişkenin dinlediğini anlama başarı puanı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yedinci metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğrencilerin yedinci metne (*Önemli Kişiler*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	0,992	0,189		5,257	0,000		
	Güçlük algısı	0,168	0,048	0,174	3,529	0,000	0,186	0,162
	Hız	-0,120	0,115	-0,060	-1,044	0,297	-0,114	-0,048
	OSU	0,259	0,246	0,050	1,053	0,293	0,040	0,049
	OTU	0,032	0,169	0,009	0,192	0,848	0,009	0,009
	Tümce yapısı	-0,064	0,121	-0,031	-0,526	0,599	0,022	-0,024
	Sözcüklerin zorluğu	0,121	0,119	0,054	1,013	0,311	0,103	0,047
R=0.215 R ² =0.046 F _(6,464) =3.746 p=0.001								

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre “güçlük algısı”nın ($\beta=0.174$, $p<.05$) dinlediğini anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Varyans analizi sonucunda ($F_{(6,464)}=3.746$, $p<.05$) kurulan çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üçüncü metnin *güçlük düzeyi ile ilgili algılarının*, dinlediğini anlama testi puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ($R=0.186$) ve dinlediğini anlama

testi puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %4,6'sını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0.046$, $p<.05$).

Öğrencilerin sekizinci metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrencilerin sekizinci metne (*Ailece Bir Tatil*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,011	0,178		5,681	0,000		
	Güçlük algısı	0,212	0,047	0,226	4,493	0,000	0,240	0,204
	Hız	-0,114	0,120	-0,058	-0,949	0,343	-0,117	-0,044
	OSU	-0,198	0,233	-0,042	-0,851	0,395	-0,069	-0,039
	OTU	-0,031	0,144	-0,012	-0,215	0,830	0,079	-0,010
	Tümce yapısı	-0,103	0,124	-0,044	-0,830	0,407	0,021	-0,039
	Sözcüklerin zorluğu	0,073	0,137	0,029	0,530	0,596	0,062	0,025
R=0.253 $R^2=0.064$ $F_{(6,464)}=5.291$ $p<0.001$								

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda yalnızca *güçlük algısının* dinlediğini anlama başarı puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($\beta=.226$, $p<.05$).

Varyans analizi sonucunda ($F_{(6,464)}=5.291$ $p<.05$) kurulan çoklu regresyon modeli, istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin sekizinci metnin zorluğu ile ilgili algılarının, dinlediğini anlama başarı puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ($R=0.240$) ve dinlediğini anlama puanlarındaki değişkenliğin (varyansın) yaklaşık olarak %6,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0.064$, $p<.05$).

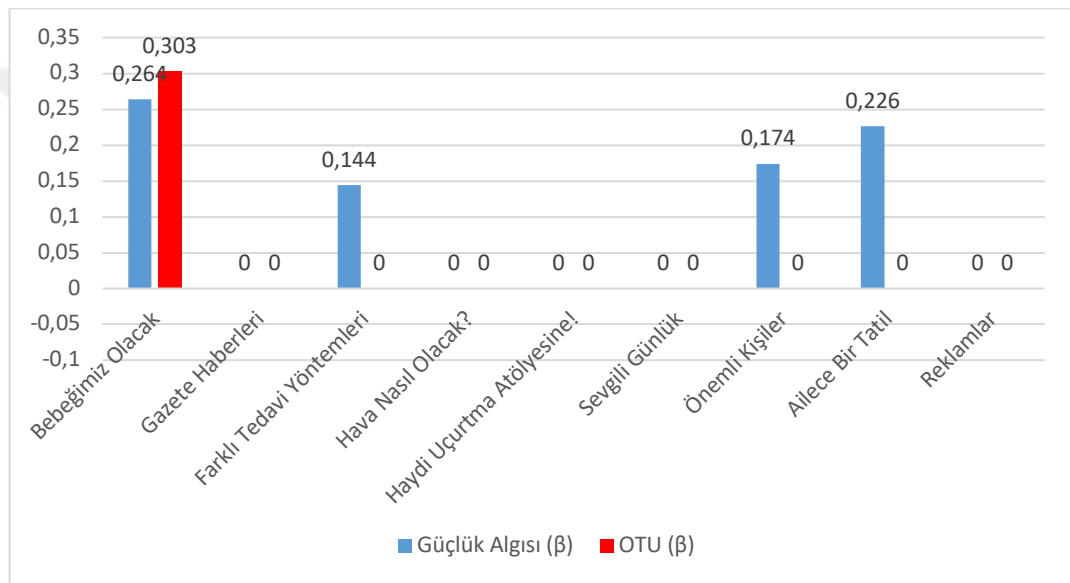
Öğrencilerin dokuzuncu metne ilişkin güçlük düzeyi algısı ve güçlük gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanlarına etkisi ile ilgili yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrencilerin dokuzuncu metne (*Reklamlar*) ilişkin güçlük düzeyi algısı ve gerekçelerinin dinlediğini anlama testi başarı puanına etkisi

Model	Yordayıcı değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
1	(Sabit)	1,241	0,183		6,801	0,000		
	Güçlük algısı	0,048	0,044	0,059	1,095	0,274	0,040	0,051
	Hız	0,191	0,131	0,097	1,461	0,145	0,007	0,068
	OSU	-0,052	0,328	-0,007	-0,159	0,873	-0,017	-0,007
	OTU	0,115	0,163	0,044	0,710	0,478	0,005	0,033
	Tümce yapısı	0,269	0,140	0,097	1,915	0,056	0,068	0,089
	Sözcüklerin zorluğu	0,174	0,141	0,066	1,232	0,218	0,026	0,057
R=0.108 $R^2=0.012$ $F_{(6,464)}=0.916$ $p=0.483$								

Varyans analizi sonucunda ($F_{(6,464)}=0.916$, $p>.05$) kurulan son çoklu regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda hiçbir değişkenin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tüm metinlerde öğrencilerin gözünden dinlediğini anlama başarı puanını etkileyen değişkenler özetlendiğinde, *OTU*, *sözcüklerin zorluğu* ve *metnin güçlüğüne ilişkin algı* öne çıkmaktadır. Öğrencilere göre “hız” ise yalnızca bir metinde etkili bir değişken olarak görülmektedir. Şekil 3.2’de bu sonuçlar görselleştirilmiştir.



Şekil 3.2. Öğrencilere göre metinlerin güçlüğüne etkileyen değişkenler

Tablo 3.11’de metnin güçlüğüne etkileyen değişkenler (β), güçlük algısı ve ortalama doğru yanıt oranları ile metin özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 3.11. Öğrencilerin gözünden metnin güçlüğüne etkileyen değişkenler, güçlük algısı ve ortalama doğru yanıt oranları

Metin	Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları		Metinlerin Özellikleri				Tür	Ortalama doğru yanıt oranları	Öğrencilere göre metinlerin güçlüğü (Oranlar)		Güçlük algısı (X)
	Değişken 1	Değişken 2	OSU	OTU	Hız	OP ¹					
Metin 1 (<i>Bebeğimiz Olacak</i>)	OTU (β=.303)	Güçlük algısı (β=.264)	2,67	5,77	119,0	43,9	Anlatısal	%52	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%9 %31 %39 %17 %4	3,24 (Orta)
Metin 2 (<i>Gazete Haberleri</i>)	-	-	2,62	9,60	112,5	41,5	Anlatısal	%34	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%1 %8 %31 %44 %16	2,34 (Zor)
Metin 3 (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>)	Güçlük algısı (β=.146)	-	2,92	9,18	95,3	34,0	Bilgilendirici	%62	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%3 %14 %32 %37 %14	2,55 (Zor)
Metin 4 (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>)	-	-	2,55	6,57	131,4	46,1	Bilgilendirici	%42	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%1 %13 %26 %40 %19	2,38 (Zor)
Metin 5 (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>)	-	-	2,51	6,50	130,0	47,2	Bilgilendirici	%51	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%1 %8 %17 %39 %34	2,03 (Zor)
Metin 6 (<i>Sevgili Günlük</i>)	-	-	2,48	6,07	105,8	48,4	Anlatısal	%67	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%7 %26 %35 %23 %9	3,00 (Orta)
Metin 7 (<i>Önemli Kişiler</i>)	Güçlük algısı (β=.174)	-	2,27	6,68	110,5	53,5	Anlatısal	%75	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%16 %38 %32 %10 %4	3,53 (Kolay)
Metin 8 (<i>Ailece Bir Tatil</i>)	Güçlük algısı (β= .226)	-	2,83	5,74	104,7	39,8	Anlatısal	%67	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%5 %26 %34 %27 %8	2,94 (Orta)
Metin 9 (<i>Reklamlar</i>)	-	-	2,67	4,60	115,0	45,1	Bilgilendirici	%68	5- Ç. kolay 4- Kolay 3- Orta 2- Zor 1- Çok zor	%7 %18 %25 %29 %21	2,61 (Orta)

¹ OP: Okunabilirlik puanı

Tablo 3.11, değişkenler, metin özellikleri, başarı testi ortalamaları ve öğrencilerin güçlük algısı bağlamında incelendiğinde aşağıdaki belirlemeler öne çıkmaktadır:

i) **OSU:** OSU'nun doğrudan güçlük algısına olan etkisinin düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, OSU'su yüksek olan "Farklı Tedavi Yöntemleri" (%62 doğru yanıt), OSU'su düşük olan "Haydi Uçurtma Atölyesine!" metninden (%51 doğru yanıt) daha iyi anlaşılmıştır.

ii) **OTU:** OTU'nun güçlük algısına etkisi vardır. Örneğin, "Gazete Haberleri" (OTU=9.60) ve "Farklı Tedavi Yöntemleri" (OTU=9.18) metinleri daha uzun tümce yapılarıyla dikkat çekmektedir ve algılanan güçlük daha yüksektir. Ancak "Gazete Haberleri"nde (Güçlük algısı %44 zor, %16 çok zor) %34 başarı oranı varken, "Farklı Tedavi Yöntemleri"nde (Güçlük algısı %37 zor, %14 çok zor) başarı %62 oranındadır.

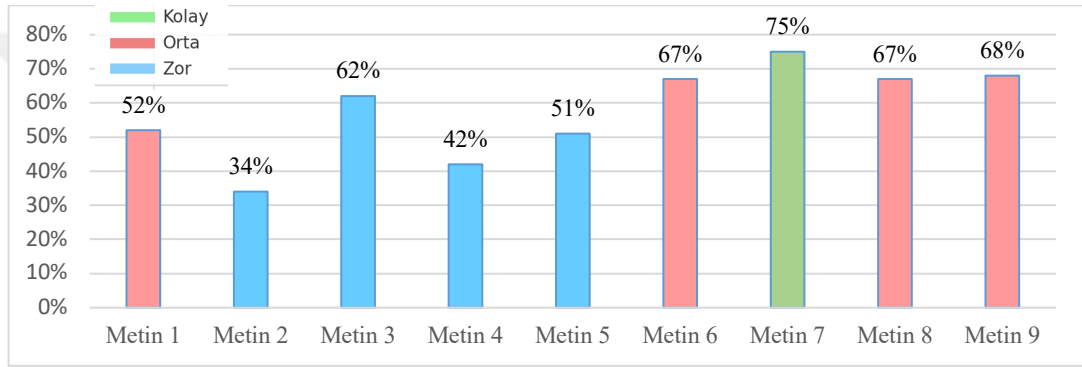
iii) **OP:** Düşük okunabilirlik puanı (OP), bir bakış açısıyla metnin daha zor olduğunu gösterir. Örneğin, "Hava Nasıl Olacak?" (OP = 46.1, %42 doğru yanıt), orta düzey bir OP'ye sahiptir ve öğrenciler tarafından zor bulunmuştur. Bu durum, okunabilirlik kadar önemli başka faktörlere de işaret etmektedir "Sevgili Günlük" (OP=48.4, %67 doğru yanıt), orta düzey OP'ye sahiptir, doğru yanıt oranı da yüksektir. Görece algılanan güçlük düşüktür (%7 çok kolay, %26 kolay). "Farklı Tedavi Yöntemleri"nde (OP = 34.0, %62 doğru yanıt), güçlük algısı, orta-yüksek (%37 zor, %14 çok zor) aralığındadır. OP'nin düşük olması, özellikle teknik içeriği nedeniyle metnin daha karmaşık ve zor algılanmasına neden olmuş olabilir. Ancak doğru yanıt oranları orta güçlükte görülen metinlerle yakındır.

iv) **Hız:** "Farklı Tedavi Yöntemleri" en düşük hızdaki metinlerdendir. Karmaşık metinlerde düşük hızın anlaşılabilirliğe pozitif etkisi vardır (güçlük algısı yüksek, %62 doğru yanıt). Karmaşık da olsa metinlerde hız düşükse, metinlerin anlaşılabilirliği bu karmaşıklıktan etkilenmeyebilir.

v) **Güçlük algısı:** Yüksekse, öğrencilerin doğru yanıtlama oranı düşebilir. Örneğin, "Önemli Kişiler" metninde güçlük algısı düşüktür (%75 doğru yanıt), "Haydi Uçurtma Atölyesine!" metninde yüksektir (%51 doğru yanıt). Benzer biçimde "Hava Nasıl Olacak?" metninde de güçlük algısı yüksektir (%42 doğru yanıt). "Gazete Haberleri"nde de yüksek güçlük algısı (%34 doğru yanıt) görülmektedir.

Sonuç olarak, güçlük algısı düşük olan metinlerde başarı artmaktadır. Ayrıca güçlük algısı yüksek olan metinler, uzun tümceler ve bilgilendirici içerikle ilişkilidir.

Şekil 3.3'te öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ile başarı testi doğru yanıt oranları gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin genellikle “orta” ve “kolay” güçlükte olduğunu belirttikleri metinlerde %50 ve üstü doğru yanıt oranına ulaştığı görülmektedir. Buna karşın *Farklı Tedavi Yöntemleri* metnini “zor” bulmalarına rağmen %62 oranında doğru yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin “zor” dediği diğer metinlerde (örneğin *Gazete Haberleri ile Hava Nasıl Olacak?*) başarı yüzdesi de düşmektedir.



Şekil 3.3. Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ile başarı testi doğru yanıt oranlarının karşılaştırılması

3.2.1 Öğrencilerin belirttiği güçlük gerekçeleri ve öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algısı

Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve güçlük gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki var mı? sorusuna ilişkin çözümleme sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Ki-kare analizleri ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin dinleme metinlerine ilişkin algıladıkları güçlük düzeyleri ile bu güçlük algılarını temellendirdikleri metin özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu analiz, öğrencilerin dinleme metinlerini “zor”, “orta” ya da “kolay” olarak algılamalarında belirli metin özelliklerinin (hız, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu, tümce yapısı, sözcük zorluğu) etkili olup olmadığını incelemektedir. Bu amaçla, dokuz farklı dinleme metninin her birine yönelik öğrenci algıları toplanmış ve öğrencilerin bu algılara gerekçe olarak sundukları gerekçeler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

Analizlerde öncelikle öğrencilere sunulan metinlerin dinleme sonrasında algılanan güçlük düzeyleri (üç düzeyli bağımlı değişken: zor, orta, kolay) ile öğrencilerin öne sürdüğü gerekçeler (hız, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu, tümce yapısı, sözcük zorluğu) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Burada, güçlük algısı bağımlı bir değişken olarak ele alınırken, metnin belirli özellikleri (hız vb.) bu algıyı açıklamaya yönelik bağımsız değişken konumundadır. Her bir metin için Ki-kare analizi yapılarak, gerekçelerin güçlük algı düzeyleriyle anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Ki-kare analizi için her bir hücredeki beklenen frekansın 5'in üzerinde olması tercih edilir. Eğer bir tabloda beklenen frekansın 5'ten düşük olduğu hücre(ler) varsa, bu hücrelerin tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aşıp aşmadığı da dikkate alınmıştır. Bu oranı aşan bir durumda, Ki-kare testinden elde edilen sonucun güvenilirliği düşer. Dördüncü metin ve dokuzuncu metinde OSU gerekçesi ve güçlük algısı arasındaki ilişkiyi gösteren çapraz tabloda bu durumla karşılaşmıştır. Bu tablolarda metni zor olarak algılayanlar ve diğerleri olarak grup sayısı ikiye düşürülerek Fisher'in Kesin Testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Metinlerin tamamı bir arada analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Tüm metinlerin birlikte değerlendirilmesine ilişkin Ki-kare analizi sonuçları

Gerekçe	χ^2	p	“Zor” Algılayan (%)	“Orta” Algılayan (%)	“Kolay” Algılayan (%)
Hız	$\chi^2(2)=372.156$	$p<.001$	63,0	48,9	26,3
OSU	$\chi^2(2)=0.473$	$p=.789$	-	-	-
OTU	$\chi^2(2)=108.582$	$p<.001$	13,7	11,9	26,4
Tümce Yapısı	$\chi^2(2)=89.594$	$p<.001$	13,8	15,7	27,1
Sözcük Zorluğu	$\chi^2(2)=39.574$	$p<.001$	18,1	15,0	24,9

Metinlerin tamamı birlikte değerlendirildiğinde hız gerekçesi ile öğrencilerin güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($\chi^2(2)=372.156$, $p<.001$). Bu gerekçeyi “zor” algılayanların %63,0'ü, “orta” algılayanların %48,9'u ve “kolay” algılayanların %26,3'ü ifade etmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($\chi^2(2)=0.473$, $p>.05$). Buna karşın, OTU gerekçesi ile *güçlük algıları arasında* istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

($\chi^2(2)=108.582$, $p<.05$). Bu gerekçeyi “zor” algılayanların %13,7’si, “orta” algılayanların %11,9’u, “kolay” algılayanların ise %26,4’ü belirtmiştir. Tümce yapısı gerekçesi de benzer şekilde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($\chi^2(2)=89.594$, $p<.05$). Bu gerekçeyi “zor” algılayanların %13,8’i, “orta” algılayanların %15,7’si, “kolay” algılayanların ise %27,1’i dile getirmiştir.

Sözcük zorluğu gerekçesi de güçlük algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sunmaktadır ($\chi^2(2)=39.574$, $p<.05$). Bu gerekçeyi “zor” algılayanların %18,1’i, “orta” algılayanların %15,0’ı, “kolay” algılayanların ise %24,9’u ifade etmiştir.

Bu genel sonuçlar, öğrencilerin metinleri “zor”, “orta” ve “kolay” olarak algılamasında hız, ortalama tümce uzunluğu, tümce yapısı ve sözcük zorluğu gerekçelerinin anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Buna karşın, ortalama sözcük uzunluğu gerekçesinin güçlük algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.13. Birinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	“Zor” (%)	“Orta” (%)	“Kolay” (%)
Hız	23.027	<.001	54,5	42,9	26,8
OSU	0.115	.944	-	-	-
OTU	49.489	<.001	40,5	22,5	3,0
Tümce Yapısı	11.818	.003	8,1	14,3	23,2
Sözcük Zorluğu	11.753	.003	32,3	15,9	27,9

Birinci metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\chi^2(2)=23.027$, $p<.05$). Metnin güçlük düzeyini "zor" olarak belirtenlerin %54,5’i, "orta" olarak belirtenlerin %42,9’u, "kolay" olarak belirtenlerin ise %26,8’i metnin hızının metnin güçlük düzeyini belirleyen metin özelliği olduğunu ifade etmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($\chi^2(2)=0.115$, $p>.05$). Buna karşın, ortalama tümce uzunluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2)=49.489$, $p<.05$). Bu gerekçe "zor" düzeyini belirtenlerin %40,5’i, "orta" düzeyini belirtenlerin %22,5’i, "kolay" düzeyini belirtenlerin ise %3,0’ü tarafından dile getirilmiştir. Tümce yapısı gerekçesi de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir ($\chi^2(2)=11.818$, $p<.05$). Bu gerekçe "zor" düzeyini

belirtenlerin %8,1'i, "orta" düzeyini belirtenlerin %14,3'ü, "kolay" düzeyini belirtenlerin ise %23,2'si tarafından ifade edilmiştir. Son olarak, sözcük zorluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2(2)=11.753$, $p<.05$). Bu gerekçe "zor" düzeyini belirtenlerin %32,3'ü, "orta" düzeyini belirtenlerin %15,9'u, "kolay" düzeyini belirtenlerin ise %27,9'u tarafından belirtilmiştir.

İkinci metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. İkinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	"Zor" (%)	"Orta" (%)	"Kolay" (%)
Hız	1.332	.514	-	-	-
OSU	1.893	.388	-	-	-
OTU	3.665	.160	-	-	-
Tümce Yapısı	1.154	.561	-	-	-
Sözcük Zorluğu	10.993	.004	26,1	13,8	33,3

İkinci metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($\chi^2(2)=1.332$, $p>.05$). Ortalama sözcük uzunluğu ($\chi^2(2)=1.893$, $p>.05$), ortalama tümce uzunluğu ($\chi^2(2)=3.665$, $p>.05$) ve tümce yapısı ($\chi^2(2)=1.154$, $p>.05$) gerekçeleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Buna karşın, sözcük zorluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2(2)=10.993$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" düzeyini belirtenlerin %26,1'i, "orta" düzeyini belirtenlerin %13,8'i, "kolay" düzeyini belirtenlerin ise %33,3'ü ifade etmiştir.

Üçüncü metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Üçüncü metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	"Zor" (%)	"Orta" (%)	"Kolay" (%)
Hız	37.126	<.001	22,6	34,6	59,5
OSU	41.638	<.001	2,1	7,2	24,1
OTU	78.208	<.001	48,5	12,4	8,9
Tümce Yapısı	2.537	.281	-	-	-
Sözcük Zorluğu	5.581	.061	-	-	-

Üçüncü metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2)=37.126$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %22,6'sı, "orta" diyenlerin %34,6'sı, "kolay" diyenlerin ise %59,5'i ifade etmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi de anlamlı bir ilişki göstermektedir ($\chi^2(2)=41.638$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %2,1'i, "orta" diyenlerin %7,2'si, "kolay" diyenlerin ise %24,1'i belirtmiştir. Ayrıca, ortalama tümce uzunluğu gerekçesi de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($\chi^2(2)=78.208$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %48,5'i, "orta" diyenlerin %12,4'ü, "kolay" diyenlerin ise %8,9'u dile getirmiştir. Tümce yapısı ($\chi^2(2)=2.537$, $p>.05$) ve sözcük zorluğu ($\chi^2(2)=5.581$, $p>.05$) gerekçeleri ile güçlük algıları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dördüncü metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Dördüncü metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	"Zor" (%)	"Orta" (%)	"Kolay" (%)
Hız	123.247	<.001	91,4	73,8	30,0
OSU	9.043	.011	1,1	2,5	7,1
OTU	51.952	<.001	2,5	4,1	25,7
Tümce Yapısı	10.216	.006	6,5	11,5	18,6
Sözcük Zorluğu	30.905	<.001	5,0	11,5	27,1

Dördüncü metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2(2)=123.247$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %91,4'ü, "orta" diyenlerin %73,8'i, "kolay" diyenlerin ise %30,0'ı belirtmiştir. Ortalama tümce uzunluğu gerekçesi de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($\chi^2(2)=51.952$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %2,5'i, "orta" diyenlerin %4,1'i, "kolay" diyenlerin ise %25,7'si dile getirmiştir. Tümce yapısı gerekçesi de anlamlı bir ilişki sunmaktadır ($\chi^2(2)=10.216$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %6,5'i, "orta" diyenlerin %11,5'i, "kolay" diyenlerin ise %18,6'sı belirtmiştir. Son olarak, sözcük zorluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2)=30.905$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %5,0'ı, "orta" diyenlerin %11,5'i, "kolay" diyenlerin ise %27,1'i ifade etmiştir. Ki-kare analizinde OSU ile algılanan güçlük düzeyi tablosunda iki hücrede (%33,3) beklenen değerin (expected count) 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Metni zor olarak algılayanlar ve diğerleri olarak orta ve kolay algısına

sahip gruplar birleştirilip Fisher'in Kesin Testi ile analiz gerçekleştirilmiş ve p değerinin ,57 olduğu görülmüştür. Bu sebeple OSU ve güçlük algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Beşinci metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Beşinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	“Zor” (%)	“Orta” (%)	“Kolay” (%)
Hız	103.329	<.001	87,2	62,2	22,7
OSU	1.180	.554	-	-	-
OTU	56.897	<.001	4,6	9,8	38,6
Tümce Yapısı	0.222	.895	-	-	-
Sözcük Zorluğu	0.226	.893	-	-	-

Beşinci metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2(2)=103.329$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %87,2'si, "orta" diyenlerin %62,2'si, "kolay" diyenlerin ise %22,7'si ifade etmiştir. Ortalama tümce uzunluğu gerekçesi de anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($\chi^2(2)=56.897$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %4,6'sı, "orta" diyenlerin %9,8'i, "kolay" diyenlerin ise %38,6'sı dile getirmiştir. Tümce yapısı ($\chi^2(2)=0.222$, $p>.05$) ve sözcük zorluğu ($\chi^2(2)=0.226$, $p>.05$) gerekçeleri ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ki-kare analizinde ortalama sözcük uzunluğu ile algılanan güçlük düzeyi tablosunda iki hücrede (%33,3) beklenen değer (expected count) 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Metni zor olarak algılayanlar ve diğerleri olarak orta ve kolay algısına sahip gruplar birleştirilip Fisher'in Kesin Testi ile analiz gerçekleştirilmiş ve p değerinin 0,469 olduğu görülmüştür. Bu sebeple OSU ve güçlük algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tablo 3.18. Altıncı metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	“Zor” (%)	“Orta” (%)	“Kolay” (%)
Hız	7.743	.021	45,0	38,4	29,7
OSU	19.882	<.001	13,9	5,5	1,3
OTU	20.573	<.001	7,3	9,1	23,2
Tümce Yapısı	5.801	.055	-	-	-
Sözcük Zorluğu	2.986	.225	-	-	-

Altıncı metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=7.743$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %45,0'ı, "orta" diyenlerin %38,4'ü, "kolay" diyenlerin ise %29,7'si ifade etmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi de anlamlı bir ilişki sunmaktadır ($\chi^2(2)=19.882$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %13,9'u, "orta" diyenlerin %5,5'i, "kolay" diyenlerin ise %1,3'ü belirtmiştir. Ayrıca, ortalama tümce uzunluğu gerekçesi de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir ($\chi^2(2)=20.573$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %7,3'ü, "orta" diyenlerin %9,1'i, "kolay" diyenlerin ise %23,2'si dile getirmiştir. Tümce yapısı ($\chi^2(2)=5.801$, $p>=.05$) ve sözcük zorluğu ($\chi^2(2)=2.986$, $p>.05$) gerekçeleri ile güçlük algıları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yedinci metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19. Yedinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	"Zor" (%)	"Orta" (%)	"Kolay" (%)
Hız	41.389	<.001	58,7	45,8	22,4
OSU	1.074	.585	-	-	-
OTU	45.742	<.001	14,3	17,6	45,9
Tümce Yapısı	45.742	<.001	14,3	17,6	45,9
Sözcük Zorluğu	12.424	.002	12,7	19,0	30,6

Yedinci metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($\chi^2(2)=41.389$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %58,7'si, "orta" diyenlerin %45,8'i, "kolay" diyenlerin ise %22,4'ü ifade etmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2(2)=1.074$, $p>.05$). Buna karşın, ortalama tümce uzunluğu gerekçesi ($\chi^2(2)=45.742$, $p<.05$), sözcük zorluğu gerekçesi ($\chi^2(2)=12.424$, $p<.05$) ve tümce yapısı gerekçesi ($\chi^2(2)=45.742$, $p<.05$) güçlük algıları ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler sergilemektedir. Ortalama tümce uzunluğu gerekçesini "zor" diyenlerin %14,3'ü, "orta" diyenlerin %17,6'sı, "kolay" diyenlerin ise %45,9'u; sözcük zorluğu gerekçesini "zor" diyenlerin %12,7'si, "orta" diyenlerin %19,0'ı, "kolay" diyenlerin ise %30,6'sı; tümce yapısı gerekçesini ise "zor" diyenlerin %14,3'ü, "orta" diyenlerin %17,6'sı, "kolay" diyenlerin ise %45,9'u belirtmiştir.

Sekizinci metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Sekizinci metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	“Zor” (%)	“Orta” (%)	“Kolay” (%)
Hız	68.132	<.001	57,9	49,7	14,2
OSU	14.970	<.001	9,1	1,3	2,0
OTU	13.985	<.001	12,2	23,9	29,1
Tümce Yapısı	68.851	<.001	6,1	8,2	37,8
Sözcük Zorluğu	3.251	.197	-	-	-

Sekizinci metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(2)=68.132$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %57,9'u, "orta" diyenlerin %49,7'si, "kolay" diyenlerin ise %14,2'si belirtmiştir. Ortalama sözcük uzunluğu gerekçesi de anlamlı bir ilişki göstermektedir ($\chi^2(2)=14.970$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %9,1'i, "orta" diyenlerin %1,3'ü, "kolay" diyenlerin ise %2,0'si ifade etmiştir. Ayrıca, ortalama tümce uzunluğu ($\chi^2(2)=13.985$, $p<.05$) ve tümce yapısı ($\chi^2(2)=68.851$, $p<.05$) gerekçeleri de istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Ortalama tümce uzunluğu gerekçesini "zor" diyenlerin %12,2'si, "orta" diyenlerin %23,9'u, "kolay" diyenlerin ise %29,1'i; tümce yapısı gerekçesini ise "zor" diyenlerin %6,1'i, "orta" diyenlerin %8,2'si, "kolay" diyenlerin ise %37,8'i belirtmiştir. Sözcük zorluğu gerekçesi ile güçlük algıları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2(2)=3.251$, $p>.05$).

Dokuzuncu metinle ilgili sonuçlar Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Dokuzuncu metinde öğrenci güçlük algısı ile sunulan güçlük gerekçeleri arasındaki ilişki

Gerekçe	$\chi^2(2)$	p	“Zor” (%)	“Orta” (%)	“Kolay” (%)
Hız	123.271	<.001	77,0	70,8	17,2
OSU	1.085	.581	-	-	-
OTU	2.202	.332	-	-	-
Tümce Yapısı	2.202	.332	-	-	-
Sözcük Zorluğu	3.224	.199	-	-	-

Dokuzuncu metinle ilgili analizlerde, hız gerekçesi ile güçlük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\chi^2(2)=123.271$, $p<.05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %77,0'ı, "orta" diyenlerin %70,8'i, "kolay" diyenlerin ise %17,2'si ifade etmiştir. Ortalama tümce uzunluğu ($\chi^2(2)=2.202$,

$p > .05$) ve tümce yapısı ($\chi^2(2)=2.202$, $p > .05$) gerekçeleri ile güçlük algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sözcük zorluğu gerekçesi de istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemiştir ($\chi^2(2)=3.224$, $p > .05$). Bu gerekçeyi "zor" diyenlerin %14,9'u, "orta" diyenlerin %12,5'i, "kolay" diyenlerin ise %20,7'si dile getirmiştir. Ki-kare analizinde ortalama sözcük uzunluğu ile algılanan güçlük düzeyi tablosunda 3 hücrede (%50) beklenen değerin (expected count) 5'ten küçük olduğu görülmüştür. Metni zor olarak algılayanlar ve diğerleri olarak orta ve kolay algısına sahip gruplar birleştirilip Fisher'in Kesin Testi ile analiz gerçekleştirilmiş ve p değerinin .751 olduğu görülmüştür. Bu sebeple OSU ve güçlük algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Özetle, öğrencilerin metin güçlük algıları (zor, orta, kolay) ile öne sürdükleri gerekçeler incelendiğinde, tüm metinler genelinde hız, ortalama tümce uzunluğu, tümce yapısı ve sözcük zorluğu gerekçelerinin güçlük algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Buna karşılık, ortalama sözcük uzunluğu gerekçesinin güçlük algıları ile anlamlı bir ilişki sergilemediği tespit edilmiştir. Metin bazında yapılan analizler de benzer bir eğilim göstermekte, hız gerekçesinin çoğu metinde güçlük algısını anlamlı şekilde etkilediği görülmektedir. Ortalama tümce uzunluğu ve tümce yapısı gibi metnin yapısal özelliklerine ilişkin gerekçeler de pek çok metinde güçlük algısı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmaktadır. Sözcük zorluğu gerekçesi ise bazı metinlerde anlamlı bir ilişki sunarken, bazı metinlerde sunmamaktadır. Bununla birlikte, ortalama sözcük uzunluğu gerekçesinin genel olarak anlamlı bir etki göstermediği dikkat çekmektedir.

3.2.2 Öğrencilerin metinlere ilişkin belirttikleri güçlük düzeyi algıları ve dinlediğini alama puanları

Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve dinlediğini anlama testi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mı? sorusuna ilişkin çözümleme sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin okuma metinlerine ilişkin "güçlük algısı" (1= Çok zor, 5=Çok kolay) ile bu metinlere verdikleri "doğru cevap sayısı" arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analizde, her metin için "güçlük algısı" ve "doğru cevap sayısı" değişkenlerinin korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerlerin istatistiksel anlamlılık düzeyleri değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda, söz konusu dokuz metin için elde

edilen sonuçlar yer almaktadır. Tablo, farklı metinlerde güçlük algısı ile doğru sayısı arasında ortaya çıkan ilişkinin yönü, gücü ve anlamlılık derecesine ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır.

Tablo 3.22. Öğrencilerin güçlük algıları ile doğru sayıları arasındaki Pearson Momentler Korelasyon katsayıları

	Metinler	Güçlük algısı
Doğru sayısı	Birinci Metin	0,377**
	İkinci Metin	0,083
	Üçüncü Metin	0,122**
	Dördüncü Metin	-0,009
	Beşinci Metin	0,061
	Altıncı Metin	0,028
	Yedinci Metin	0,186**
	Sekizinci Metin	0,240**
	Dokuzuncu Metin	0,040

Birinci metin için elde edilen korelasyon katsayısı 0,377 düzeyinde bulunmuş ve bu değerin pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiyi yansıttığı anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, bu metni “daha kolay” algıladığını belirten öğrenciler, ortalamada daha yüksek doğru cevap sayısı elde etme eğilimindedir. Anlamlılık düzeyinin ($p < .05$) de gösterdiği üzere, bu ilişki rastlantısal olma olasılığı düşüktür.

İkinci metinde korelasyon katsayısı 0,083 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin metni zor veya kolay algılamaları ile aldıkları doğru cevap sayısı arasında belirgin bir doğrusal bağlantı olmadığını düşündürmektedir.

Üçüncü metinde ise 0,122 düzeyinde düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Bu değerin anlamlı olması, metnin güçlük algısının yüksek oranda olmasa da doğru cevap sayısı ile ilişkili olabileceğini ve güçlük algısı “daha kolay”a doğru yükseldikçe doğru cevap ortalamalarının kısmen arttığını göstermektedir.

Dördüncü metinde -0,009’luk, istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir korelasyon değeri elde edilmiştir. Katsayının sıfıra çok yakın olması, güçlük algısı ile doğru cevap sayısı arasında herhangi bir doğrusal ilişki olmadığını ve bu ilişkinin pozitif ya da negatif yönde belirgin bir eğilime sahip olmadığını işaret etmektedir.

Beşinci metinde 0,061 düzeyinde yine düşük ve anlamlı olmayan (istatistiksel olarak) bir korelasyon saptanmıştır. Bu sonuç, bu metne yönelik algılanan güçlük düzeyinin doğru cevap sayısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Altıncı metin için hesaplanan korelasyon katsayısı 0,028 olmuş ve bu değer de anlamlı çıkmaması, söz konusu metnin güçlük algısı ile doğru cevap arasındaki ilişkinin herhangi bir doğrusal eğilim taşımadığına işaret etmiştir.

Yedinci metinde 0,186 düzeyinde, düşük düzeyde ancak anlamlı ($p < .05$) bir korelasyon katsayısı bulunmuştur. Bu, metnin güçlük algısının biraz daha “kolay” olarak algılanmaya doğru kaymasıyla birlikte doğru cevap sayısında hafif bir artış gözlemlendiği anlamına gelmektedir.

Sekizinci metin için 0,240 düzeyinde, pozitif yönde ve düşük-orta aralığında anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir. Diğer bazı metinlerle karşılaştırıldığında bu metinde güçlük algısının doğru cevapları daha belirgin şekilde yordadığı düşünülebilir.

Son olarak, dokuzuncu metinde 0,040 düzeyinde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir korelasyon elde edilmiştir. Bu değer, öğrencilerin bu metindeki güçlük algıları ile doğru cevap sayıları arasında belirgin bir doğrusal ilişki olmadığını göstermektedir.

3.3 Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri ve öğretmenlerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algısı

Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri, metne ilişkin güçlük düzeyi algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? sorusuna ilişkin çözümleme sonuçları aşağıda sunulmuştur. 9 metne ilişkin sonuçlar Tablo 3.21’de özetlenmiş ve Şekil 3.4’te görselleştirilmiştir.

Öğreticilerin birinci metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.23’te görülmektedir.

Tablo 3.23. Birinci metinde (*Bebeğimiz Olacak*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-1,078	0,373	8,374		0,004
	Güçlük düzeyi= 2	0,991	0,371	7,126		0,008
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	-0,772	0,367	4,432	0,462179	0,035
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-1,032	0,415	6,197	0,356321	0,013
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	0,872	0,466	3,503		0,061
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,409	0,531	0,594		0,441
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	1,182	0,465	6,448	3,26088	0,011
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	0,984	0,366	7,221	2,675125	0,007
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	-0,766	0,571	1,798		0,180
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan değişkenlerden *hız*, *OSU*, *tümce yapısı* ve *sözcük zorluğu* istatistiksel yordayıcıdır açıdan anlamlı birer ($p<.05$). Hızın metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünen öğretmenlerin ($Hız=1.00$), etkilemediğini düşünenlere ($Hız=2$) kıyasla birinci metni “zor” kategoride algılama olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir ($B=-.772$, $p<.05$, $e^{\beta}=0.462$). Benzer biçimde, *OSU*’nun metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünenlerin de “zor” algısına yönelim gösterdikleri ($B=-1.032$, $p<.05$, $e^{\beta}=0.356$) gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, *tümce yapısı*nın metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünenler ($B=1.182$, $p<.05$, $e^{\beta}=3.261$) ile *sözcüklerin zorluğunun* metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünenler ($B=.984$, $p<.05$, $e^{\beta}=2.675$), etkilemediğini düşünenlere kıyasla metni “orta/ kolay” kategorilerinde değerlendirme olasılığı daha fazladır.

Birinci metinde güçlük algısının anlamlı yordayıcıları olan dört değişkenin (*hız*, *OSU*, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu*) modeldeki varyansın yaklaşık %13–29’unu açıkladığı belirlenmiştir (Cox ve Snell $R^2=0.256$; Nagelkerke $R^2=0.288$; McFadden $R^2=0.135$). Birinci metin açısından *hız* ve *OSU* gerekçelerinin “zor” algısıyla; *tümce yapısı* ve *sözcüklerin zorluğu* gerekçelerinin ise “orta/ kolay” algısıyla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler tarafından *hız* ve *OSU* gerekçeleri metni “zorlaştıran” özellikler olarak görülürken, *tümce yapısı* ve *sözcüklerin zorluğu* gerekçeleri metni “kolaylaştıran” özellikler olarak görülmektedir.

Öğreticilerin ikinci metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.24'te görülmektedir.

Tablo 3.24. İkinci metinde (*Gazete Haberleri*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-0,578	0,416	1,935		0,164
	Güçlük düzeyi= 2	1,801	0,462	15,199		0,000
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	0,537	0,416	1,670		0,196
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-0,080	0,460	0,030		0,862
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	-1,058	0,410	6,656	0,347	0,010
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	-0,824	0,463	3,169		0,075
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	-1,105	0,409	7,297	0,331	0,007
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	0,346	0,405	0,729		0,393
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	0,330	0,483	0,467		0,494
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan değişkenlerden *OTU* ve *tümce yapısı* istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcıdır ($p < .05$). *OTU*'nun metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünen ($OTU=1$) öğretmenler, etkilemediğini ($OTU=2$) düşünenlere kıyasla metni “zor” kategoride değerlendirme olasılığı daha yüksektir ($B=-1,058$, $p < .05$, $e^{\beta}=0,347$). Benzer biçimde, *tümce yapısının* metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünen öğretmenler (*tümce yapısı=1*), etkilemediğini düşünen (*tümce yapısı=2*) öğretmenlere göre “zor” algısına daha çok yönelmektedir ($B=-1,105$, $p < .05$, $e^{\beta}=0,331$).

Hız, *OSU*, *metin türü*, *sözcüklerin zorluğu* ve *sözcük öbeği uzunluğu* ise bu modelde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir ifadeyle, ikinci metnin güçlük algısını açıklamada bu beş değişkenin etkisi anlamlı düzeyde saptanmamıştır.

Öte yandan, Cox ve Snell $R^2=0,207$, Nagelkerke $R^2=0,247$ ve McFadden $R^2=0,128$ değerleri, modelin ikinci metnin “zor-orta-kolay” algısına ait varyansın yaklaşık %12 ile %25’lik bir bölümünü açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, ikinci metin açısından özellikle *OTU* ve *tümce yapısı* gerekçelerinin “zor” algısı yönünde öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Öğreticilerin üçüncü metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.25'te görülmektedir.

Tablo 3.25. Üçüncü metinde (*Farklı Tedavi Yöntemleri*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-2,289	0,503	20,666		0,000
	Güçlük düzeyi= 2	0,985	0,483	4,168		0,041
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	2,010	0,492	16,709	7,4666716	0,000
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	1,730	0,632	7,493	5,64180089	0,006
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	-1,252	0,477	6,886	0,28596978	0,009
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,008	0,429	0,000		0,985
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	-1,458	0,453	10,333	0,23281019	0,001
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	-1,707	0,446	14,685	0,18134225	0,000
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	-0,395	0,564	0,492		0,483
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Tablo 3.25'teki modelde yer alan *hız*, *OSU*, *OTU*, *tümce yapısı* ve *sözcüklerin zorluğu* değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Öğreticiler *hız* ($B=+2,010$; $e^{\beta}=7,47$, $p<.001$) ve *OSU* ($B=+1,730$; $e^{\beta}=5,64$, $p<.05$)'yu metni etkileyen gerekçeler olarak gördüklerinde metni “orta/kolay” algılama olasılıkları artmaktadır. Buna karşın, *OTU* ($B=-1,252$; $e^{\beta}=0,286$, $p<.05$), *tümce yapısı* ($B=-1,458$; $e^{\beta}=0,233$, $p<.05$) ve *sözcüklerin zorluğu* ($B=-1,707$; $e^{\beta}=0,181$, $p<.05$) ise “zor” algısını güçlendiren etkenler olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu üç faktörün metnin güçlük düzeyini etkilediğini düşünenler, üçüncü metni “zor” kategoride değerlendirme eğilimindedir.

Cox ve Snell ($R^2=0,528$), Nagelkerke ($R^2=0,596$) ve McFadden ($R^2=0,347$) değerleri, modelin üçüncü metnin “zor–orta–kolay” algısına ilişkin varyansın yaklaşık %35 ile %60'ını açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak, üçüncü metin için *hız* ve *OSU* “orta/kolay” algısına zemin hazırlarken, *OTU*, *tümce yapısı* ve *sözcüklerin zorluğu* ise “zor” algısını güçlendirmektedir.

Öğreticilerin dördüncü metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.26’da görülmektedir.

Tablo 3.26. Dördüncü metinde (*Hava Nasıl Olacak?*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-2,190	0,522	17,636		0,000
	Güçlük düzeyi= 2	-0,309	0,480	0,413		0,520
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	-2,503	0,502	24,909	0,08181863	0,000
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-0,232	0,471	0,243		0,622
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	0,995	0,547	3,305	2,70434301	0,041
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,825	0,500	2,726		0,099
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	0,386	0,535	0,522		0,470
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	0,289	0,425	0,462		0,496
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	-0,413	0,481	0,738		0,390
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan *hız* ve *OTU* değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). *Hız=1* ($B=-2,503$, $p<0.05$, $e^{\beta}=0,0818$), referans olan *hız=2* kategorisine kıyasla “zor” algısını artıran bir etkiye işaret etmektedir. Buna göre, *hızı* metnin güçlük düzeyini etkileyen bir faktör olarak gören öğretmenler dördüncü metni daha çok “zor” kategoride değerlendirmektedir. *OTU=1* ($B=+0,995$, $p<0.05$, $e^{\beta}=2,7043$) ise referans kategoriye göre “orta/ kolay” algısını desteklemeye yatkın bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

Metin türü, *OSU*, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu* ve *SÖ uzunluğu* bu modelde anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Cox ve Snell $R^2=0,356$, Nagelkerke $R^2=0,401$ ve McFadden $R^2=0,201$ değerleri, modelin dördüncü metnin “zor– orta– kolay” algısını yaklaşık %20–40 aralığında açıkladığını göstermektedir. Kısacası, öğretmenler açısından dördüncü metinde *hız* zorlaştıran bir etken, *OTU* ise daha çok “orta/ kolay” algısını güçlendiren bir etken olarak görülmektedir.

Öğreticilerin beşinci metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.27’de görülmektedir.

Tablo 3.27. Beşinci metinde (*Haydi Uçurtma Atölyesine!*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-0,948	0,385	6,078		0,014
	Güçlük düzeyi= 2	1,176	0,387	9,224		0,002
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	-1,302	0,378	11,876	0,271	0,001
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	0,189	0,445	0,180		0,672
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	0,934	0,404	5,340	2,543	0,021
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,379	0,406	0,870		0,351
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	-0,200	0,389	0,264		0,607
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	0,023	0,374	0,004		0,951
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	0,077	0,511	0,023		0,881
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan *hız* ve *OTU* değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). *Hız=1* ($B = -1,302$, $p < .05$, $e^{\beta} = 0,271$), referans kategori olan *hız=2*'ye kıyasla “zor” algısının öne çıktığına işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, hızlı metnin güçlük düzeyini etkileyen bir faktör olarak gören öğretmenler beşinci metni daha “zor” olarak değerlendirme eğilimindedir. Buna karşın, *OTU=1* ($B = +0,934$, $p < .05$, $e^{\beta} = 2,543$) değişkeni “orta/ kolay” algısını destekler nitelikte bir etki göstermektedir.

OSU, *metin türü*, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu* ve *SÖ uzunluğu* değişkenleri ise bu modelde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Cox ve Snell $R^2 = 0,143$, Nagelkerke $R^2 = 0,163$ ve McFadden $R^2 = 0,074$ değerleri, modelin beşinci metnin “zor– orta– kolay” algısını yaklaşık %7–16 aralığında açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, beşinci metin özelinde *hız* gerekçesinin “zor” algısını pekiştirdiğini, *OTU* gerekçesinin ise “orta/ kolay” algısında baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin altıncı metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.28’de görülmektedir.

Tablo 3.28. Altıncı metinde (*Sevgili Günlük*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-1,057	0,378	7,826		0,005
	Güçlük düzeyi= 2	1,772	0,426	17,320		0,000
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	1,682	0,454	13,710	5,37423384	0,000
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-1,376	0,578	5,663	0,25253219	0,017
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	1,849	0,515	12,896	6,35655902	0,000
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	-0,640	0,412	2,415		0,120
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	-0,689	0,393	3,071		0,080
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	-0,342	0,387	0,784		0,376
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	0,253	0,552	0,211		0,646
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan *hız*, *OSU* ve *OTU* değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı yordayıcılar olarak belirlenmiştir ($p < .05$). *Hız* ($B = +1,682$, $p < .05$, $e^{\beta} = 5,3742$). altıncı metin için “Zor–Orta–Kolay” algısında “Orta/Kolay” yönünü desteklemekte; buna karşın *OSU* ($B = -1,376$, $p < .05$, $e^{\beta} = 0,2525$) “Zor” algısını artırmaktadır. Ayrıca *OTU* ($B = +1,849$, $p < .05$, $e^{\beta} = 6,3566$) de “Orta/Kolay” kategorilerde değerlendirilme olasılığını yükselten bir etken olarak görülmektedir.

Metin türü, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu* ve *SÖ uzunluğu* ise bu modelde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Cox ve Snell ($R^2 = 0,370$), Nagelkerke ($R^2 = 0,420$) ve McFadden ($R^2 = 0,217$) değerleri, modelin altıncı metnin güçlük düzeyi algısındaki varyansın yaklaşık %22–42’sini açıkladığını göstermektedir. Kısacası, altıncı metin açısından *hız* ve *OTU* metnin güçlük düzeyi algısını “Orta/Kolay” yönüne yöneltirken, *OSU* “zor” algısını artıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Öğreticilerin yedinci metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.29’da görülmektedir.

Tablo 3.29. Yedinci metinde (*Önemli Kişiler*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-1,068	0,387	7,620		0,006
	Güçlük düzeyi= 2	0,980	0,384	6,521		0,011
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	1,097	0,403	7,420	2,99433369	0,006
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-1,350	0,472	8,171	0,25935389	0,004
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	1,233	0,408	9,105	3,43028534	0,003
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,458	0,382	1,434		0,231
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	0,348	0,431	0,651		0,420
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	-0,456	0,368	1,540		0,215
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	0,374	0,528	0,501		0,479
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde yer alan *hız*, *OSU* ve *OTU* değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). *Hız* ($B=+1,097$, $p<.05$, $e^{\beta}=2,9943$) ve *OTU* ($B=+1,233$, $p<.05$, $e^{\beta}=3,4303$) değerlendirildiğinde, bu iki değişkenin “Orta/Kolay” algısına katkı sunduğu söylenebilir. Buna karşın, *OSU* ($B=-1,350$, $p<.05$, $e^{\beta}=0,2594$) “Zor” algısını güçlendiren bir etki göstermektedir.

Metin türü, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu* ve *SÖ uzunluğu* değişkenleri ise modelde anlamlı çıkmamıştır ($p>.05$). Cox ve Snell ($R^2=0,221$), Nagelkerke ($R^2=0,254$) ve McFadden ($R^2=0,121$) değerleri, yedinci metnin “Zor–Orta–Kolay” algısının yaklaşık %12–25’lik kısmının bu modelce açıklanabildiğini göstermektedir. Bu bulgular, yedinci metinde *hız* ve *OTU* gerekçelerinin öğretmenleri “Orta/Kolay” algısına, *OSU* gerekçesinin ise “Zor” algısına yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğreticilerin sekizinci metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.30’da görülmektedir.

Tablo 3.30. Sekizinci metinde (*Ailece Bir Tatil*) öğretmenlerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^β	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-1,147	0,364	9,916		0,002
	Güçlük düzeyi= 2	1,110	0,362	9,396		0,002
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	0,414	0,358	1,340		0,247
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	0,730	0,430	2,881	2,07502345	0,043
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	0,227	0,397	0,328		0,567
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,087	0,371	0,055		0,815
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	0,470	0,380	1,531		0,216
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	-0,629	0,363	3,002	0,53293519	0,033
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	-0,440	0,476	0,856		0,355
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

Modelde *OSU* ($B=+0,730$; $p<.05$; $e^\beta=2,075$) ve *sözcüklerin zorluğu* ($B=-0,629$; $p<.05$; $e^\beta=0,533$) değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). *OSU=1* pozitif katsayısı ve e^β değerinin 1’den büyük olması, ortalama sözcük uzunluğunu metnin güçlük düzeyini etkileyen bir faktör olarak gören öğretmenlerin sekizinci metni “Orta/Kolay” algılama olasılığını artırdığını göstermektedir. Buna karşılık, *sözcüklerin zorluğu=1* negatif katsayısı ve $e^\beta=0,533$ değeri, sözcüklerin zorluğunu metnin güçlük düzeyini etkileyen bir gerekçe olarak gören öğretmenlerin metni “Zor” kategoride değerlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Hız, *OTU*, *metin türü*, *tümce yapısı* ve *sözcük öbeği uzunluğu* değişkenleri ise bu modelde anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Cox ve Snell ($R^2=0,104$), Nagelkerke ($R^2=0,118$) ve McFadden ($R^2=0,052$) değerleri, sekizinci metnin “Zor–Orta–Kolay” algısına ilişkin varyansın %5–12’lik bir kısmının açıklanabildiğini göstermektedir. Özetle, sekizinci metinde *OSU* “Orta/Kolay” algısına, *sözcüklerin zorluğu* ise “Zor” algısına katkı yapan temel değişkenler olarak öne çıkmaktadır.

Öğreticilerin dokuzuncu metinle ilgili güçlük algıları ve güçlük algılarının gerekçeleri ile ilgili sıralı lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 3.31’de görülmektedir.

Tablo 3.31. Dokuzuncu metinde (*Reklamlar*) öğrencilerin güçlük algısı düzeyini yordayan gerekçelere ilişkin sıralı regresyon analizi sonuçları

		β	Std. Hata	Wald	e^{β}	P
Eşik Değerler	Güçlük düzeyi= 1	-1,474	0,417	12,503		0,000
	Güçlük düzeyi= 2	0,376	0,393	0,917		0,338
Bağımsız Değişkenler	Hız= 1	-0,162	0,374	0,187		0,665
	Hız= 2	0 ^a				
	OSU= 1	-0,492	0,549	0,802		0,371
	OSU= 2	0 ^a				
	OTU= 1	1,562	0,437	12,753	4,76949475	0,000
	OTU= 2	0 ^a				
	Metin türü= 1	0,102	0,388	0,069		0,793
	Metin türü= 2	0 ^a				
	Tümce yapısı= 1	0,273	0,417	0,429		0,512
	Tümce yapısı= 2	0 ^a				
	Sözcüklerin zorluğu= 1	-0,430	0,385	1,249		0,264
	Sözcüklerin zorluğu= 2	0 ^a				
	SÖ uzunluğu= 1	-0,477	0,668	0,511		0,475
	SÖ uzunluğu= 2	0 ^a				

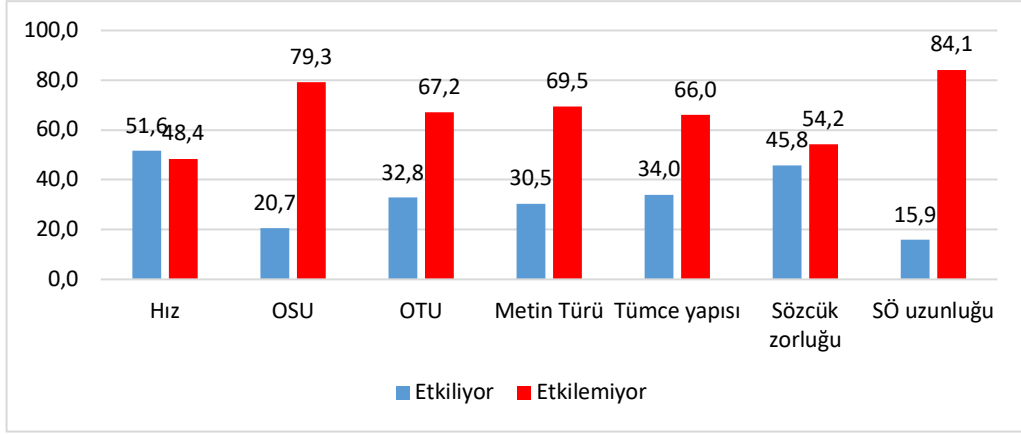
Bu modelde yalnızca *OTU* ($B=+1,562$; $p<.05$; $e^{\beta}=4,7695$) istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcı olarak saptanmıştır. Katsayının pozitif işareti ve e^{β} değerinin 1’den büyük olması, ortalama tümce uzunluğunu “metni etkileyen” bir gerekçe olarak gören öğrencilerin dokuzuncu metni “Orta/Kolay” kategorilerde değerlendirme olasılığının arttığını göstermektedir. *Hız*, *OSU*, *metin türü*, *tümce yapısı*, *sözcüklerin zorluğu* ve *SÖ uzunluğu* değişkenleri ise bu analizde anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Cox ve Snell ($R^2=0,160$), Nagelkerke ($R^2=0,183$) ve McFadden ($R^2=0,084$) değerleri, dokuzuncu metnin “Zor–Orta–Kolay” algısının yaklaşık %8–18’lik bölümünün bu modelce açıklandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, dokuzuncu metin bakımından *OTU* gerekçesi, “Orta/Kolay” algısını güçlendiren en önemli faktör olarak öne çıkmaktadır.

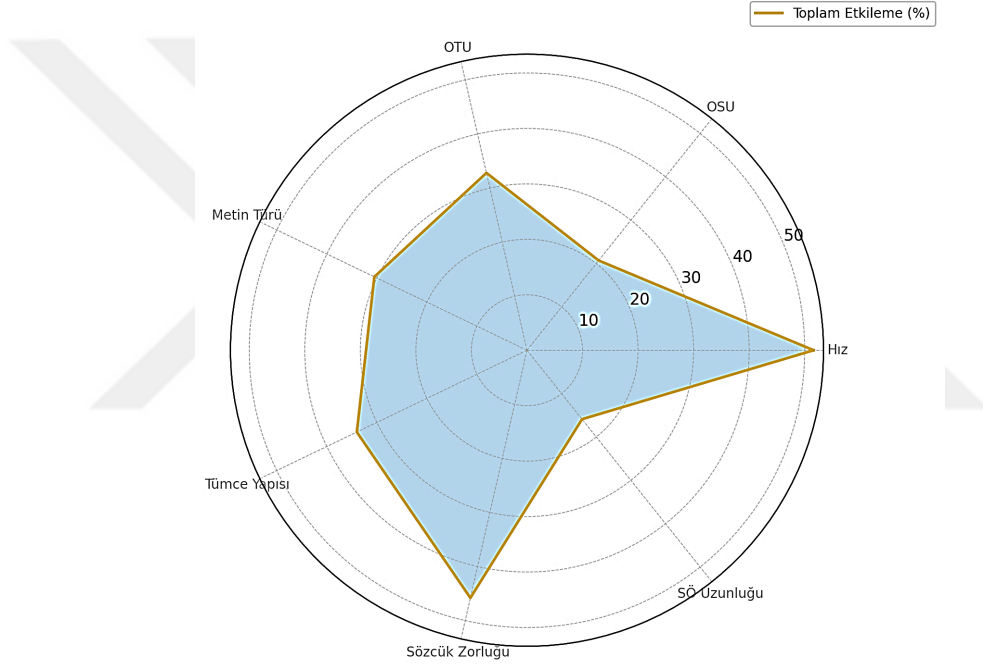
Öğreticilerin güçlük algısını yordayan gerekçeler, metinlerin özellikleri ve öğrencilerin bu metinleri dinleme-anlama başarı oranlarının karşılaştırmalı özeti Tablo 3.32 ile 3.33'te sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin güçlük algısını yordayan gerekçeler, Şekil 3.4, 3.5, 3.6'da özetlenmiştir.

Tablo 3.32. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin oransal dağılımı

		Hız (%)	OSU (%)	OTU (%)	Metin Türü (%)	Tümce yapısı (%)	Sözcük zorluğu (%)	SÖ uzunluğu (%)
Metin 1	<i>Etkiliyor</i>	55,6	29,0	20,2	13,7	24,2	46,8	13,7
	<i>Etkilemiyor</i>	44,4	71,0	79,8	86,3	75,8	53,2	86,3
Metin 2	<i>Etkiliyor</i>	35,5	21,8	53,2	28,2	48,4	42,7	19,4
	<i>Etkilemiyor</i>	64,5	78,2	46,8	71,8	51,6	57,3	80,6
Metin 3	<i>Etkiliyor</i>	41,1	15,3	33,9	38,7	39,5	51,6	16,9
	<i>Etkilemiyor</i>	58,9	84,7	66,1	61,3	60,5	48,4	83,1
Metin 4	<i>Etkiliyor</i>	72,6	21,8	20,2	27,4	21,8	41,1	21,0
	<i>Etkilemiyor</i>	27,4	78,2	79,8	72,6	78,2	58,9	79,0
Metin 5	<i>Etkiliyor</i>	63,7	19,4	25,8	26,6	33,1	33,1	13,7
	<i>Etkilemiyor</i>	36,3	80,6	74,2	73,4	66,9	66,9	86,3
Metin 6	<i>Etkiliyor</i>	42,7	14,5	31,5	32,3	38,7	50,8	15,3
	<i>Etkilemiyor</i>	57,3	85,5	68,5	67,7	61,3	49,2	84,7
Metin 7	<i>Etkiliyor</i>	41,1	19,4	37,1	37,1	30,6	53,2	15,3
	<i>Etkilemiyor</i>	58,9	80,6	62,9	62,9	69,4	46,8	84,7
Metin 8	<i>Etkiliyor</i>	52,4	31,5	40,3	33,9	37,1	50,0	17,7
	<i>Etkilemiyor</i>	47,6	68,5	59,7	66,1	62,9	50,0	82,3
Metin 9	<i>Etkiliyor</i>	59,7	13,7	33,1	36,3	32,3	42,7	9,7
	<i>Etkilemiyor</i>	40,3	86,3	66,9	63,7	67,7	57,3	90,3
TOPLAM	<i>Etkiliyor</i>	51,6	20,7	32,8	30,5	34,0	45,8	15,9
	<i>Etkilemiyor</i>	48,4	79,3	67,2	69,5	66,0	54,2	84,1



Şekil 3.4. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin dağılımı (betimsel)



Şekil 3.5. Öğreticilerin metinlerin zorluğunu etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin radar grafikte gösterimi (betimsel)

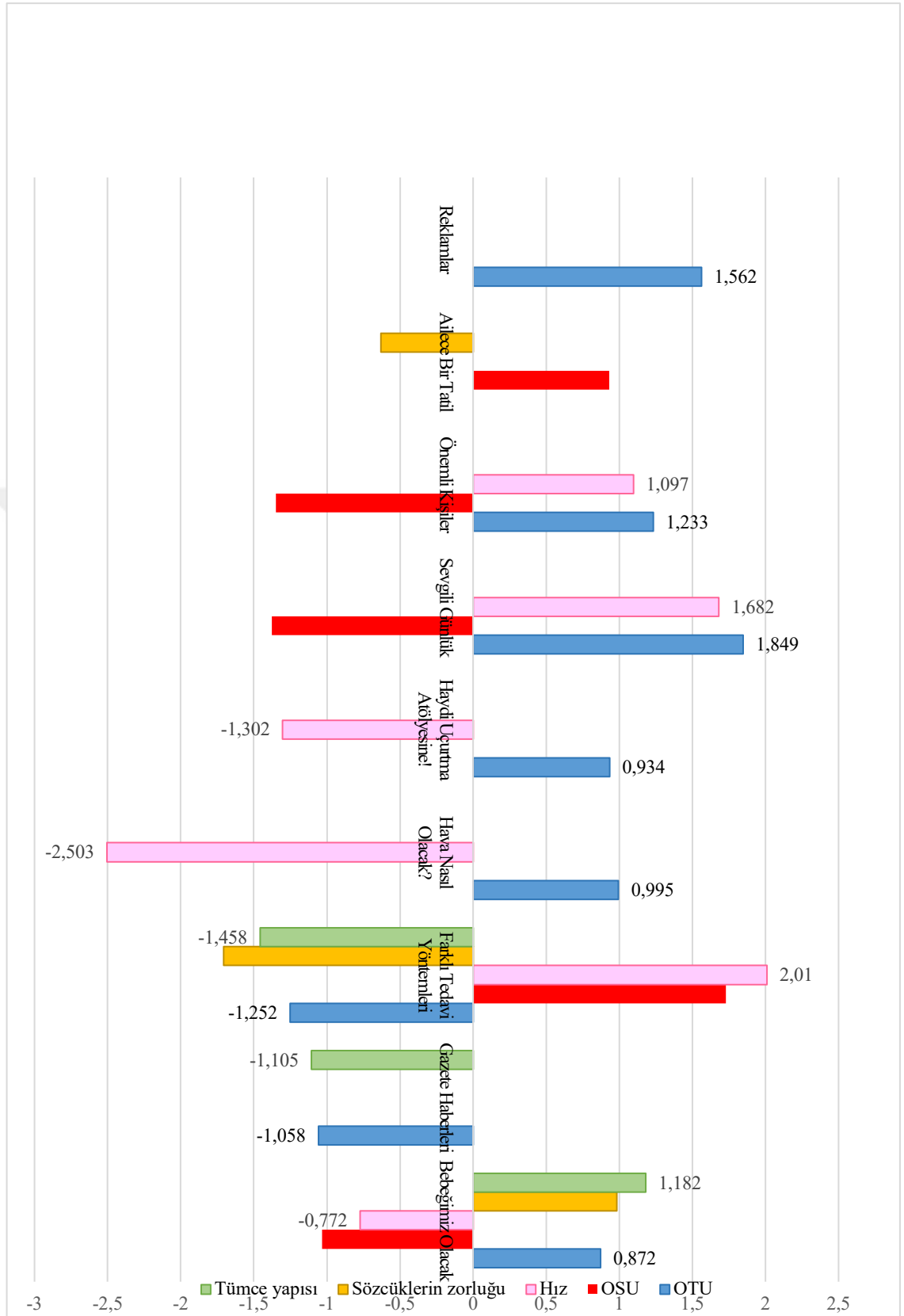
Sözcüklerin zorluğu (%45,8) ve metnin *hızı* (%51,6) gibi faktörlerin öğretmenler tarafından metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen önemli özellikler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğreticilere göre *tümce yapısı* (%34,0) ve *metin türü* (%30,5) gibi faktörler orta düzeyde etkilidir. *OSU* (%20,7) ve *sözcük öbeği uzunluğu* (%15,9) gibi faktörler daha düşük etkileme oranlarına sahiptir. Bu betimsel sonuçlar, öğrencilerin söz konusu metinlerdeki test başarıları ile karşılaştırılmalıdır.

Öğreticilerin güçlük algısı düzeylerini yordayan gerekçeler, çoklu regresyon analizi ile incelendiğinde, başka bir ifadeyle öğretmenlerin metinleri tanımladığı güçlük düzeyi (5=Çok kolay, 4=Kolay, 3=Orta, 2=Zor, 1=Çok zor) ile aynı öğretmenlerin zorluğa neden olduğunu düşündüğü metin özellikleri (hız, OSU, OTU, metin türü, tümce yapısı, sözcük zorluğu, sözcük öbeği uzunluğu) ilişkilendirildiğinde özellikle “hız”ın ve OTU’nun öne çıktığı görülmektedir. Şekil 3.6’da ve Tablo 3.33’te bu durum izlenebilir.

Tablo 3.33. Öğreticilerin güçlük algısı düzeylerini yordayan gerekçeler ve metin özellikleri ile başarı oranlarının karşılaştırmalı özeti

Metin	Yordayan Değişkenler					Metin Özellikleri					Doğru yanıt oranı	Öğreticilere göre metnin güçlüğü (Ortalama)
	1	2	3	4	5	OSU	OTU	Hız	OP ²	Tür		
Metin 1 (Bebeğimiz Olacak)	tümce yapısı ($\beta=$ 1.182)	OSU ($\beta=$ 1.032)	sözcük zorluğu ($\beta=$.984)	OTU ($\beta=$.872)	-	2,67	5,77	119,0	43,9	Anlatısal	%52	3,01 - Orta
Metin 2 (Gazete Haberleri)	tümce yapısı ($\beta=$ 1.105)	OTU ($\beta=$ 1.058)	-	-	-	2,62	9,60	112,5	41,5	Anlatısal	%34	2,36 - Zor
Metin 3 (Farklı Tedavi Yöntemleri)	hız ($\beta=$ 2.01 0)	sözcük zorluğu ($\beta=$ 1.707)	OSU ($\beta=$ 1.73 0)	tümce yapısı ($\beta=$ 1.458)	OTU ($\beta=$ 1.252)	2,92	9,18	95,3	34,0	Bilgilendirici	%62	2,94 - Orta
Metin 4 (Hava Nasıl Olacak?)	hız ($\beta=$ 2.503)	OTU ($\beta=$.995)	-	-	-	2,55	6,57	131,4	46,1	Bilgilendirici	%42	2,85 - Orta
Metin 5 (Haydi Uçurtma Atölyesine!)	hız ($\beta=$ 1.302)	OTU ($\beta=$.934)	-	-	-	2,51	6,50	130,0	47,2	Bilgilendirici	%51	2,77 - Orta
Metin 6 (Sevgili Günlük)	OTU ($\beta=$ 1.84 9)	hız ($\beta=$ 1.682)	OSU ($\beta=$ 1.376)	-	-	2,48	6,07	105,8	48,4	Anlatısal	%67	3,10 - Orta
Metin 7 (Önemli Kişiler)	OSU ($\beta=$ 1.350)	OTU ($\beta=$ 1.23 3)	hız ($\beta=$ 1.09 7)	-	-	2,27	6,68	110,5	53,5	Anlatısal	%75	3,40 - Kolay
Metin 8 (Ailece Bir Tatil)	OSU ($\beta=$.730)	sözcük zorluğu ($\beta=$.629)	-	-	-	2,83	5,74	104,7	39,8	Anlatısal	%67	3,15 - Orta
Metin 9 (Reklamlar)	OTU ($\beta=$ 1.562)	-	-	-	-	2,67	4,60	115,0	45,1	Bilgilendirici	%68	3,35 - Orta

² OP: Okunabilirlik puanı



Şekil 3.6. Öğreticilerin günlük algısı düzeylerini yordayan gerekçeler

Öğreticilere göre “zor” ve “çok zor” olarak değerlendirilen metinlerde, *tümce yapısı*, *OTU* ve *hız* öne çıkmıştır. Örneğin "*Gazete Haberleri*" ve "*Haydi Uçurtma Atölyesine*", öğretmenler tarafından görece “zor” olarak değerlendirilmiş ve bu metinlerde *OTU*, *hız* ve *tümce yapısı* faktörleri güçlük algısını yordamıştır. Orta veya kolay olarak değerlendirilen metinlerde *OTU* ve *hız* pozitif β değerleri almıştır. Örneğin "*Sevgili Günlük*" ve "*Önemli Kişiler*"de güçlük, “orta” ve “kolay” olarak belirtilmiş ve *OTU* ile *hız* pozitif etkide bulunmuştur. Uzun sözcükler (yüksek OSU) kullanıldığında *sözcük zorluğu* faktörü de etkili bir değişken olmaktadır.

3.4 Öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri

Öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mı? sorusuna ilişkin t-testi çözümlemesi Tablo 3.34’te yer almaktadır.

Tablo 3.34. Öğrenci ve öğretmenlerin metinlerin güçlük algılarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Metin	Grup	N	$\bar{X}$	Düzye	Std. Sapma	Sıra Ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Metin 1 (<i>Bebeğimiz Olacak</i>)	Öğretici	124	3,01	Orta	0,94	269,47	33414,00	25664,000	,029*
	Öğrenci	471	3,24	Orta	0,98	305,51	143896,00		
Metin 2 (<i>Gazete Haberleri</i>)	Öğretici	124	2,36	Zor	0,85	304,25	37727,50	28426,500	,628
	Öğrenci	471	2,34	Zor	0,88	296,35	139582,50		
Metin 3 (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>)	Öğretici	124	2,94	Orta	0,93	349,13	43291,50	22862,500	,000*
	Öğrenci	471	2,55	Zor	0,98	284,54	134018,50		
Metin 4 (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>)	Öğretici	124	2,85	Orta	1,06	358,75	44485,50	21668,500	,000*
	Öğrenci	471	2,38	Zor	0,99	282,01	132824,50		
Metin 5 (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>)	Öğretici	124	2,77	Orta	0,90	398,83	49455,50	16698,500	,000*
	Öğrenci	471	2,03	Zor	0,97	271,45	127854,50		
Metin 6 (<i>Sevgili Günlük</i>)	Öğretici	124	3,10	Orta	0,92	306,31	37982,00	28172,000	,528
	Öğrenci	471	3,00	Orta	1,11	295,81	139328,00		
Metin 7 (<i>Önemli Kişiler</i>)	Öğretici	124	3,40	Kolay	1,02	279,49	34657,00	26907,000	,158
	Öğrenci	471	3,53	Kolay	1,00	302,87	142653,00		
Metin 8 (<i>Ailece Bir Tatil</i>)	Öğretici	124	3,15	Orta	0,94	325,09	40311,50	25842,500	,040*
	Öğrenci	471	2,94	Orta	1,02	290,87	136998,50		
Metin 9 (<i>Reklamlar</i>)	Öğretici	124	3,35	Orta	1,05	382,01	47369,00	18785,000	,000*
	Öğrenci	471	2,61	Orta	1,19	275,88	129941,00		

Birinci metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması($\bar{X}$)3,01; öğrencilerin 3,24’tür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin birinci metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir. Mann

Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin birinci metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin birinci metni, öğretmenlere göre daha “kolay” bulduğu görülmektedir.

İkinci metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 2,36; öğrencilerin 2,34’tür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ikinci metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “zor” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin ikinci metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Üçüncü metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 2,94; öğrencilerin 2,55’tir. Öğretmenlerin üçüncü metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta”, öğrencilerin ise “zor” olduğu görülmektedir. P değerleri incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin üçüncü metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin üçüncü metni, öğretmenlere göre daha “zor” bulduğu görülmektedir.

Dördüncü metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 2,85; öğrencilerin 2,38’dir. Öğretmenlerin dördüncü metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta” düzeyde, öğrencilerin ise “zor” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin dördüncü metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin dördüncü metni öğretmenlere göre daha “zor” bulduğu görülmektedir.

Beşinci metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 2,77, öğrencilerin 2,03’tür. Öğretmenlerin beşinci metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta”, öğrencilerin ise “zor” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin beşinci metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin beşinci metni öğretmenlere göre daha “zor” bulduğu görülmektedir.

Altıncı metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 3,10, öğrencilerin 3,00’tür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin altıncı metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin altıncı metne

ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Yedinci metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 3,40; öğrencilerin 3,53'tür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yedinci metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “kolay” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin yedinci metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Sekizinci metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 3,15, öğrencilerin 2,94'tür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sekizinci metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin sekizinci metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin sekizinci metni daha öğretmenlere göre daha “zor” bulduğu görülmektedir.

Dokuzuncu metinde öğretmenlerin metne ilişkin güçlük algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 3,35, öğrencilerin 2,61'dir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dokuzuncu metne ilişkin güçlük algısı düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise öğretici ile öğrencilerin dokuzuncu metne ilişkin güçlük algısı puanları arasında anlamlı farkın olduğu ($p<0.05$) ve öğrencilerin dokuzuncu metni daha öğretmenlere göre daha “zor” bulduğu görülmektedir.

Metinlerin güçlüğüne değerlendirilmesinde öğretmenler ve öğrenciler arasında genellikle fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin “orta” güçlükte bulduğu üç metin öğrenciler tarafından “zor” algılanmıştır. Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı dinleme materyalini farklı değerlendirdiklerini göstermiştir.

Tablo 3.35. Öğrenci ve öğretmenlerin metinlerin güçlük algılar ile başarı testi doğru yanıt yüzdeleri ile karşılaştıran özet tablo

Metin	Güçlük algısı		Güçlük algısında fark anlamlı mı? (Mann-Whitney U)	Başarı testi doğru yanıt yüzdesi
	Öğretici	Öğrenci		
Metin 1 (<i>Bebeğimiz Olacak</i>)	Orta	Orta	Var	%52
Metin 2 (<i>Gazete Haberleri</i>)	Zor	Zor	Yok	%34
Metin 3 (<i>Farklı Tedavi Yöntemleri</i>)	Orta	Zor	Var	%62
Metin 4 (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>)	Orta	Zor	Var	%42
Metin 5 (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>)	Orta	Zor	Var	%51
Metin 6 (<i>Sevgili Günlük</i>)	Orta	Orta	Yok	%67
Metin 7 (<i>Önemli Kişiler</i>)	Kolay	Kolay	Yok	%75
Metin 8 (<i>Ailece Bir Tatil</i>)	Orta	Orta	Var	%67
Metin 9 (<i>Reklamlar</i>)	Orta	Orta	Var	%68

3.5 Metinlerin güçlüğüne değerlendirilmesinde gerekçelerin karşılaştırılması

Öğretici ve öğrencilerin metinlerin güçlük düzeyine ilişkin gerekçelerinin dağılımı arasında anlamlı fark var mıdır? sorusunun oransal çözümlemesi aşağıdadır.

Tablo 3.36. Öğretici ve öğrencilerin birinci metne (*Bebeğimiz Olacaktı*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	Oran a	Oran b	z istatistiği
Hız	69	124	183	471	0,56	0,39	3,36*
OSU	36	124	28	471	0,29	0,06	5,47*
OTU	25	124	121	471	0,20	0,26	-1,34
Tümce yapısı	30	124	78	471	0,24	0,17	1,81
Sözcüklerin zorluğu	58	124	114	471	0,47	0,24	4,61*

Birinci metinde metnin güçlük düzeyinin belirleyicilerinden biri olarak *hızı* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %56, öğrencilerin oranı %39'dur. Yapılan z-testi sonucunda, birinci metinde *hızı* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$). Birinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %29, öğrencilerin oranı %6'dır. z-testine göre, birinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark vardır ($z > 1.96$).

Birinci metinde OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %20, öğrencilerin oranı %26'dır. z-testine göre, birinci metinde OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($z > -1.96$).

Birinci metinde *tümce yapısını* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %24, öğrencilerin oranı %17'dir. Yapılan z-testi sonucunda, Birinci metinde *tümce yapısını* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($z < 1.96$).

Birinci metinde sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %47, öğrencilerin oranı %24'tür. z-testine göre, birinci metinde sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$).

Tablo 3.37. Öğretici ve öğrencilerin ikinci metne (*Gazete Haberleri*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	44	124	199	471	0,35	0,42	-1,39
OSU	27	124	17	471	0,22	0,04	4,77*
OTU	66	124	112	471	0,53	0,24	6,02*
Tümce yapısı	60	124	68	471	0,48	0,14	7,12*
Sözcüklerin zorluğu	53	124	108	471	0,43	0,23	4,09*

İkinci metinde, metnin güçlük düzeyinin belirleyicilerinden biri olarak *hızı* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %35, öğrencilerin oranı %42'dir. Yapılan z-testi sonucunda, ikinci metinde *hızı* gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($z > -1.96$).

İkinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %22, öğrencilerin oranı %4'tür. Yapılan z-testi sonucunda, ikinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$).

İkinci metinde OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %53, öğrencilerin oranı %24'tür. Yapılan z-testi sonucunda, ikinci metinde OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$).

İkinci metinde tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %48, öğrencilerin oranı %14'tür. Yapılan z-testi sonucunda, ikinci metinde tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$).

İkinci metinde sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %43, öğrencilerin oranı %23'tür. Yapılan z-testi sonucunda, ikinci metinde sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı ile öğrencilerin oranı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($z > 1.96$).

Tablo 3.38. Öğretici ve öğrencilerin üçüncü metne (*Farklı Tedavi Yöntemleri*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	51	124	154	471	0,41	0,33	1,71
OSU	19	124	35	471	0,15	0,07	2,29*
OTU	42	124	142	471	0,34	0,30	0,78
Tümce yapısı	49	124	99	471	0,40	0,21	3,87*
Sözcüklerin zorluğu	64	124	96	471	0,52	0,20	6,43*

Üçüncü metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %41, öğrencilerin oranı ise %33 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, bu gerekçeye dayanan öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmamıştır ($z < 1.96$).

OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %15 iken, öğrencilerin oranı %7'dir. Z-testi sonuçları, OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenler ile öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %34, öğrencilerin oranı ise %30 olup, z-testi sonuçları bu gerekçede anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($z < 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %40 iken, öğrencilerin oranı %21'dir ve bu gerekçeye dayanan oran farkı anlamlı bulunmuştur ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %52, öğrencilerin oranı %20 olarak belirlenmiş olup, bu gerekçede de anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$).

Tablo 3.39. Öğretici ve öğrencilerin dördüncü metne (*Hava Nasıl Olacak?*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	90	124	366	471	0,73	0,78	-1,15
OSU	27	124	11	471	0,22	0,02	5,15*
OTU	25	124	30	471	0,20	0,06	3,65*
Tümce yapısı	27	124	45	471	0,22	0,10	3,10*
Sözcüklerin zorluğu	51	124	47	471	0,41	0,10	6,73*

Dördüncü metinde, hızı gerekçe gösteren öğreticilerin oranı %73, öğrencilerin oranı ise %78 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmamıştır ($z > -1.96$). OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %22 iken, öğrencilerin oranı %2'dir. Z-testi sonuçları, OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenler ile öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %20, öğrencilerin oranı ise %6 olup, z-testi sonuçlarına göre bu konuda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %22, öğrencilerin oranı ise %10'dur ve bu konuda oran farkı anlamlı bulunmuştur ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %41, öğrencilerin oranı %10 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$).

Tablo 3.40. Öğretici ve öğrencilerin beşinci metne (*Haydi Uçurtma Atölyesine!*) ilişkin güçlük gerekçeleri arasındaki oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	79	124	362	471	0,64	0,77	-2,78*
OSU	24	124	10	471	0,19	0,02	4,77*
OTU	32	124	41	471	0,26	0,09	4,13*
Tümce yapısı	41	124	56	471	0,33	0,12	4,73*
Sözcüklerin zorluğu	41	124	65	471	0,33	0,14	4,27*

Beşinci metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %64, öğrencilerin oranı ise %77 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmuştur ($z < -1.96$).

OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %19 iken, öğrencilerin oranı %2'dir. Z-testi sonuçları, OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenler ile öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %26, öğrencilerin oranı %9 olup, z-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %33, öğrencilerin oranı ise %12'dir ve bu konuda da anlamlı bir fark saptanmıştır ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %33, öğrencilerin oranı %14 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$).

Tablo 3.41. Öğretici ve öğrencilerin altıncı metne (*Sevgili Günlük*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	53	124	177	471	0,43	0,38	1,04
OSU	18	124	32	471	0,15	0,07	2,29*
OTU	39	124	63	471	0,31	0,13	4,06*
Tümce yapısı	48	124	89	471	0,39	0,19	4,19*
Sözcüklerin zorluğu	63	124	101	471	0,51	0,21	6,03*

Altıncı metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %43, öğrencilerin oranı ise %38 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmamıştır ($z < 1.96$).

OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %15 iken, öğrencilerin oranı %7'dir. Z-testi sonuçları, OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenler ile öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %31, öğrencilerin oranı %13 olarak belirlenmiş ve z-testi sonuçlarına göre bu konuda anlamlı bir fark saptanmıştır ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %39, öğrencilerin oranı ise %19'dur ve bu konuda da anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %51, öğrencilerin oranı %21 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$).

Tablo 3.42. Öğretici ve öğrencilerin yedinci metne (*Önemli Kişiler*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	51	124	164	471	0,41	0,35	1,28
OSU	24	124	17	471	0,19	0,04	4,31*
OTU	46	124	37	471	0,37	0,08	6,48*
Tümce yapısı	38	124	153	471	0,31	0,32	-0,39
Sözcüklerin zorluğu	66	124	115	471	0,53	0,24	5,88*

Yedinci metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %41, öğrencilerin oranı ise %35 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmamıştır ($z < 1.96$).

OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %19 iken, öğrencilerin oranı %4'tür. Z-testi sonuçları, OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenler ile öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %37, öğrencilerin oranı %8 olarak belirlenmiş ve z-testi sonuçlarına göre bu konuda anlamlı bir fark saptanmıştır ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %31, öğrencilerin oranı ise %32 olup, bu konuda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z > -1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %53, öğrencilerin oranı %24 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$).

Tablo 3.43. Öğretici ve öğrencilerin sekizinci metne (*Ailece Bir Tatil*) ilişkin güçlük gerekçelerinin oran analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	65	124	195	471	0,52	0,41	2,19*
OSU	39	124	20	471	0,31	0,04	6,37*
OTU	50	124	79	471	0,40	0,17	4,98*
Tümce yapısı	46	124	101	471	0,37	0,21	3,31*
Sözcüklerin zorluğu	62	124	82	471	0,50	0,17	6,76*

Sekizinci metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %52, öğrencilerin oranı ise %41 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmuştur ($z > 1.96$).

OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %31, öğrencilerin oranı %4'tür ve z-testi sonuçları bu konuda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %40, öğrencilerin oranı %17 olarak belirlenmiş ve z-testi sonuçlarına göre bu konuda anlamlı bir fark saptanmıştır ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %37, öğrencilerin oranı ise %21 olup, bu konuda da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %50, öğrencilerin oranı %17 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$).

Tablo 3.44. Öğretici ve öğrencilerin dokuzuncu metne (*Reklamlar*) ilişkin güçlük gerekçelerinin analizi sonuçları

Gerekçe	Öğretici	Toplam	Öğrenci	Toplam	oran a	oran b	z istatistiği
Hız	74	124	286	471	0,60	0,61	-0,21
OSU	17	124	9	471	0,14	0,02	3,74*
OTU	41	124	73	471	0,33	0,15	3,87*
Tümce yapısı	40	124	66	471	0,32	0,14	4,06*
Sözcüklerin zorluğu	53	124	74	471	0,43	0,16	5,69*

Dokuzuncu metinde, hızı gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %60, öğrencilerin oranı ise %61 olarak belirlenmiştir. Yapılan z-testi sonucunda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki oran farkı anlamlı bulunmamıştır ($z > -1.96$). OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %14, öğrencilerin oranı %2 olup, z-testi sonuçları bu konuda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z > 1.96$).

OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %33, öğrencilerin oranı %15 olarak belirlenmiş ve z-testi sonuçlarına göre bu konuda anlamlı bir fark saptanmıştır ($z > 1.96$).

Diğer yandan, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %32, öğrencilerin oranı %14 olup, bu konuda da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z > 1.96$). Son olarak, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %43, öğrencilerin oranı %16 olarak belirlenmiş olup, bu konuda da anlamlı bir fark mevcuttur ($z > 1.96$).

Yukarıda yer alan bulgular özetlendiğinde öğretmenler ile öğrencilerin metinlerin güçlüğü'nün nedenini açıklarken en çok "hız" özelliğinde bulunduğu;

bunun ardından iki metinde OTU ve tümce yapısı özelliklerinin seçiminde oransal olarak yakın oldukları görülmüştür.

Tablo 3.45. Öğreticilerin ve öğrencilerin metinlerin güçlüğüne ilişkin seçtikleri faktörlerde oransal yakınlık

	<i>Hız</i>	<i>OSU</i>	<i>OTU</i>	<i>Tümce Yapısı</i>	<i>Sözcüklerin Zorluğu</i>
Metin 1 (<i>Bebliğimiz Olacak</i>)	-	-	Anlamlı fark yok	Anlamlı fark yok	-
Metin 2 (<i>Gazete Haberleri</i>)	Anlamlı fark yok	-	-	-	-
Metin 3 (<i>Farklı Tedavi Yöntemler</i>)	Anlamlı fark yok	-	Anlamlı fark yok	-	-
Metin 4 (<i>Hava Nasıl Olacak?</i>)	Anlamlı fark yok	-	-	-	-
Metin 5 (<i>Haydi Uçurtma Atölyesine!</i>)	-	-	-	-	-
Metin 6 (<i>Sevgili Günlük</i>)	Anlamlı fark yok	-	-	-	-
Metin 7 (<i>Önemli Kişiler</i>)	Anlamlı fark yok	-	-	Anlamlı fark yok	-
Metin 8 (<i>Ailece Bir Tatil</i>)	-	-	-	-	-
Metin 9 (<i>Reklamlar</i>)	Anlamlı fark yok	-	-	-	-

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınarak tartışılacaktır. Araştırmanın sonuçları, mevcut alanyazın ışığında değerlendirilerek, metin özelliklerinin (ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu, hız ve metin türü) dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkileri incelenecektir. Ayrıca, öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve bu güçlük algılarına atfettikleri gerekçelerin dinlediğini anlama başarı puanlarını yordama gücü tartışılacaktır. Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçelerinin, metnin güçlük düzeyi algısını yordama etkisi değerlendirilecek ve öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri ile gerekçelerine ilişkin oransal dağılım karşılaştırılacaktır.

➤*Metin özellikleri (OSU, OTU, hız, metin türü) dinlediğini anlama başarı puanının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Bu araştırmanın temel amacı, metin özelliklerinin (OSU, OTU, hız ve metin türü) öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları üzerindeki etkisini incelemektir. Metin özelliklerinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini görebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları, bu dört yordayıcı değişkenin (OTU, OSU, hız, metin türü) dinlediğini anlama puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Hız, OTU ve OSU, dinlediğini anlama başarısı üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Metnin hızı arttıkça dinlediğini anlama başarısı düşmektedir. Benzer şekilde tümceler ve sözcükler uzadıkça da dinlediğini anlama başarısı düşmektedir. Metin türü de dinlediğini anlama başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Analiz sonuçlarına göre anlatsal metinlerin bilgilendirici metinlerden daha dinlenebilir olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları, hızın dinlediğini anlama başarısı üzerinde en güçlü faktör olduğunu ve negatif etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, alanyazındaki birçok çalışma ile tutarlıdır. Harwood (1955), sunum hızının artmasının dinlenebilirliği olumsuz etkilediğini ve özellikle hızlı sunulan metinlerin (200 sözcük/ dakika) dinleyicilerin anlama düzeylerini düşürdüğünü göstermiştir. Harwood'un çalışması, anadili İngilizce olan bireylerle gerçekleştirilmiş ve hızın dinlediğini anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir.

McBride (2011) ise, anadili İspanyolca olup ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerle çalışmış ve konuşma hızının yüksek olduğu durumlarda dil

öğrenenlerin dinlediğini anlama becerilerinin olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. McBride'ın çalışmasında katılımcıların İngilizce düzeyleri başlangıçtan ileri düzeye kadar değişmektedir. Araştırmada, yavaş olarak belirtilen dinleme materyalinin sunum hızı dakikada 135 sözcük, hızlı olarak belirtilen materyalde ise 180 sözcüktür. Anadili İngilizce olan katılımcılarla anadili bağlamında gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Downing (1971) konuşma hızının 280 sözcük/dakika düzeyine ulaştığında dinleme anlama performansında anlamlı bir düşüş olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada, sadece A2 düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yer almaktadır. Dinleme materyallerinin sunum hızı dakikada 95 sözcük ile 131 sözcük arasında değişmektedir ve en hızlı metin dakikada 131 sözcüktür. Buna rağmen, hızın artması dinlediğini anlama başarısı üzerinde anlamlı ve güçlü bir negatif bir etkiye sahiptir. Bu bulgu, başlangıç düzeyindeki dil öğrenenlerde, nispeten düşük hızlarda bile hız artışının anlama üzerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. Goh (1999) ve Tian (2002), düşük sözcük dağarcığına sahip dinleyiciler için konuşma hızının anlama süreçlerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Özellikle, Goh (1999), konuşma hızının öğrencilerin dinleme sırasında en çok zorlandıkları faktörlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Bu tezde, yalnızca temel düzeydeki (A2) Türkçe ikinci dil öğrenenlerle çalışıldığı için alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır. Önceki çalışmalar genellikle anadili bağlamında ya da ikinci dil bağlamında fakat ileri düzey dil yeterliliğine sahip katılımcıların da olduğu yüksek sunum hızlarıyla gerçekleştirilmiştir. Buna karşın, bu çalışmada başlangıç düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerle ve daha düşük sunum hızlarıyla (95-131 sözcük/dakika) çalışılmıştır. Sonuçlar, hızın dinlediğini anlama üzerindeki olumsuz etkisinin, dil öğrenenlerin yeterlilik düzeyine ve sunum hızına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu durum, başlangıç düzeyindeki öğrenciler için, daha düşük hızlarda bile hız artışının bilişsel yükü artırdığını ve anlama performansını olumsuz etkilediğini gösterebilir. Tian (2002), ikinci dil öğrenenlerin tanıdık olmayan sözcükler ve hızlı konuşma nedeniyle anlama güçlüğü yaşadıklarını belirtmiştir. Bu tezde de A2 düzeyindeki öğrencilerin hız arttıkça dinlediğini anlama testlerinde daha düşük performans sergiledikleri gözlenmiştir. Bu bulgular, dil öğretiminde ve dinleme materyallerinin hazırlanmasında sunum hızının dikkatle ayarlanması gerektiğini göstermektedir.

Bu tezde, OTU'nun ve OSU'nun dinlediğini anlama başarısı üzerinde negatif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Fang (1966) tarafından geliştirilen “Kolay Dinleme Formülü” (Easy Listening Formula - ELF) ile uyumludur. Fang, daha kısa ve basit sözcüklerle kurulmuş tümcelerin dinlenebilirliği artırdığını belirtmiş ve “Kolay Dinleme Formülü” ile sözcük ve tümce uzunluğunun dinlenebilirliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Sagawa ve diğerleri (2001), yazılı metinlerin sözdizimsel karmaşıklığını azaltarak sözlü sunuma uygun hale getirilmesinin dinleme anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermişlerdir. Sagawa ve diğerlerinin (2001) çalışmasında, uzun tümcelerin bölünmesi, daha kısa ve basit yapılar kullanılmasıyla, dinleyicilerin metni daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, OTU'nun düşürülmesinin dinleme anlama başarısını artırabileceğini göstermektedir. Denbow (1975), dinlenebilirlik ve okunabilirlik arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kısa tümce ve sözcüklerin dinleme anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Çalışmasında, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü olarak sunulan metinleri anlamalarında tümce ve sözcük uzunluğunun önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Rubin ve Rafoth (1986), dinlediğini anlama üzerinde dilsel özelliklerin, özellikle tümce yapılarının ve sözcük kullanımının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kısa tümceler, kısa ve basit sözcüklerin dinlenebilirliği artırdığını, karmaşık tümce yapılarının ise dinleyicilerin anlama süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Kotani ve diğerlerinin (2014) çalışması, bu konuda ilginç bulgular sunmaktadır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerle yapılan bu araştırmada, sözcük uzunluğunun ve çok heceli sözcüklerin dinlenebilirliği artırıcı bir etki gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, katılımcıların dinledikleri metinlerdeki sözcük uzunluğu arttıkça, dinlenebilirlik puanlarının da yükseldiği gözlenmiştir. Ancak, tümce uzunluğunun dinlenebilirlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (Kotani vd., 2014). Bu bulgu, Özaltun'un (2018) B2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmayla da benzerlik göstermektedir. Özaltun, sözcük uzunluğunun dinlenebilirlik üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Yani, sözcük uzunluğu arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testinden aldıkları puanlar da yükselmiştir (Özaltun, 2018). Buna karşılık, bu tezde yer alan A2 düzeyindeki öğrenciler Türkçenin eklemeli ve türetmeye dayalı sözcük yapısını henüz tam olarak kavrayamamış

olabilecekleri için- sözcük uzunluğunun artması dinlediğini anlamayı negatif yönde etkilemiş olabilir. Türkçede sözcükler, kök ve ekler aracılığıyla uzayarak yeni anlamlar kazanır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler, bu yapıları tanımadıkları için, uzun sözcükleri anlamakta zorlanmış ve bu da dinlediğini anlama başarılarını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu bulgular, dil öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerinin, sözcük ve tümce uzunluğunun dinleme anlama üzerindeki etkisini değiştirebileceğini göstermektedir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için, uzun sözcükler ve tümceler bilişsel yükü artırarak anlama sürecini zorlaştırırken, ileri düzey öğrenciler bu yapılar daha iyi işlenilerek anlama düzeyi artabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada OTU ve OSU'nun dinlediğini anlama başarısı üzerindeki negatif etkisi, öğrencilerin dil düzeyleri ve Türkçenin yapısal özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Başlangıç düzeyinde olan öğrenciler, uzun sözcükleri ve tümceleri anlamakta zorlanmış ve bu da dinleme anlama performanslarını olumsuz etkilemiş olabilir. Diğer yandan, Özaltun'un (2018) çalışması, ileri düzey öğrencilerde (B2) sözcük uzunluğunun anlama üzerinde pozitif bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular, sözcük ve tümce uzunluğunun dinleme anlama üzerindeki etkisinin dil düzeyine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, *metin türü*nün dinlediğini anlama başarısı üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisi, öğrencilerin anlatsal metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, alanyazın ile uyumludur ve *metin türü*nün dinleme anlama süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Kim ve Petscher (2020), ikinci sınıf öğrencilerinin dinleme anlama performansları üzerinde bireysel, metin ve değerlendirme faktörlerinin etkilerini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin anlatsal metinlerde %74,4 doğruluk oranına ulaşırken, bilgilendirici metinlerde bu oranın %39'a düştüğü belirlenmiştir. Bu sonuçlar, anlatsal metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığını ve dinleme anlama performansının metin türüne göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, metin özellikleri (OSU, OTU, hız ve metin türü), dinlediğini anlama başarısındaki varyansın %14,3'ünü açıklamaktadır. Bu bulgu, metin özelliklerinin dinlediğini anlama üzerinde anlamlı ve önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, dinleme anlama başarısının büyük bir kısmının (%85,7) başka faktörler tarafından belirlendiği de

anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, diğer araştırmalar da metin özelliklerinin dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin Öztun (2017), metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirliğe ait toplam varyansın %37'sini açıkladığını bulmuştur. Bu sonuç, bu tezdeki bulgularla karşılaştırıldığında, metin özelliklerinin etkisinin çalışmadan çalışmaya değişebileceğini, kullanılan değişkenlerin ve katılımcıların özelliklerinin bu etkiyi şekillendirebileceğini göstermektedir.

Metin özelliklerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki sınırlı etkisi, dinleme anlama sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Metin özellikleri önemli olmakla birlikte, dinleyicinin bireysel özellikleri de dinleme anlama performansını belirleyen önemli faktörlerdir. Goh (1999) ve Tian (2002), dinleyicinin sözcük bilgisi, ön bilgisi, dikkati ve motivasyonu gibi bireysel faktörlerin dinlediğini anlama sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Goh, dinleyicilerin dinleme sırasında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini anlamalarının, anlama süreçlerini iyileştirebileceğini vurgulamıştır. Tian (2002) ise, ikinci dil öğrenenlerin dinleme materyallerindeki zorlukları algılama biçimlerinin ve bu zorlukların nedenlerini anlamalarının, dinleme anlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ayrıca parçalarüstü (tonlama, vurgu, aksan vb.) özellikler, dinlenebilirliği etkileyen diğer önemli faktörlerdir. Bu özellikler, konuşmanın nasıl iletildiğini ve dinleyicinin bu iletilen mesajı nasıl algıladığını belirler. Harwood (1955), parçalarüstü özelliklerin dinleme anlama üzerinde önemli etkileri olduğunu ve özellikle tonlama ve vurgunun dinleyicilerin anlama süreçlerini etkilediğini belirtmiştir.

Günümüzde, teknolojik faktörler de dinlenebilirlik araştırmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Gao ve arkadaşları (2023), dinleme materyallerindeki zorluk düzeylerini kestirmek için makine öğrenmesi modelleri geliştirmiş ve akustik özellikler, tonlama ve duraklamalar gibi konuşma özelliklerinin dinleme anlama üzerinde etkili olduğunu göstermişlerdir. Bu teknolojik yaklaşımlar, dinleme materyallerinin dinleyici ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını ve dinleme anlama süreçlerinin iyileştirilmesine alt yapı sağlamaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmada metin özelliklerinin dinlediğini anlama başarısındaki varyansın %14,3'ünü açıklaması, dinleme anlama sürecinin sadece

metin özelliklerine bağlı olmadığını, aynı zamanda bireysel ve diğer faktörlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Metin özellikleri dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olsa da dinleyicinin bireysel farklılıkları, bilişsel ve duygusal durumları, öğrenme stratejileri ve motivasyonu gibi faktörler de anlama performansında belirleyici olabilmektedir.

➤ *Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve güçlük gerekçeleri (metnin hızı, OSU, OTU, tümce yapısı, sözcük zorluğu), dinlediğini anlama başarı testi puanlarını yordamakta mıdır?*

Bu araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algılarının ve bu güçlük algılarına ilişkin gerekçelerin (metnin hızı, OSU, OTU, tümce yapısı, sözcük zorluğu), dinlediğini anlama başarı testi puanlarını yordayıp yordamadığıdır. Dokuz farklı metin üzerinden yapılan regresyon analizleri, bu ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamıştır.

Güçlük algısı, birçok metinde (1., 3., 7. ve 8. metinlerde) öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarını anlamlı şekilde yordamıştır. Bu durum, öğrencilerin öznel güçlük algılarının, metin özellikleri ile birlikte dinleme anlama performansı üzerinde dikkate değer bir etkisi olduğunu göstermektedir. Güçlük algısının dinlediğini anlama üzerindeki etkisi, öğrencilerin yalnızca metin özelliklerinden değil, aynı zamanda kendi öznel değerlendirmelerinden de etkilendiklerini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler bir metni ne kadar zor ya da karmaşık olarak algılıyorsa, bu algı onların dinleme sürecine daha az güvenle yaklaşmasına, metnin içeriğini anlamlandırmada daha fazla zorlanmasına ve sonuç olarak daha düşük anlama puanları elde etmesine neden olmaktadır. Bu öznel algı, bazen metnin nesnel özelliklerinden bağımsız olarak da şekillenebilir. Örneğin, öğrencinin konuya yönelik ön bilgisi, o günkü dikkat düzeyi ya da dinleme esnasındaki motivasyon seviyesi, metnin “zor” olarak algılanmasına neden olabilir. Böylece metin, barındırdığı metin özellikleri açısından çok zor olmasa dahi öğrenci tarafından zorlayıcı olarak değerlendirilir ve bu değerlendirme performansa yansiyabilir.

OTU, birinci metinde anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Daha uzun ve karmaşık cümle yapılarının öğrencilerin dinlediğini anlama sürecine bilişsel yük getirdiği, bu nedenle anlaşılmayı güçleştirdiği söylenebilir (Harwood ve Cartier, 1952; Fang, 1966). Bu bulgu, metnin yapısal karmaşıklığının dinleme anlama performansını doğrudan etkileyebildiğini işaret etmektedir.

Diğer yandan, sunum hızı yüksek olmasına rağmen hız dinlediğini anlama puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan bir değişken olmamıştır. Örneğin, 5. metinde sunum hızı yüksek olmasına rağmen (130 sözcük/ dakika), öğrencilerin anlama puanları üzerinde hızın anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Bu durum, hızın etkisinin metnin diğer özellikleriyle dengelendiğini düşündürmektedir. McBride (2011), konuşma hızının dinleme anlama üzerindeki etkilerinin, öğrencilerin dil düzeyine ve metnin karmaşıklığına bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir.

Bazı metinlerde modelin açıklayıcılığının düşük olması, dinlediğini anlama performansını etkileyen başka faktörlerin varlığına işaret etmektedir. Örneğin, öğrencilerin motivasyonu, dikkat düzeyi, dinleme stratejileri ve bireysel farklılıklar gibi değişkenler, bu modellerde hesaba katılmamıştır. Goh (1999) ve Tian (2002), dinleme anlama süreçlerinin çok boyutlu olduğunu ve bireysel faktörlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, metinlerin içeriği ve öğrencilerin konuya olan ilgisi ya da aşinalığı da anlama performansını etkileyebilir. Kim ve Petscher (2020), öğrencilerin anlatsal metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler gerekçe olarak metin türünü sunmamış ve bu tezde öğrencilerin gerekçeleri açısından metinlerin türü kontrol edilmemiş olsa da içerik farklılıklarının öğrencilerin anlama düzeylerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, regresyon analizlerinde bazı metinlerde bağımsız değişkenlerin dinlediğini anlama puanlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı veya modelin açıklayıcılığının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, dinleme anlama performansını etkileyen faktörlerin karmaşıklığını ve çok boyutlu doğasını göstermektedir. Metinlerin dilsel ve sunum özellikleri önemli olmakla birlikte, öğrencilerin bireysel özellikleri, motivasyonları, ön bilgileri ve metne olan ilgileri de anlama süreçlerinde belirleyici rol oynayabilir. Bu bulgular, dinleme anlama araştırmalarında ve eğitim uygulamalarında çok yönlü bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

- *Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve güçlük gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki var mı?*

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin dinleme metinlerini “zor”, “orta” veya “kolay” olarak nasıl algıladıkları ve bu algılarını temellendirdikleri gerekçelerin (hız, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce

uzunluğu, tümce yapısı, sözcük zorluğu) istatistiksel olarak ne ölçüde belirleyici olduğu incelenmiştir. Harwood (1955) ve Fang (1966) gibi erken dönem araştırmaların vurguladığı hız ve cümle yapısı gibi değişkenlerin bu düzeydeki öğrencilerin güçlük algısını güçlü biçimde etkilediği, ancak ortalama sözcük uzunluğu gibi diğer bazı unsurların beklenenin aksine kayda değer bir rol oynamadığı görülmüştür. Bu noktada, dinleme materyallerinin tasarımı kadar öğrencinin sözlük bilgisi ve metinle kurduğu bilişsel etkileşim de dinleme sürecinin verimini şekillendirmekte, dolayısıyla dinlemenin çok boyutlu yapısına işaret eden yeni bulgular sunmaktadır.

Hız, ortalama tümce uzunluğu (OTU), tümce yapısı ve sözcük zorluğu gibi unsurların, dinleme metinlerine ilişkin “zor”, “orta” veya “kolay” algılarına istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunduğu, araştırmanın önemli bulgularından biridir. Tüm metinler genelinde hızın istatistiksel açıdan en güçlü gerekçelerden biri olarak ortaya çıkması bu sonuca işaret etmektedir. Harwood’un (1955) yürüttüğü erken dönem çalışmalarda da hız faktörünün anlamayı zorlaştırdığı, konuşma hızı yükseldikçe dinleyicilerin bilişsel yükünün arttığı vurgulanmaktadır. Downing (1971), hızın 280 sözcük/dakikaya vardığı durumlarda anlama kaybının ciddi boyuta ulaştığını belirtir. Bu tezde de sunum hızının yüksek olduğu dördüncü metin ve beşinci metinde, hızın güçlük algısına etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Hız, genel olarak zorlaştırıcı bir etken olarak görülürken bu iki metinde diğer metinlere göre daha etkili bir zorlaştırıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortalama tümce uzunluğu (OTU) ve tümce yapısının da sıkça “zor” ya da “kolay” algısına yön vermesi, Fang’ın (1966) geliştirdiği “Kolay Dinleme Formülü” (Easy Listening Formula) ile paralellik gösterir. Fang, kısa cümlelerin ve basit sözcüklerin dinleyici üzerindeki bilişsel yükü azalttığını ve dinlenebilirliği artırdığını savunmaktadır. Mevcut bulgularda, birinci metnin “zor” diyenlerinde %40,5 oranında OTU gerekçesine rastlanması ya da üçüncü metinde benzer şekilde OTU’nun yüksek düzeyde “zor” algısını tetiklemesi uzun tümcelerdeki yan tümcelerin ve ek bilgilerin öğrencinin takip gücünü zorladığını düşündürmektedir. Ancak hızın düşük olduğu bazı örneklerde (örneğin, üçüncü metnin hız gerekçesini “kolay” diyenlerin %59,5’i göstermesi) uzun tümcelerle kısmen baş edilebilmiştir. Bu da dinlemenin çok boyutlu yapısını doğrular niteliktedir.

Tümce yapısının, OTU’yla benzer biçimde, birçok metinde güçlük algısı bakımından anlamlı çıktığı göz önüne alındığında, öğrencilerin sadece uzun

tümcelerden değil, tümce yapısından da etkilendiği anlaşılmaktadır. Fang (1966) ve daha sonra Rubin ve Rafoth (1986), basit, doğrudan ve az gömülü yapılara sahip tümcelerin daha dinlenebilir olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Sözcük zorluğu ise bazı metinlerde önemli bir gerekçe olarak yer alırken bazı metinlerde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Birinci metinde “zor” diyenlerin %32,3’ünün sözcük zorluğunu vurgulaması, düşük düzeydeki öğrencilerin sıklıkla karşılaşmadığı ya da anlamlandırmada güçlük yaşadıkları sözcüklerin dinleme etkinliğindeki zorluk algısını derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak Üçüncü metinde bu gerekçenin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması, metnin OTU değerlerinin yüksek olması ve görece düşük hızda sunulması gibi farklı öğelerin öğrenciler için öncelikli hâle gelebildiğini yansıtmaktadır.

Ortalama sözcük uzunluğu (OSU) verilerinin pek çok metinde güçlük algısıyla ilişkili olmaması Glasser (1975)’in dile getirdiği “uzun kelimeler her zaman güçlük yaratmaz” görüşüyle paralellik göstermektedir. Bu tezde de ortalama sözcük uzunluğuna dayalı bir zorluk ifadesinin genelde öne çıkmaması, öğrencilerin “kelimelerin hece sayısından” ziyade “bilinirlik ve kullanım sıklığı” gibi ölçütlerle anlama kolaylığı veya zorluğu yaşadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, hız, OTU, tümce yapısı ve sözcük zorluğu gibi değişkenlerin A2 düzeyindeki öğrencilere sunulan dinleme metinlerinde “zor”, “orta” ve “kolay” algısını farklı şekillerde etkilediği açıktır. Fang (1966) ve Harwood (1955) gibi erken dönem çalışmalardan Tian (2002) ve Goh (1999) gibi daha yeni araştırmalara kadar pek çok uzman, hız ve cümle yapısının öğrenciler için kritik bariyerler oluşturabildiğine dikkat çekmektedir. Aynı şekilde, zayıf sözcük dağarcığı, metnin hızına veya cümle uzunluğuna bakılmaksızın “zor” algısını pekiştirebilmektedir. Ancak ortalama sözcük uzunluğuna dair veriler, öğrenci algısında kayda değer bir rol oynamadığını göstermekte; bu da sözcüğün kaç heceye bölündüğünden çok, anlam taşıyan kök ve eklerin öğrenci tarafından tanınıp tanınmamasıyla ilgili bir durum olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla dinleme materyallerinin tasarımında hız, tümce yapısı ve sözcük zorluğu gibi unsurları dengeli biçimde yönetmenin, özellikle başlangıç düzeydeki öğrencilerin “anlaşılır girdiye” erişimini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

- *Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük düzeyi algıları ve dinlediğini anlama testi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mı?*

Öğrencilerin güçlük algıları ve başarı testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen korelasyon bulguları, bazı metinlerde öğrencinin güçlük algısının başarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki sergilediğini (örneğin 1, 3, 7 ve 8. metinler), bazı metinlerde ise bu ilişkinin anlamlı olmadığı ya da çok düşük düzeyde olduğunu göstermiştir (2, 4, 5, 6, 9. metinler). Bu durum, öğrencilerin bir metni zor olarak algılaması ile o metinle ilgili soruları yanıtlarken düşük performans göstermesi arasında daima paralel bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bir metin, öğrenci tarafından “zor” olarak algılandığında, öğrenci çoğu zaman daha yüksek bir bilişsel çaba gösterebilir. Bu çaba, dinleme stratejilerini (ör., tahmin, ön bilgi kullanımı, not alma) daha etkin kullanmasına yol açarak başarıyı artırabilir. Aksine “kolay” olarak algılanan bir metinde, öğrenci dikkatini yeterince yoğunlaştırmayabilir veya süreci fazla hafife alabilir. Dolayısıyla metinle ilgili sorulara beklenenden daha düşük başarı gösterebilir.

Öğrenci, söz konusu metnin konusuna dair ön bilgiye sahip olduğunda, zor görünen kelime ve kavramları bağlamdan yola çıkarak anlamlandırabilmesi daha kolaydır (Tian, 2002). Hatta, konuya ilgisi yüksek olan öğrenciler, metni zor olarak algılasalar bile merak ve motivasyon duygusuyla stratejik davranarak doğru yanıt oranlarını yükseltebilirler. Buna karşılık konuya ilgi duymayan ya da yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrenciler, “kolay” olarak değerlendirilen bir metinde bile motivasyon eksikliği yaşayabilir ve bunun sonucunda performans düşebilir.

Dinleme esnasındaki performansı etkileyen en önemli hususlardan biri dikkat düzeyidir. Dışarıdan gelen sesler, gürültü ya da dikkat dağıtan diğer etkenler, metin “kolay” olarak algılanmış olsa bile öğrencinin anlama sürecini sekteye uğratabilir. Öte yandan, yüksek sınav kaygısı ya da düşük öz yeterlik algısı, metnin aslında “düşük zorluk” düzeyinde olmasına rağmen öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Bunun tersi olarak, bazı öğrenciler kaygıyı yönetebildiklerinde “zor” bir metinde dahi etkili stratejilerle yüksek bir başarı sergileyebilirler.

Sonuç olarak, öğrencilerin güçlük algıları ve başarıları arasındaki ilişki, tek yönlü veya basit bir korelasyonla sınırlı değildir. Bu ilişki, metnin türü, dilsel özellikler, sunum biçimi, öğrenenin ön bilgisi ve motivasyonu, ortam koşulları gibi pek çok değişkenin etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapı sergiler. Her öğrencinin algısı ve öğrenme stratejileri farklı olduğundan, bir öğrencinin “zor” gördüğü metinden

yüksek başarı elde etmesi veya “kolay” algıladığı bir metinden düşük puan alması olağan bir durumdur.

➤ *Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçeleri, öğretmenlerin metnin güçlük düzeyi algısını yordamakta mıdır?*

Üçüncü araştırma sorusu, öğretmenlerin belirttiği güçlük gerekçelerinin, metnin güçlük düzeyi algılarını yordayıp yordamadığını incelemektedir. Bu analizlerde, öğretmenlerin metinlere ilişkin güçlük algıları ile dilsel özelliklere dayalı gerekçeleri arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Ölçek 1 (çok zor) ile 5 (çok kolay) arasında olup yüksek puanlar metnin daha kolay algılandığını göstermektedir.

Regresyon analizleri, belirli dilsel özelliklerin öğretmenlerin güçlük algılarını anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Bu etkilerin yönü ve büyüklüğü, metinlerin özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Özellikle, metinlerin hızı, OTU ve sözcük zorluğu gibi faktörlerin öğretmenlerin algıları üzerindeki etkisi dikkat çekicidir.

Hızın etkisi, metnin gerçek hızına bağlı olarak farklılık göstermiştir. Örneğin, 4. ve 5. metin gibi hızlı metinlerde (sırasıyla 131,43 ve 130 sözcük/dakika), hız değişkeni güçlük algısını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordayan değişken olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin metnin hızını, güçlüğü artırarak bir değişken olarak gördüğünü ve metni daha zor algıladıklarını göstermektedir. Hızlı konuşmanın anlama sürecini zorlaştırdığı ve işlem yükünü artırdığı bilinmektedir (Harwood, 1955).

Buna karşılık, daha yavaş bir metin olan 6. metinde hız, güçlük algısını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordayan değişken olmuştur. Yani, öğretmenler hızın metni daha kolay hale getirdiğini düşünmüşlerdir. Uygun bir sunum hızının anlama sürecini kolaylaştırdığı ve öğretmenlerin metni daha akıcı bulduğu söylenebilir (McBride, 2011). Bu bulgu, yavaş metinlerde sunum hızının olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

OTU, öğretmenlerin güçlük algılarını etkileyen önemli bir değişken olmuştur. 1. metin, 5. metin, 6. metin, 7. metin ve 9. metinde OTU pozitif beta katsayılarıyla güçlük algısını anlamlı şekilde yordayan bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bu, öğretmenlerin ortalama uzunlukta ya da kısa tümcelerin metni daha kolay hale getirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Ancak, 2. metin ve 3. metinde OTU negatif beta katsayılarıyla güçlük algısını yordayan bir değişken olmuştur. Bu metinlerde, öğretmenler uzun tümcelerin

metni zorlaştırdığını düşünmüşlerdir. Bu durum, metinlerdeki tümcelerin karmaşıklığı ve yapısal zorluğuyla ilişkili olabilir (Sagawa vd., 2001). Karmaşık ve uzun tümceler, işlem yükünü artırarak anlama sürecini zorlaştırabilir.

Sözcüklerin zorluğu, 8. metinde negatif katsayısı ile güçlük algısını etkilemiştir. Bu, öğrencilerin zor sözcüklerin metni daha zor hale getirdiğini düşündüklerini gösterir. Tanıdık olmayan veya teknik sözcükler, anlama sürecini olumsuz etkileyebilir (Goh, 1999; Tian, 2002).

Diğer yandan, 1. metinde sözcüklerin zorluğu pozitif beta katsayısıyla güçlük algısını etkilemiştir. Bu, öğrencilerin metindeki sözcüklerin güçlük düzeyinin düşük olduğunu ve bu durumun metni daha kolay hale getirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bir diğer ifade ile, öğrenciler, bu metindeki sözcükleri öğrencilerin düzeyine uygun bulmuşlardır. Bu sebeple bu sözcükler metni zorlaştıran değil kolaylaştıran bir değişken olmuştur.

Ortalama sözcük uzunluğu (OSU), bazı metinlerde güçlük algısını etkileyen bir diğer önemli değişkendir. 3. metin ve 8. metinde OSU pozitif beta katsayılarıyla güçlük algısını yordayan bir değişken olmuştur. Bu, öğrencilerin bu metinlerdeki sözcük uzunluklarının metni daha kolay hale getirdiğini düşündüklerini gösterir.

Ancak, 1. metin ve 7. metinde OSU negatif beta katsayılarıyla güçlük algısını etkilemiştir. Bu metinlerde, öğrenciler metinlerdeki ortalama sözcük uzunluklarının metni zorlaştırdığını düşünmüşlerdir.

Tümce yapısı, bazı metinlerde öğrencilerin güçlük algısını etkilemiştir. 1. metinde tümce yapısı pozitif beta katsayılarıyla güçlük algısını yordayan bir değişken olmuştur. Öğrenciler, bu metinlerdeki tümce yapılarının metni daha kolay hale getirdiğini düşünmüşlerdir. Buna karşılık, 2. metin ve 3. metinde tümce yapısı negatif beta katsayılarıyla güçlük algısını etkilemiştir. Bu metinlerdeki tümce yapıları, öğrencilere göre, metni zorlaştıracı bir etkiye sahip olmuştur.

Metinlerin özellikleri ile öğrencilerin güçlük algıları arasındaki ilişkiler, metnin dilsel özellikleri ve hızına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, hızlı metinlerde hızın negatif bir etkisi varken, yavaş metinlerde pozitif bir etkisi gözlemlenmiştir. Bu, öğrencilerin hızlı metinleri zor; yavaş ve uygun hızdaki metinleri ise kolay olarak algıladıklarını göstermektedir (Harwood, 1955; McBride, 2011). Benzer şekilde, OTU'nun etkisi de metinden metine farklılık göstermiştir. Bazı metinlerde OTU anlama sürecini kolaylaştırırken, diğerlerinde zorlaştırmıştır. Bu durum, tümcelerin yapısal karmaşıklığı ve içerdikleri bilginin niteliğiyle

ilişkilidir (Sagawa ve ark., 2001). Öğreticilerin dilsel yeterlilikleri ve metnin içeriğine olan aşinalıkları da bu algıyı etkilemiş olabilir. Bu bulgular, dinleme anlama ve metin zorluğu üzerine yapılan önceki çalışmalarla uyumludur. Harwood ve Cartier (1952) ile Fang (1966), dilsel karmaşıklığın ve hızın dinleme anlama üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Goh (1999) ve Tian (2002), sözcük zorluğunun ve tanınık olmayan sözcüklerin anlama sürecini zorlaştırdığını vurgulamıştır. Ayrıca, McBride (2011), konuşma hızının anlama performansını etkilediğini ve bu etkinin dinleyicinin dil düzeyine ve metnin özelliklerine bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın sonuçları, öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçelerinin metnin güçlük düzeyi algılarını anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Bu ilişkiler, metinlerin dilsel özellikleri ve hızları ile öğreticilerin bireysel deneyimleri ve dil yeterliliklerine bağlı olarak değişmektedir.

➤ *Öğretici ile öğrencilerin güçlük algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Bu araştırmanın dördüncü sorusu, öğreticiler ile öğrencilerin metinlerin güçlük algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve bu farkın metinlerin özellikleriyle ilişkili olup olmadığını incelemektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları, bazı metinlerde öğreticiler ile öğrencilerin güçlük algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların nedenlerini anlamak için metinlerin dilsel özellikleri olan ortalama sözcük uzunluğu (OSU), ortalama tümce uzunluğu (OTU) ve konuşma hızı (hız) gibi değişkenler ile ilgili alanyazını dikkate almak gerekmektedir.

1. metinde, öğreticilerin güçlük algısı ortalaması 3,01 (orta düzey) iken, öğrencilerin ortalaması 3,24 (orta düzey) olup, aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenciler metni öğretmenlere göre daha kolay bulmuştur. 1. metnin OSU değeri 2,67, OTU değeri 5,77 ve konuşma hızı 119,05 sözcük/ dakikadır. Bu değerler, metnin dilsel karmaşıklığının ve hızının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin metni daha kolay algılaması, metnin dilsel yapısının ve hızının onların dil düzeyine uygun olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, metnin konusu öğrencilerin ilgi alanlarına daha yakın olabilir, bu da anlama sürecini kolaylaştırır (Kim ve Petscher, 2020). Öğreticiler ise metni daha eleştirel bir gözle değerlendirerek dilsel detaylara odaklanmış olabilirler.

2. metinde, her iki grup da metni “zor” olarak değerlendirmiştir (öğreticiler: 2,36; öğrenciler: 2,34) ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 2. metnin OSU değeri 2,62, OTU değeri 9,6 ve konuşma hızı 112,5 sözcük/ dakikadır. Uzun tümceler (yüksek OTU) metnin anlaşılmasını zorlaştırmış olabilir. Uzun tümceler genellikle karmaşık dilbilgisel yapılar içerir ve bu da hem öğrenciler hem de öğretmenler için işlem yükünü artırır (Fang, 1966). Bu nedenle, metnin zorluğu her iki grup tarafından da benzer şekilde algılanmıştır.

3. metinde, öğretmenlerin güçlük algısı ortalaması 2,94 (orta düzey) iken, öğrencilerin ortalaması 2,55 (zor düzey) olup, aralarında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler metni daha zor bulmuştur. 3. metnin OSU değeri 2,92, OTU değeri 9,18 ve konuşma hızı 95,28 sözcük/ dakikadır. Yüksek OSU ve OTU değerleri, metnin dilsel karmaşıklığının yüksek olduğunu gösterir. Uzun sözcükler ve uzun tümceler, öğrencilerin anlama sürecini zorlaştırmıştır (Goh, 2000). Düşük konuşma hızı kısmen bu zorluğu telafi etse de, dilsel karmaşıklık öğrenciler için anlama engeli oluşturmuştur. Öğreticiler ise dil yeterlilikleri sayesinde metni daha kolay olarak değerlendirmiştir.

4. metinde, öğretmenler metni orta düzeyde zor (2,85), öğrenciler ise zor (2,38) olarak değerlendirmiştir ve aralarında anlamlı bir fark vardır. 4. metnin OSU değeri 2,55, OTU değeri 6,57 ve konuşma hızı 131,43 sözcük/ dakikadır. Yüksek konuşma hızı, öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırmıştır (Harwood, 1955; McBride, 2011). Hızlı konuşma, dinleyicilerin bilgiyi işlemeleri için daha az zaman tanır ve bu da anlama sürecini olumsuz etkiler. Öğreticiler ise bu hıza daha kolay uyum sağlayabilmiştir. Bu sebeple öğrencilere nazaran daha kolay bulmuşlardır.

5. metinde, öğretmenlerin güçlük algısı ortalaması 2,77 (orta düzey), öğrencilerin ise 2,03 (zor düzey) olup, anlamlı bir fark vardır. 5. metnin OSU değeri 2,51, OTU değeri 6,5 ve konuşma hızı 130 sözcük/ dakikadır. Yine yüksek konuşma hızı, öğrencilerin anlama güçlüğü yaşamasına neden olmuştur. Bu durum metni öğretmenlere nazaran daha zor bulmuşlardır.

6. metinde, öğretmenler ve öğrencilerin güçlük algısı ortalamaları benzer olup (öğreticiler: 3,10; öğrenciler: 3,00), aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 6. metnin OSU değeri 2,48, OTU değeri 6,07 ve konuşma hızı 105,81 sözcük/ dakikadır. Orta düzeydeki dilsel karmaşıklık ve konuşma hızı, her iki grup için de anlama sürecini desteklemiş olup metnin güçlüğü orta düzey olarak algılanmıştır.

7. metinde, her iki grup da metni “kolay” olarak değerlendirmiştir (öğreticiler: 3,40; öğrenciler: 3,53) ve anlamlı bir fark yoktur. 7. metnin OSU değeri 2,27 (en düşük), OTU değeri 6,68 ve konuşma hızı 110,53 sözcük/ dakikadır. Kısa sözcükler ve orta düzeyde tümce uzunluğu, metnin anlaşılabilirliğini artırmıştır. Ayrıca, metnin içeriği öğrencilerin ilgi alanına uygun olabilir, bu da anlama sürecini kolaylaştırır (Kim ve Petscher, 2020).

8. metinde, öğretmenlerin güçlük algısı ortalaması 3,15 (orta düzey), öğrencilerin ise 2,94 (orta düzey) olup, aralarında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler metni daha zor bulmuştur. 8. metnin OSU değeri 2,83, OTU değeri 5,74 ve konuşma hızı 104,73 sözcük/ dakikadır. Yüksek ortalama sözcük uzunluğu değeri, yani uzun sözcükler, öğrencilerin anlama sürecini zorlaştırmıştır (Goh, 2000).

9. metinde, öğretmenlerin güçlük algısı ortalaması 3,35 (orta düzey), öğrencilerin ise 2,61 (orta düzey) olup, aralarında anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler metni daha zor bulmuştur. 9. metnin OSU değeri 2,67, OTU değeri 4,6 (en düşük) ve konuşma hızı 115 sözcük/dk’dır. 9. metin, her ne kadar en hızlı metinlerden olmasa da sunum hızı ortalamasının üzerindedir. Bu sebeple öğrenciler bu metni daha zor olarak algılamışlardır. Öğreticiler ise metni daha kolay algılamışlardır.

Genel olarak, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki güçlük algısı farklılıkları, metinlerin dilsel özellikleri ve konuşma hızı ile ilişkilidir. Yüksek konuşma hızı, uzun sözcükler ve karmaşık tümce yapıları, öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırmıştır. Alanyazın bu bulguları desteklemektedir. Harwood (1955) ve McBride (2011), yüksek konuşma hızının dinleme anlama üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Fang (1966), uzun tümceler ve karmaşık dil yapılarının anlama güçlüğüne yol açabileceğini ifade etmiştir. Goh (2000), uzun ve karmaşık sözcüklerin dinleme anlama performansını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Sagawa ve diğerleri (2001), çok kısa tümcelerin bilgi bütünlüğünü bozabileceğini ve bu nedenle anlama sürecini zorlaştırabileceğini belirtmiştir.

Öğreticiler ile öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları arasındaki farklılaşmanın temelinde, metinlerin dilsel ve sunum özellikleri ile bireylerin dil yeterlilikleri ve deneyimleri yatmaktadır. Bazı metinlerde gözlemlenen bu farklılıklar, metinlerin ortalama sözcük uzunluğu (OSU), ortalama tümce uzunluğu (OTU) ve konuşma hızı gibi dilsel özelliklerle doğrudan ilişkilidir.

Metinlerin dilsel karmaşıklığı, özellikle OSU ve OTU değerleriyle ifade edilen sözcük ve tümce uzunlukları, anlama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir.

Örneğin, 3. metinde yüksek OSU (2,92) ve OTU (9,18) değerleri, metnin dilsel olarak karmaşık olduğunu göstermektedir. Öğreticiler bu metni “orta” düzeyde zor olarak değerlendirirken, öğrenciler “zor” bulmuştur. Bu farklılık, öğrencilerin ileri düzey dil yeterliliği ve deneyimleri sayesinde karmaşık dil yapılarıyla daha rahat başa çıkabilmeleriyle açıklanabilir (Goh, 2000). Öğrenciler ise bu karmaşıklığı anlamlandırmakta güçlük çekmişlerdir.

Konuşma hızı, dinleyicilerin bilgiyi işlemeleri için gereken süreyi doğrudan etkiler. 4. metinde yüksek konuşma hızı (131,43 sözcük/ dakika), öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırmıştır. Öğreticiler metni “orta” düzeyde zor olarak değerlendirirken, öğrenciler “zor” bulmuştur. Yüksek hızda sunulan metinler, öğrencilerin işlem kapasitelerini aşabilir ve anlama güçlüğüne neden olabilir (Harwood, 1955; McBride, 2011). Öğreticiler ise deneyimleri sayesinde hızlı konuşmayı daha etkili bir şekilde işleyebilirler.

Metinlerde kullanılan sözcüklerin zorluğu ve öğrencilerin bu sözcüklere aşinalığı, güçlük algısını etkileyen bir diğer faktördür. 8. metinde yüksek OSU (2,83) ve kısa OTU (5,74) değerleri, uzun ve karmaşık sözcüklerin kısa tümcelerde kullanıldığını gösterir. Öğrenciler bu metni öğretmenlere göre daha zor bulmuştur. Uzun ve karmaşık sözcükler, özellikle yeterli bağlam olmadığında, öğrencilerin anlama sürecini olumsuz etkiler (Fang, 1966). Öğreticiler ise bu sözcüklere daha aşina olabilir ve ön bilgileri sayesinde anlamlandırmayı kolaylaştırabilir.

Öğreticilerin dil öğretimi ve öğrenimi konusundaki deneyimleri, metinleri anlama sürecinde etkili stratejiler kullanmalarını sağlar. Metinlerin dilsel zorluklarına rağmen, bağlamdan yararlanma, ön bilgiye dayalı tahminler yapma ve üst bilişsel stratejiler kullanma gibi beceriler, öğrencilerin metinleri daha kolay anlamasına katkıda bulunur (Vandergrift, 2007). Öğrenciler ise bu stratejileri henüz tam olarak geliştirmemiş olabilirler.

Metinlerin konuları ve öğrencilerin ilgi alanları, güçlük algısını etkileyebilir. 1. metinde öğrenciler metni öğretmenlere göre daha kolay bulmuştur. Bu durum, metnin konusu öğrencilerin ilgi alanlarına daha yakın olduğu için motivasyonlarının ve anlama istekliliklerinin artmasıyla açıklanabilir (Kim ve Petscher, 2020). Öğreticiler ise metni daha analitik bir gözle değerlendirerek, dilsel zorluklara odaklanmış olabilirler.

- *Öğretici ve öğrencilerin metinlerin güçlük düzeyine ilişkin gerekçelerinin oransal dağılımı arasında anlamlı fark var mıdır?*

Araştırmanın beşinci sorusu, öğretmenler ile öğrencilerin metinlerin güçlük gerekçelerine ilişkin oranları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektedir. Elde edilen veriler ve yapılan z-testi analizleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin metinlerin güçlük düzeylerini belirlerken hangi gerekçelere ne ölçüde dayandıklarını karşılaştırmaktadır. Sonuçlar, öğretmenler ile öğrenciler arasında belirli güçlük gerekçelerinin kullanımında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Öncelikle, öğretmenlerin metinlerin güçlük düzeyini değerlendirirken dilsel özelliklere daha fazla dikkat ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, birinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %29 iken, öğrencilerde bu oran sadece %6'dır. Benzer şekilde, sözcüklerin zorluğunu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %47 iken, öğrencilerde %24'tür. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin dilbilgisel farkındalıklarının ve metin analizi becerilerinin öğrencilerden daha gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin dilsel özelliklere odaklanması, onların mesleki deneyimleri ve dilbilimsel bilgi birikimi ile açıklanabilir. Öğretmenler, metinlerin ortalama sözcük ve tümce uzunlukları, tümce yapıları ve sözcüklerin zorluğu gibi dilsel unsurların anlama sürecini nasıl etkilediğini daha iyi kavrayabilmektedirler. Fang (1966) ve Goh (2000) gibi araştırmacılar, dilsel karmaşıklığın dinleme anlama üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dilsel karmaşıklığı güçlük gerekçesi olarak daha sık belirtmeleri beklenen bir durumdur.

Öğrenciler ise genellikle hız gibi daha yüzeysel ve doğrudan algılanabilen güçlük gerekçelerine odaklanmaktadır. Birinci metinde hızı gerekçe gösteren öğrencilerin oranı %39 iken, öğretmenlerde bu oran %56'dır. Her ne kadar öğretmenlerin oranı daha yüksek olsa da, öğrenciler için hızın önemli bir güçlük kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Kaldı ki bu metin en hızlı metin değildir. Hızın öğrenciler için daha belirgin bir zorluk kaynağı olması, onların dinleme anlama stratejilerinin ve dilsel işlem becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olmasından kaynaklanabilir. Harwood (1955) ve McBride (2011), konuşma hızının dinleme anlama performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Metinlerin dilsel karmaşıklığı arttıkça, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki güçlük gerekçesi farklarının da arttığı gözlemlenmektedir. İkinci metinde, OTU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %53 iken, öğrencilerde bu oran %24'tür. Benzer şekilde, tümce yapısını gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %48,

öğrencilerin ise %14'tür. Bu anlamlı farklar, öğretmenlerin metinlerin dilsel özelliklerine daha fazla dikkat ettiğini ve bunları güçlük gerekçesi olarak daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin dilsel özelliklere dayalı güçlük gerekçelerini daha az belirtmeleri, dilbilgisel farkındalıklarının ve üst bilişsel stratejilerinin henüz tam olarak gelişmediğini düşündürmektedir. Vandergrift (2007), dinleme anlama sürecinde üst bilişsel farkındalığın ve strateji kullanımının önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin dilsel karmaşıklığı fark edebilmesi ve bunu güçlük gerekçesi olarak ifade edebilmesi için dilbilgisel bilgi ve strateji kullanımı konusunda desteklenmeleri gerekmektedir.

Hız gerekçesi, bazı metinlerde öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamlı fark olmaksızın her iki grup tarafından da sıkça belirtilmiştir. Bu durum, hızın dinleme anlama sürecinde her iki grup için de önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak, beşinci metinde hızı gerekçe gösteren öğrencilerin oranı (%77), öğretmenlerin oranından (%64) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu, öğrencilerin yüksek konuşma hızına karşı daha duyarlı olduklarını ve bunun anlama süreçlerini daha olumsuz etkilediğini göstermektedir. Griffiths (1990), yüksek konuşma hızının dinleyicilerin işlem kapasitelerini zorlayarak anlama gücüne neden olabileceğini belirtmiştir.

Metinlerin dilsel özellikleri ile öğretmenler ve öğrencilerin güçlük gerekçeleri arasındaki farklılıklar, metinlerin özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, yedinci metinde OSU'yu gerekçe gösteren öğretmenlerin oranı %19 iken, öğrencilerde bu oran %4'tür. Bu fark, öğretmenlerin dilsel detaylara daha fazla dikkat ettiğini göstermektedir. Öğrenciler ise belki de bu dilsel özellikleri tespit etmekte veya bunları güçlük gerekçesi olarak ifade etmekte zorlanmış olabilirler.

Araştırmanın bulguları, dinleme anlama süreçlerinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Metin özellikleri, dinleme anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olsa da dinleyicinin dil yeterliliği, bilişsel kapasitesi, motivasyonu ve ön bilgisi gibi bireysel faktörler de anlama performansını belirleyici rol oynamaktadır.

Konuşma hızının dinleme anlama üzerindeki güçlü ve negatif etkisi, dil öğretiminde sunum hızının öğrencilerin dil düzeylerine uygun şekilde ayarlanması gerektiğini göstermektedir. Ortalama tümce ve sözcük uzunluklarının anlama performansını olumsuz etkilemesi, dilsel karmaşıklığın öğrencilerin bilişsel yükünü

artırdığını göstermektedir. Metin türünün etkisi, anlatısal metinlerin öğrenciler için daha anlaşılır olduğunu ve bu tür metinlerin dinleme materyallerinde daha fazla kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğreticilerin ve öğrencilerin güçlük algıları ve gerekçeleri arasındaki farklılıklar, dil öğretiminde bireysel farklılıkların ve dilbilgisel farkındalığın önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin dilsel farkındalıklarının ve dinleme stratejilerinin geliştirilmesi, anlama performanslarını artırabilir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, metin özelliklerinin (OSU, OTU, hız ve metin türü) dil öğrenenlerin dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, özellikle hızın dinlediğini anlama üzerinde en güçlü ve negatif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerde bile, sunum hızındaki artışın anlama performansını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum, dil öğretiminde sunum hızının öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerine uygun olarak ayarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ortalama tümce ve sözcük uzunluklarının da dinlediğini anlama başarısını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Karmaşık ve uzun tümceler ile sözcükler, öğrencilerin bilişsel yükünü artırarak anlama süreçlerini zorlaştırmaktadır. Metin türü açısından, anlatısal metinlerin bilgilendirici metinlere göre öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Bu bulgu, dinleme materyallerinin seçiminde ve hazırlanmasında metin türünün dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin metinlere ilişkin güçlük algıları ve bu algılara atfettikleri gerekçelerin dinlediğini anlama başarı puanlarını yordama gücü incelendiğinde, bazı metinlerde bu ilişkinin anlamlı olduğu, bazılarında ise olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, dinleme anlama sürecinin karmaşıklığını ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, motivasyonları, ön bilgileri ve dinleme stratejileri anlama performansını etkileyen önemli faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğreticilerin belirttiği güçlük gerekçelerinin, metnin güçlük düzeyi algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğreticiler, metinlerin dilsel özelliklerine öğrencilerden daha fazla dikkat etmekte ve güçlük gerekçelerini bu özelliklere dayandırmaktadırlar. Öğretici ve öğrencilerin güçlük algı düzeyleri arasında bazı metinlerde anlamlı farklar bulunmuş, bu farklar metinlerin dilsel ve sunum özellikleriyle ilişkilendirilmiştir.

Sonuç olarak, dinlediğini anlama başarısı, metin özellikleri ile dinleyicinin bireysel özellikleri, dil düzeyi, ön bilgisi ve motivasyonu gibi faktörlerin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Dil öğretiminde ve dinleme materyallerinin hazırlanmasında bu faktörlerin dikkate alınması, öğrencilerin dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitimcilerin,

öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil düzeylerine uygun materyaller seçmeleri ve dinleme stratejilerinin öğretimine önem vermeleri gerekmektedir. Gelecekteki araştırmaların, farklı dil düzeyleri ve dil grupları üzerinde yapılması, dinleme anlama süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyacaktır.

5.1 Öğreticilere ve Materyal Geliştirenlere Öneriler

1. Dinleme etkinliklerinde hız, bireysel farklılıkları da gözetenek sınıfın genel düzeyine göre ayarlanabilir. Öğretici uygulama sırasında gerekli gördüğü yerde kaydı duraklatıp öğrencilere zaman tanıyabilir. Özellikle başlangıç düzeyinde hız arttıkça metnin güçlük düzeyi yükseldiği için hız değişimi kademeli olarak gerçekleştirilip öğrenciler buna hazırlanabilir.

2. Aynı metnin birden fazla hız seçeneğini (örneğin yavaş, normal, hızlı) sunan kaynaklar hazırlanabilir. Böylece öğretmenler, sınıflarının genel seviyesine ya da bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlanabilir bir materyal kullanma olanağı bulur.

3. Metinlerde kullanılan sözcük ve tümce uzunlukları, öğrencilerin dil düzeyine uygun olmalıdır. Temel düzeyde kısa ve basit sözcüklerle kurulmuş tümceler tercih edilmelidir. Materyal tasarımcıları metinleri oluştururken sözcük sıklığı ve tümle uzunluğu ölçütlerini göz önünde bulundurmalı. Temel düzey için kısa ve yüksek sıklığa sahip sözcükler tercih edilebilir.

4. Temel düzey için hazırlanan dinleme materyallerinde anlatsal metinlere daha fazla yer verilebilir. Bu metinler, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirerek anlama sürecini kolaylaştırır. Bilgilendirici metinler kullanılacaksa, öğretici sınıfta, öğrencilerin konuya aşinalığını artırmak için ön hazırlıklar yapabilir.

5. Öğreticilerin, öğrencilerin dinleme anlama güçlüklerini fark etmeleri ve bu güçlüklerle başa çıkmalarına yardımcı olacak yöntemler konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

6. Dinleme anlama süreçleri üzerine daha kapsamlı ve çeşitli katılımcı gruplarıyla araştırmalar yapılmalıdır. Farklı dil düzeylerinde ve farklı dillerde dinleme anlama üzerine karşılaştırmalı çalışmalar, genel eğilimlerin ve dil özelinde farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

9. Tonlama, vurgu, aksan gibi dil ötesi unsurların dinleme anlama üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Dinleme materyallerinde bu unsurlara dikkat

edilerek öğrencilerin gerçek hayattaki dinleme durumlarına hazırlanmaları sağlanabilir.

10. Öğrencilerin dinleme anlama becerilerini daha kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendiren ölçme araçları geliştirilmelidir. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin güçlük algıları ve gerekçeleri de dikkate alınarak geri bildirimler sağlanabilir.

5.2 Sınırlılıklar ve İleriki Araştırmalar için Öneriler

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, veri seti yalnızca A2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerle sınırlıdır. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamakta ve farklı dil düzeylerindeki öğrencilerin dinleme anlama süreçlerine dair kapsamlı bir bakış sunmamaktadır. Ayrıca, analizlerde sadece belirli metin özellikleri (ortalama sözcük uzunluğu - OSU, ortalama tümce uzunluğu - OTU, hız ve metin türü) ve öğrenci-öğretici algıları değerlendirilmiştir. Dinleme anlama başarısını etkileyebilecek diğer olası faktörler (öğrencilerin motivasyonu, dikkat düzeyi, kültürel arka planı) göz ardı edilmiş olabilir.

Araştırmadaki istatistiksel modeller, dinleme anlama başarısının tüm varyansını açıklamada yetersiz kalmış ve bazı metinlerde bağımsız değişkenlerin açıklayıcılığı düşük bulunmuştur. Gelecekteki araştırmalarda daha geniş ve çeşitli örneklemeler kullanılmalıdır. Farklı dil düzeylerindeki (başlangıçtan ileri düzeye) katılımcıları kapsayan çalışmalar yapılabilir. Dinleme anlama başarısını etkileyen diğer faktörler de (motivasyon, ön bilgi, kültürel faktörler) analizlere dahil edilerek daha kapsamlı modeller oluşturulmalıdır. Nitel veri toplama yöntemleri (mülakatlar, odak grup çalışmaları) kullanılarak öğrencilerin dinleme anlama süreçlerine dair derinlemesine bilgi edinilebilir.

Bu çalışmada hız değişkenini ölçerken dakikadaki sözcük sayısı esas alınmıştır. Ancak bu yaklaşımın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Farklı dillerde sözcük uzunlukları ve yapıları önemli ölçüde değişiklik gösterebilir. Özellikle Türkçe gibi eklemeli dillerde, tek bir sözcük çok sayıda hece ve ek içerebilirken, diğer dillerde sözcükler daha kısa ve basit yapıda olabilir. Bu durum, sözcük temelli hız ölçümünün evrensel bir ölçüte çerçevesinde değerlendirilmesini zorlaştırır ve dilsel karşılaştırmalar yapmayı kısıtlar. Gelecekteki çalışmalarda hız değişkeni ölçülürken dakikadaki hece sayısı da dikkate alınmalıdır. Hece bazlı hız ölçümü,

dilin sesbilgisel özelliklerini ve dinleyicinin bilişsel işlem kapasitesini daha doğru yansıtarak farklı diller ve dil düzeyleri arasında daha evrensel ve karşılaştırılabilir veriler elde etmeyi sağlar. Hece sayısının dinleme anlama üzerindeki etkisi incelenerek sesbirim işleme gücü ve bilişsel yük arasındaki ilişki değerlendirilebilir. Farklı dillerin yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak hız ölçümlerinde hece sayısının yanı sıra sesbirim sayısı gibi diğer dilsel birimlerin de değerlendirilmesi, evrensellik ilkesine uygun daha kapsamlı analizler yapmayı mümkün kılabilir. Gelişmiş ses işleme yazılımları ve teknolojik araçlar kullanılarak metinlerin hece ve sesbilim temelinde hızları kolaylıkla hesaplanabilir. Bu teknolojiler, araştırmacılara daha hassas ölçümler yapma olanağı tanıyabilir.

Sözcük uzunluğunun etkisi bu çalışmada genel olarak değerlendirilmiştir. Sözcüklerin sıklığı, tanınırlığı ya da anlamsal zorluğu gibi diğer önemli özellikler dikkate alınmamıştır. Ayrıca, Türkçenin eklemeli bir dil olması ve sözcük türetme özellikleri, sözcük uzunluğunun anlama üzerindeki etkisini karmaşıktırabilir. Bu dilsel özellikler yeterince analiz edilmemiştir. Gelecekteki çalışmalarda sözcük sıklığı ve tanınırlığı gibi faktörler de dahil edilerek sözcük uzunluğunun anlama üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenmelidir. Sözcüklerin anlamsal karmaşıklığı ve soyutluk düzeyleri değerlendirilerek öğrencilerin bu sözcükleri ne ölçüde anladıkları belirlenebilir. Türkçenin eklemeli yapısının dinleme anlama üzerindeki etkisi araştırılmalı ve bu bağlamda sözcük uzunluğunun rolü daha derinlemesine incelenmelidir.

Madde türleri ile ilgili analizlerde sınırlılıklar bulunmaktadır. Dinleme anlama testi sorularının türleri analize dahil edilmemiştir. Bu nedenle farklı madde türlerinin anlama performansı üzerindeki etkisi göz ardı edilmiş olabilir. Gelecekteki çalışmalarda farklı soru türlerinin (örneğin doğrudan bilgi soruları, çıkarım gerektiren sorular) dinleme anlama başarısı üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Al-Baekani, A. K. (2019). Investigation students' intensive listening through CALL (Computer Assisted Language Learning) in EFL classroom. *People: International Journal of Social Sciences*, 5(1), 785-794. doi:10.20319/pijss.2019.51.785794
- Ala-Kortesmaa, S. & Isotalus, P. (2014). Dimensions of professional listening competence in the legal context. *International Journal of the Legal Profession*, 21(2), 233-253. doi:10.1080/09695958.2015.1024680
- Azúa, S. R., Ozamiz-Etxebarria, N., Ortiz-Jauregui, M. A. & González-Pinto, A. (2020). Communicative and social skills among medical students in Spain: A descriptive analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 2-8. doi:10.3390/ijerph17041408
- Bachman, L. F. (2010). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Banani, S. A. (2023). The need of listening comprehension in the teacher training programme in the faculty of education, Hodeidah Universit. *Journal of the College of Basic Education*, 18(74), 57-62. doi:10.35950/cbej.v18i74.8657
- Barbe, W. B. & Myers, R. M. (1954). Developing listening ability in children. *Elementary English*, 31(2), 82-84.
- Bayona, M. G. A., Hines, A., Gilmartin, E. & Dhonnchadha, E. U. (2023). *An evaluation of the use of text-based comprehensibility measures on online spoken language learning materials*. 34th Irish Signals and Systems Conference (ISSC), Dublin, İrlanda.
- Bodie, G. D. (2011). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 1-9. doi:10.1080/10904018.2011.536462
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international english language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663. doi:10.4304/tpls.2.4.657-663
- Brownell, J. (1994). Teaching listening: Some thoughts on behavioral approaches. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 57(4), 19-24. doi:10.1177/108056999405700404
- Call, A., Wang, B., Weng, L. & Wu, Q. (2023). The listenability of disclosures and firms' information environment. *SSRN Electronic Journal*. 1- 55. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4634029>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi:10.1093/applin/1.1.1
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. doi:10.5070/L462005216
- Chen, M.-L. (2014). Teaching English as a foreign language through literature. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 232-236. doi:10.4304/tpls.4.2.232-236
- Cooper, L. O. (1997). Listening competency in the workplace: A model for training. *Business Communication Quarterly*, 60(4), 75-84. doi:10.1177/108056999706000405
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Basımevi.

- Denbow, C. J. (1975). Listenability and readability: An experimental investigation. *Journalism Quarterly*, 52(2), 285-290. <https://doi.org/10.1177/107769907505200213>
- Downing, D. I. (1971). *The effects of speech rate, listener aptitude, and passage listenability upon listening comprehension*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Purdue Üniversitesi.
- Eastwood, J. & Snook, B. (2012). The effect of listenability factors on the comprehension of police cautions. *Law and Human Behavior*, 36(3), 177-183. <https://doi.org/10.1037/h0093955>
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Fang, I. E. (1966). The “easy listening formula”. *Journal of Broadcasting*, 11(1), 63-68. <https://doi.org/10.1080/08838156609363529>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed). Sage.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). McGraw-Hill.
- Fussalam, Y. E., Lestari, R. & Anggelia, R. Y. (2019). A study of listening skills through movie: A review of the current literature. *Journal of Language Education and Development (JLed)*, 1(2), 158-168. doi:10.52060/jled.v1i2.139
- Gao, Y., Choi, J., Minematsu, N., Nakanishi, N. & Saito, D. (2023). *Automatic prediction of language learners' listenability using speech and text features extracted from listening drills*. Proc. INTERSPEECH 2023, Dublin, İrlanda.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference. Routledge.
- Gerits, H. & Branden, K. V. D. (2023). The acquisition of L2 Hungarian grammar rules and the implicit-explicit debate. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 174(2), 202-229. doi:10.1075/itl.21038.ger
- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977- 988. doi:10.4304/jltr.2.5.977-988
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). The significance of listening comprehension in english language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1670 - 1677. doi:10.17507/tpls.0608.22
- Glasser, T. L. (1975). On readability and listenability. *ETC: A Review of General Semantics*, 32(2), 138-142.
- Glenn, E. C., Emmert, P. & Emmert, V. (1995). A scale for measuring listenability: the factors that determine listening ease and difficulty. *International Journal of Listening*, 9(1), 44-61. <https://doi.org/10.1080/10904018.1995.10499141>
- Goh, C. (1999). How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 17- 42.
- Goh, C. C. M. & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. (Second edition.). Routledge.
- Goodwin, A. P., August, D. & Calderon, M. (2015). Reading in multiple orthographies: Differences and similarities in reading in Spanish and English for English learners. *Language Learning*, 65(3), 596-630. doi:10.1111/lang.12127
- Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A. ve Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic

- knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing*, 31(8), 1741-1764. doi:10.1007/s11145-017-9736-2
- Griffiths, R. (1990). Facilitating listening comprehension through rate-control. *RELC Journal*, 21(1), 55-65. <https://doi.org/10.1177/003368829002100104>
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn and Bacon.
- Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53. JSTOR.
- Harwood, K. A. (1950). A concept of listenability. *Western Speech*, 14(2), 10-12. <https://doi.org/10.1080/10570315009373409>
- Harwood, K. A. & Cartier, F. (1952). On definition of listenability. *The Southern Speech Journal*, 18(1), 20-23. <https://doi.org/10.1080/10417945209371245>
- Harwood, K. A. (1955). Listenability and rate of presentation. *Speech Monographs*, 22(1), 57-59. <https://doi.org/10.1080/03637755509375135>
- Hu, X. (2012). The application of schema theory in college English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 282- 288. doi:10.4304/tpls.2.2.282-288
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jin, Z. & Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through listening to teacher talk. *The Modern Language Journal*, 104(3), 550-566. doi:10.1111/modl.12661
- Jones, L. C. & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in french with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546-561. doi:10.1111/1540-4781.00160
- Kim, Y.-S. & Petscher, Y. (2020). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of dyslexia*, 71(2), 218–237. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00208-8>
- Kotani, K., Ueda, S., Yoshimi, T. & Nanjo, H. (2014). A listenability measuring method for an adaptive computer-assisted language learning and teaching system. *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computing* (pp. 387- 394). Department of Linguistics, Chulalongkorn University.
- Kotani, K. & Yoshimi, T. (2017). Effectiveness of linguistic and learner features to listenability measurement using a decision tree classifier. *The Journal of Information and Systems in Education*. 16(1), 7- 11. <https://doi.org/10.12937/ejsise.16.7>
- Kotani, K. & Yoshimi, T. (2017). A listenability index consisting of subjective judgment and objective evaluation. *Proceedings of the 9th International Conference on Education Technology and Computers* (pp. 63- 67). Association for Computing Machinery
- Kotani, K. & Yoshimi, T. (2019). Listenability measurement based on learners' transcription. *The Journal of Information and Systems in Education*, 18(1), 1-6. <https://doi.org/10.12937/ejsise.18.1>
- Kluger, A. N. & Itzhakov, G. (2022). The power of listening at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 121-146. doi:10.1146/annurev-orgpsych-012420-091013
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Li, H. & Hasegawa, S. (2014). Improving academic listening skills of second language by building up strategy object mashups. In S. Yamamoto (Ed.), *Human Interface and the Management*

of Information. *Information and Knowledge Design and Evaluation* (pp. 384- 395) Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-07731-4_39

- Liando, N. V. F., Pajow, C. &, Maru, M. G. (2021). Extensive Listening and Its Relation Towards Vocabulary Knowledge: 5th Asian Education Symposium 2020 (AES 2020), sunulmuş bildiri, Bandung, Indonesia. doi:10.2991/assehr.k.210715.073
- Lipari, L. (2010). Listening, thinking, being. *Communication Theory*, 20(3), 348-362. doi:10.1111/j.1468-2885.2010.01366.x
- Liyanage, I., Bartlett, B. &, Tao, T. (2014). Cognitive strategies for dual imperatives: EFL listening and speaking in Chinese Universities. *Language Education in Asia*, 5(1), 46-65. doi:10.5746/LEiA/14/V5/I1/A05/Liyanage_Bartlett_Tao
- Maru, M. G., Pikirang, C. C. &, Liando, N. (2020). Integrating Writing With Listening in EFL Class: A Systematic Review. In A. Lexi, R. Kusumastuti, A. Nugroho, R. Niswaty, D. Ruhamak, N. Nuswardani, D. Daniel, R. Sendouw, N. Sari, S. Torro, E. Erina, R. Rizal, A. Tenriawaru, A. Amirullah, & I. Khamsyir (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Sciences (ICSS 2020)* (pp. 222- 226). Atlantis Press.
- McBride, K. (2011). The effect of rate of speech and distributed practice on the development of listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 131-154. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.528777>
- National Center for Education Statistics (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*, NCES 97-464 <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97464>
- Nichols, R. G. (1948). Factors in listening comprehension. *Communication Monographs*, 15, 154-163.
- Nurohmawati, M. (2023). Designing web-based English listening tasks for university students. *Journal of Education and Teaching Learning*, 5(3), 51-62. doi:10.51178/jetl.v5i3.1529
- O'Keefe, T. (1971). The comparative listenability of shortwave broadcasts. *Journalism Quarterly*, 48(4), 744-748. <https://doi.org/10.1177/107769907104800418>
- Osborne, J.W. (2017). *Regression and linear modeling: Best practices and modern methods*. Sage.
- Özaltun, H. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirlik açısından tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Petrucchi, C.J. (2009). A primer for social worker researchers on how to conduct a multinomial logistic regression. *Journal of Social Service Research*, 35, 193-205.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8. Baskı). Pearson.
- Puspitasari, E. & Dewi, M. F. E. (2023). Capturing the teaching of English oral skills in an Indonesian university: Classroom activities and pedagogical challenges. *Journal on English as a Foreign Language*, 13(2), 681-705. doi:10.23971/jefl.v13i2.6466
- Rana, R. & Singhal, R. (2015) Chi-square test and its application in hypothesis testing. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 1(1), 69-71. DOI: 10.4103/2395-5414.157577
- Reynolds, B. L., Xie, X. &, Pham, Q. H. P. (2022). Incidental vocabulary acquisition from listening to English teacher education lectures: A case study from Macau higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-18. doi:10.3389/fpsyg.2022.993445
- Rogers, J. R. (1962). A formula for predicting the comprehension level of material to be presented orally. *The Journal of Educational Research*, 56(4), 218-220. <https://doi.org/10.1080/00220671.1962.10882926>

- Rosenshine, B. (1968). New correlates of readability and listenability. In J. Allen Figurel (Ed.), *Reading and Realism 1968 Proceedings* (pp. 710-716). International Reading Association.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Applied linguistics in action (2. ed.). Pearson Longman.
- Rubin, D. L. (2012). Listenability as a tool for advancing health literacy. *Journal of Health Communication*, 17(3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/10810730.2012.712622>
- Rubin, D. L. & Rafoth, B. A. (1986). Oral language criteria for selecting listenable materials: an update for reading teachers and specialists. *Reading Psychology*, 7(3), 137-151. <https://doi.org/10.1080/0270271860070302>
- Sagawa, Y., Yamashita, E. & Sugie, N. (2001). *Syntactic complexity suitable for listening*. IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, Tucson, Amerika Birleşik Devletleri.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Shcherbakova, I. & Kovalchuk, N. (2023). *Information technologies in teaching English at ecological and environmental protection faculties*. E3S Web of Conferences, Voronezh, Russia.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x
- Spearritt, D. (1962). *Listening comprehension a factorial analysis*. Melbourne.
- Strasser, K., Vergara, D. & Del Río, M. F. (2017). Contributions of print exposure to first and second grade oral language and reading in Chile. *Journal of Research in Reading*, 40(S1), 87- 106. doi:10.1111/1467-9817.12086
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation. Pyrczak Publishing.
- Tian, J. (2002). *What do learners know about the factors that affect their listening comprehension*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146353588> adresinden 21 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Teo, L. T. M. Z., Gani, N. I. A. & Ummah, M. H. (2022). Listening difficulties and strategies in preparing for IELTS Listening test using online learning: A case study of intensive English learners. *TEKNOSASTIK*, 20(1), 1-15. doi:10.33365/ts.v20i1.1367
- Tschirner, E. (2016). Listening and reading proficiency levels of college students. *Foreign Language Annals*, 49(2), 201-223. doi:10.1111/flan.12198
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. doi:10.1017/S0261444807004338
- Weinstein, N. & Cheshin, A. (2022). Learning to listen: Downstream effects of listening training on employees' relatedness, burnout, and turnover intentions. *Human Resource Management*, 62(4), 565-580. doi:10.1002/hrm.22103
- Wortham, S. (2010). Listening for identity beyond the speech event. *Teachers College Record*, 112(11), 2850-2873. doi:10.1177/016146811011201103
- Worthington, D. L. & Bodie, G. D. (2018). Defining listening. In D. L. Worthington & G. D. Bodie (Eds.), *The Sourcebook of Listening Research* (pp. 3-17). John Wiley & Sons, Ltd. doi:10.1002/9781119102991.ch1

- Xi, H. (2018). Schema theory on ESL listening teaching in college. In J. Li & S. Song (Eds.), *Proceedings of the 2018 5th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2018)*, (pp. 614- 619) Atlantis Press. doi:10.2991/icemaess-18.2018.125
- Yip, J. & Fisher, C. (2022). Listening in organizations: A synthesis and future agenda. *Academy of Management Annals*, 16(2), 657-679. doi:10.5465/annals.2020.0367
- Zhang, X. & Hung, S.-C. (2014). A case study of integrating language awareness into grammar teaching in the Chinese EFL context. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 106-111. doi:10.4304/jltr.5.1.106-111
- Zubenko, T., Gavrylenko, A., Zhyvotovska, T. & Vasylieva, N. (2022). Spaced vocabulary acquisition while incidental listening by ESL university students. *Advanced Education*, 9(20), 79-87. doi:10.20535/2410-8286.250501



EKLER

EK 1 Pilot uygulamada kullanılan başarı testi

Bebeğimiz Olacak (1. Metin)

1. Metne göre anne, kızı ile aşağıdakilerden hangisi ile ilgili plan yapmamıştır?
 - a. Kızıyla arkadaş gibi olmak.
 - b. Beraber sinemaya gitmek.
 - c. Kızının en iyi okullara gitmesi.
 - d. Beraber yüzme derslerine gitmek.
2. Metne göre baba oğluna hangi sporu öğretecek?
 - a. Basketbol
 - b. Futbol
 - c. Satranç
 - d. Yüzme
3. Metinde “genç erkek” anlamında aşağıdakilerden hangisi vardır?
 - a. Dürüst
 - b. Delikanlı
 - c. Akıllı öğrenci
 - d. Futbolcu
4. Metindeki "forma" sözcüğünün anlamı nedir?
 - a. Okul kıyafeti
 - b. Spor kıyafeti
 - c. İş kıyafeti
 - d. Yüzme giysisi
5. Metindeki anne, çocuğunun geleceği ile ilgili nasıl hissediyor?
 - a. Endişeli
 - b. Umutlu
 - c. Sakin
 - d. Şüpheli
6. Metne göre anne ve baba, gelecekte çocukları için ne istiyorlar?
 - a. Çocuklarının mutlu olmalarını
 - b. Çocuklarının ünlü olmalarını
 - c. Çocuklarının evde kalmalarını
 - d. Çocuklarının yurt dışına taşınmalarını

Gazete Haberleri (2. Metin)

7. İspanya'daki sigara yasağına göre, kapalı yerlerde sigara içmenin cezası ne kadar?
 - a. 10 ile 500 bin Euro arasında
 - b. 30 ile 600 bin Euro arasında
 - c. 50 ile 700 bin Euro arasında
 - d. 20 ile 400 bin Euro arasında
8. Hindistan'daki tren kazasında kaç kişi öldü?
 - a. 99 kişi
 - b. 109 kişi
 - c. 119 kişi
 - d. 129 kişi
9. Metindeki "kurtarma" sözcüğünün anlamı nedir?
 - a. Yardım etmek
 - b. Tehlikeden çıkarmak
 - c. Tamir etmek
 - d. Araştırmak
10. Metindeki "Yuvarlanmak" sözcüğünün anlamı nedir?
 - a. Kaza yapmak
 - b. Durmak
 - c. Devrilmek
 - d. Beklemek
11. Metindeki haberlerin ortak özelliği nedir?
 - a. Hepsi günlük hayat problemleri hakkında.
 - b. Hepsi acil durumlar ve kazalar hakkında.
 - c. Hepsi yasal düzenlemeler ve cezalar hakkında.
 - d. Hepsi farklı ülkelerdeki olaylar.
12. İspanya'daki yeni sigara yasağına göre, aşağıdaki yerlerden hangisinde sigara içmek yasak değildir?
 - a. Büyük iş yerlerinin dinlenme salonları
 - b. Kapalı kültür merkezlerinin salonları
 - c. Çok katlı alışveriş merkezleri
 - d. Geniş lokantalarındaki özel alanlar

Dizi Kirliliği (3. Metin)

13. Metne göre, televizyondaki dizi kirliliği hangi yaş grubunu en çok etkiliyor?
- Yaşlılar
 - Yetişkinler
 - Gençler ve çocuklar
 - Bebekler
14. Metne göre, diziler en çok hangi konular ile ilgili?
- Macera ve keşif
 - Sevgi ve dostluk
 - İhanet ve cinayet
 - Bilim ve teknoloji
15. Metindeki "ısrar" sözcüğü ne anlama geliyor?
- Vazgeçmemek
 - Durmak
 - Değiştirmek
 - Kabul etmek
16. Metindeki "dizi kirliliği" ifadesi ne anlama gelmektedir?
- Dizi çeşitliliği
 - Dizi kalitesizliği
 - Dizi yoğunluğu
 - Dizi uzunluğu
17. Metindeki ana konu nedir?
- Televizyon dizilerinin eğitici yönü
 - Dizilerin olumsuz etkileri
 - Televizyon programlarının yapım süreci
 - Çocukların televizyon izleme alışkanlıkları
18. Metne göre, yazar televizyon dizileri hakkında ne düşünüyor?
- Dizilerin eğlenceli olduğunu düşünüyor.
 - Dizilerin toplumsal sorunları çözmede etkili olduğunu düşünüyor.
 - Dizilerin olumsuz etkileri olduğunu düşünüyor.
 - Dizilerin çocuklar ve gençler için faydalı olduğunu düşünüyor.

Farklı Tedavi Yöntemleri (4. Metin)

19. Metne göre, alternatif tıp nasıl başladı?
- Modern tıbbın eksiklikleri yüzünden
 - İnsanların bitkileri tedavi amaçlı kullanmasıyla
 - Bitkilerin faydalarından dolayı
 - Eczacılık alanında ilerlemeler olması ile
20. Alternatif tıpta hangi yöntemler kullanılmaktadır?
- Yalnızca bitkisel ilaçlar
 - Renk, ses, müzik ve ışık
 - Yalnızca cerrahi müdahaleler
 - Eski yöntemler
21. Metindeki "karşı değil" ifadesi yerine aşağıdakilerden hangisini yazabiliriz?
- Bir fikre veya duruma tamamen katılmak
 - Bir fikre veya duruma tamamen katılmamak
 - Bir fikre veya duruma ne destek vermek ne de destek vermemek
 - Bir fikre veya duruma kısmen destek vermek, tamamen destek vermemek
22. Metindeki "Bu tedavide renk, ses, müzik ve ışık ile çeşitli hastalıkları iyileştirmek de mümkün." cümlesinde "iyileştirmek" yerine hangi sözcüğü yazabiliriz?
- Bozmak
 - İzlemek
 - Tedavi etmek
 - Değiştirmek
23. Metinde alternatif tıp ile ilgili ana konu nedir?
- Alternatif tıbbın zararı
 - Modern tıp uygulamalarının yetersizliği
 - Alternatif tıp yöntemlerinin kullanımı
 - Modern tıbbın bilimsel etkisi
24. Metne göre, insanlar neden modern tıp yanında alternatif tıp yöntemlerini de tercih ediyorlar?
- Alternatif tıp daha ucuz olduğu için
 - Alternatif tıp daha etkili olduğuna inandıkları için
 - Çeşitlilik ve kişisel tercihler nedeniyle
 - Modern tıbbın tamamen yetersiz olduğunu düşündükleri için

Hava Nasıl Olacak? (5. Metin)

25. Bugün İstanbul'un hava sıcaklığı kaç derece olacak?
- 22 derece
 - 24 derece
 - 26 derece
 - 28 derece
26. Trabzon'da bugünkü hava durumu nasıl olacak?
- Güneşli
 - Bulutlu
 - Yağmurlu
 - Rüzgarlı
27. Metindeki "şemsiye" sözcüğünün anlamı nedir?
- Yağmurdan korunmak için kullanılan araç
 - Sıcaktan korunmak için kullanılan araç
 - Kar yağışından korunmak için kullanılan araç
 - Çamurdan korunmak için kullanılan araç
28. Metindeki "ılık" sözcüğünün anlamı nedir?
- Çok sıcak, yakıcı hava
 - Çok soğuk, dondurucu hava
 - Ne çok sıcak ne de çok soğuk
 - Bulutlu, kapalı hava
29. Sunucu, metindeki hava durumu tahminlerini, hangi amaçla veriyor?
- Seyahat planlaması yapmak için
 - Günlük giyim ve etkinlik önerileri sunmak için
 - Dinleyicilere meteoroloji eğitimi vermek için
 - Dinleyicilere coğrafi bilgiler vermek için
30. Metindeki hava durumu önerileri, insanlara hangi konuda yardımcı oluyor?
- Yemek seçimleri yapmaları
 - Tatil planları yapmaları
 - Günlük etkinliklerini planlamaları
 - Arkadaşlarıyla buluşmaları

Haydi Uçurtma Atölyesine! (6. Metin)

31. Uçurtma yapım atölyesi haftanın hangi günleri açık?
- Sadece hafta içi
 - Hafta içi her gün ve cumartesi
 - Sadece Çarşamba ve cuma günleri
 - Cumartesi ve pazar günleri
32. Uçurtma yapım atölyesine katılım ücretli mi?
- Evet, ücretli
 - Hayır, ücretsiz
 - Cumartesi ücretli
 - İlk gün ücretsiz, sonra ücretli
33. Metindeki "uğurlamak" sözcüğünün anlamı nedir?
- Satmak
 - Göndermek
 - Almak
 - Saklamak
34. Metindeki "Baba oğul, anne kız ya da tüm aile. Haydi durma." cümlesindeki "durma" yerine aşağıdakilerden hangisini yazabiliriz?
- Bekleyin
 - Gelin
 - Uyuyun
 - Başlayın
35. Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- Etkinliklerde tek başımıza yalnızca uçurtma yapımını öğreniriz.
 - Etkinliklerde uçurtma yapacağız ve çeşitli uçurtmalar göreceğiz.
 - Etkinliklerde uçurtma yapacağız, çeşitli uçurtmalar göreceğiz ama uçurmayacağız.
 - Etkinliklere yalnızca çocuklar katılabilir.
36. Metindeki etkinlik kimler için?
- Çocuklar
 - Yetişkinler
 - Aileler
 - Öğrenciler

Sevgili Günlük (7. Metin)

37. Dalış sırasında kaç saat suyun altında kaldılar?
- 1 saat
 - 2 saat
 - 3 saat
 - 4 saat
38. Dalıştan sonra ne yaptılar?
- Uyumaya gittiler
 - Televizyon izlediler
 - Sıcak bir şeyler içtiler
 - Dans ettiler
39. Metindeki "epey" sözcüğünün anlamı nedir?
- Kısa
 - Çok
 - Uzun
 - Daha
40. Metindeki "Derinlerde bambaşka bir dünya vardı." cümlesinde "bambaşka" yerine hangi sözcük yazılabilir?
- Aynı
 - Renkli
 - Farklı
 - Heyecanlı
41. Günlükte anlatılan olaylar, yazarın hangi duygusunu yansıtıyor?
- Korku ve Endişe
 - Heyecan ve merak
 - Sevinç ve Mutluluk
 - Sıkıntı ve Gerginlik
42. Metindeki deneyim ne ile ilgili?
- Denizaltı mağaraları
 - Denizde seyahat
 - Denizaltı keşfi
 - Deniz tatili

Önemli Kişiler (8. Metin)

43. Fatih Sultan Mehmet nerede doğdu?
- Ankara
 - Bursa
 - İstanbul
 - Edirne
44. Orhan Pamuk hangi ödülü kazandı?
- Pulitzer Ödülü
 - Nobel Edebiyat Ödülü
 - Oscar Ödülü
 - Nobel Matematik Ödülü
45. Metindeki "tavan arası" sözcüğünün anlamı nedir?
- Bodrum katı
 - Çatı katı
 - Bahçe
 - Balkon
46. Metindeki "Uzak yerler arasında telsiz iletişimini sağlamak için radyoyu icat etti." cümlesindeki "icat etti" yerine hangi sözcük yazılabilir?
- Buldu
 - Aradı
 - Denedi
 - Keşfetti
47. Metinde anlatılan kişilerin ortak özelliği nedir?
- Hepsi bilim insanı
 - Hepsi başarılı
 - Hepsi siyasetçi
 - Hepsi öğretmen

Ailece Bir Tatil (9. Metin)

48. Şükrü ve ailesinin tatili için biletleri kim alacak?
- Şükrü'nün eşi
 - Şükrü'nün oğlu
 - Şükrü'nün torunu
 - Şükrü'nün kızı
49. Şükrü ve ailesi tatilde nereyi ziyaret edecekler?
- Müzeleri
 - İbadethaneleri
 - Tarihi mekanları
 - Parkları
50. Metindeki "rezervasyon" sözcüğünün anlamı nedir?
- İptal etmek
 - Yer ayırtmak
 - Satın almak
 - Kontrol etmek
51. Metindeki "Oranın halkı gibi biz de yöresel kıyafetler giyeceğiz." cümlesinde "yöresel" yerine hangi sözcük yazılabilir?
- Yeni
 - Geleneksel
 - Moda
 - Sıradan
52. Metindeki tatil planına göre, Şükrü ve ailesi tatilden en çok ne bekliyorlar?
- Rahatlamak ve dinlenmek
 - Yeni kültürleri keşfetmek ve macera yaşamak
 - Alışveriş yapmak ve yemek yemek
 - Spor aktiviteleri yapmak ve doğayı keşfetmek

Ünlü Olmadan Önce (10. Metin)

53. Tarık Akan'ın oyuncu olmadan önceki mesleği neydi?
- Cankurtaran
 - Öğretmen
 - Doktor
 - Şoför
54. Ünlü olmadan önce Julia Roberts hangi işi yapıyordu?
- Dondurma satıcısı
 - Kasiyer
 - Garson
 - Tezgahtar
55. Metindeki "Ebru Gündeş ise *konfeksiyon işçisiymiş*, belki de Ebru Gündeş'in yaptığı bir tişörtü giydiniz, kim bilir..." cümlesine göre Ebru Gündeş ünlü olmadan önce ne iş yapıyordu?
- Giysi dikiyordu
 - Şarkı söylüyordu
 - Resim yapıyordu
 - Giysi satıyordu
56. Metindeki ünlü kişilerin başarı hikayeleri neyi gösteriyor?
- Yetenek doğuştan gelir. Sonradan gelişmez.
 - Normal işlerde çalışıp sonra ünlü olabilirsiniz.
 - Ünlülerin hayatları hep rahattır.
 - Ünlüler hep zengin doğar.
57. Metindeki seslendirici hangi işi yapıyor?
- Şarkıcı
 - Radyocu
 - Sinemacı
 - Televizyoncu

İstanbul Efsanesi (11. Metin)

58. Kızın babası oğlandan ne istemiş?
- Dünyanın en güzel bahçesini yapmasını
 - Dünyanın en güzel sarayını yapmasını
 - En lezzetli yemeği yapmasını
 - En büyük gemiyi yapmasını
59. Oğlan, İstanbul'u görmüş ve ne düşünmüş?
- Burası dünyanın en sıcak yeri
 - Burası dünyanın en büyük yeri
 - Burası dünyanın en güneşli yeri
 - Burası dünyanın en güzel yeri
60. Metindeki "muhteşem" sözcüğünün anlamı nedir?
- Farklı
 - Sıradan
 - Harika
 - Büyük
61. Metindeki "Bundan sonra insanlar "Dünyanın en güzel yeri İstanbul'dur." demişler ve buraya güzel bir şehir kurmuşlar." cümlesinde "kurmuşlar" yerine hangi sözcük yazılabilir?
- Görmüşler
 - Satmışlar
 - İnşa etmişler
 - Gezmişler

Reklamlar (12. Metin)

62. Çocuk ayakkabıları, spor ayakkabılar ve sandaletlerdeki indirim oranı ne kadar?
- %30
 - %40
 - %50
 - %60
63. "Eskiye getir yeniye götür" kampanyasında, eski halılar için ne kadar indirim yapılıyor?
- 50 lira
 - 75 lira
 - 100 lira
 - 125 lira
64. Metindeki "3 al 2 öde! Takım elbisede büyük fırsat." cümlesindeki "fırsat" yerine hangi sözcük yazılabilir?
- Satış
 - Mağaza
 - Avantaj
 - Yenilik
65. Metindeki "kampanya" sözcüğünün anlamı nedir?
- Normal satış
 - Özel fiyatlar
 - Yeni ürün tanıtımı
 - Yıllık etkinlik
66. Metinde anlatılan tüm reklamların ortak özelliği nedir?
- Yeni ürün tanıtımı
 - Büyük indirimler
 - Sadece çevrim içi satış
 - Az sayıda ürün sunmaları
67. Bu reklamların genel amacı nedir?
- Ürünleri tanıtmak
 - Satışları artırmak
 - Ürün kalitesini göstermek
 - Ürün çeşitliliğini göstermek

EK 2 Dinlediğini anlama başarı testinin son sürümü + Sormaca

Adınız:

Soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: K ☐ E ☐

Anadiliniz:

Anadiliniz dışında bildiğiniz diğer diller: (Yoksa, boş bırakınız.)

Hangi ülkeden geldiniz?

Okulunuz:

METNİN ADI: BEBEĞİMİZ OLACAK

1. Metne göre anne, aşağıdakilerden hangisini planlamamıştır?
 - a. Kızıyla arkadaş gibi olmak
 - b. Kızıyla beraber sinemaya gitmek
 - c. Kızının en iyi okullara gitmesi
 - d. Kızıyla beraber yüzmeye gitmek
2. Metne göre baba, oğluna hangisini öğretecek?
 - a. Basketbol
 - b. Futbol
 - c. Satranç
 - d. Yüzme
3. Metne göre anne ve baba, gelecekte çocukları için ne istiyorlar?
 - a. Çocuklarının mutlu olmasını
 - b. Çocuklarının ünlü olmasını
 - c. Çocuklarının evde kalmasını
 - d. Çocuklarının yurt dışına taşınmasını

“Bebegimiz Olacak” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Seçiminizin nedenini açıklayınız:.....

.....

METNİN ADI: GAZETE HABERLERİ

4. İspanya'daki yeni sigara yasağına göre, aşağıdaki yerlerden hangisinde sigara içmek yasak değildir?

- a. Büyük iş yerlerinin dinlenme salonları
- b. Kapalı kültür merkezlerinin salonları
- c. Çok katlı alışveriş merkezleri
- d. Geniş lokanta ve kafelerdeki özel alanlar

5. Tren kazasıyla ilgili haberde kullanılan "kurtarma" sözcüğünün anlamı nedir?

- a. Elinden tutmak
- b. Tehlikeden çıkarmak
- c. Tamir etmek
- d. Araştırmak

6. Metindeki haberlerin ortak özelliği nedir?

- a. Hepsi günlük hayattaki problemler hakkında.
- b. Hepsi acil durumlar ve kazalar hakkında.
- c. Hepsi yasal düzenlemeler ve cezalar hakkında.
- d. Hepsi farklı ülkelerde gerçekleşen olaylar hakkında.

“Gazete Haberleri” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:
.....

METNİN ADI: FARKLI TEDAVİ YÖNTEMLERİ

7. Alternatif tıp, aşağıdakilerden hangisini kullanmaz?
- Bitkiler
 - Müzik terapisi
 - Cerrahi operasyon
 - Işık ve renk terapisi
8. Metinde geçen "iyileştirmek" sözcüğünün yerine hangisini kullanabiliriz?
- Tedavi etmek
 - Bozmak
 - İzlemek
 - Değiştirmek
9. Metinde “alternatif tıp” ile ilgili ne anlatılıyor?
- Alternatif tıbbın zararı
 - Alternatif tıp yöntemlerinin kullanımı
 - Modern tıp uygulamalarının yetersizliği
 - Modern tıbbın bilimsel etkisi

“Farklı Tedavi Yöntemleri” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:
.....

METNİN ADI: HAVA NASIL OLACAK?

10. Metindeki "ılık" sözcüğünün anlamı nedir?

- a. Çok sıcak
- b. Çok soğuk
- c. Soğuk ile sıcak arası
- d. Kapalı, bulutlu

11. Sunucu, metindeki hava durumu tahminlerini, hangi amaçla anlatıyor?

- a. Günlük giyim ve etkinlik önerileri vermek için
- b. Seyahat planlaması yapmak için
- c. Dinleyicilere meteoroloji eğitimi vermek için
- d. Dinleyicilere coğrafi bilgiler vermek için

12. Metne göre sunucu, Trabzonlulara aşağıdakilerden hangisini önermemiştir?

- a. Şemsiye almak
- b. Çok ince giyinmek
- c. Kapalı ayakkabı giymek
- d. Kot pantolon giymek

“Hava Nasıl Olacak?” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:
.....

METNİN ADI: HAYDİ UÇURTMA ATÖLYESİNE!

13. Metindeki "Baba oğul, anne kız ya da tüm aile. Haydi durma!" cümlesindeki "Haydi durma!" ifadesinin yerine aşağıdakilerden hangisini kullanabiliriz?

- a. Bekle
- b. Başla
- c. Bak
- d. Yavaşla

14. Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a. Etkinliklerde uçurtma yapacaklar.
- b. Etkinliklerde farklı uçurtmalar görecekler.
- c. Etkinliklere aileler gelebilirler.
- d. Etkinlikler için katılım ücreti vardır.

15. Metindeki etkinlikler kimler için?

- a. Yalnızca çocuklar
- b. Yalnızca yetişkinler
- c. Çocuklar ve aileleri
- d. Öğrenciler

“Haydi Uçurtma Atölyesine!” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:

.....

METNİN ADI: SEVGİLİ GÜNLÜK

16. Dalış sırasında kaç saat suyun altında kaldılar?

- a. 1 saat
- b. 2 saat
- c. 3 saat
- d. 4 saat

17. Dalıştan sonra ne yaptılar?

- a. Uyumaya gittiler
- b. Televizyon izlediler
- c. Sıcak bir şeyler içtiler
- d. Dans ettiler

18. (42) Dinlediğiniz metin ne hakkında?

- a. Dalış kıyafetleri
- b. Yüzme dersleri
- c. Plajlardaki canlılar
- d. Denizaltına iniş

“Sevgili Günlük” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor **b.** zor **c.** orta **d.** kolay **e.** çok kolay

Nedenini açıklayınız:

.....

METNİN ADI: ÖNEMLİ KİŞİLER

19. Fatih Sultan Mehmet nerede doğdu?

- a. Ankara
- b. Bursa
- c. İstanbul
- d. Edirne

20. Orhan Pamuk hangi ödülü kazandı?

- a. Pulitzer Ödülü
- b. Nobel Edebiyat Ödülü
- c. Oscar Ödülü
- d. Nobel Matematik Ödülü

21. Metinde anlatılan kişilerin ortak özelliği nedir?

- a. Hepsi başarılı
- b. Hepsi bilim insanı
- c. Hepsi yazar
- d. Hepsi yönetici

“Önemli Kişiler” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor **b.** zor **c.** orta **d.** kolay **e.** çok kolay

Nedenini açıklayınız:

.....

METNİN ADI: AİLECE BİR TATİL

22. Metinde geçen "rezervasyon" sözcüğünün anlamı nedir?

- a. İptal etmek
- b. Satın almak
- c. Yer ayırtmak
- d. Kontrol etmek

23. Şükrü ve ailesinin tatile gideceği yerle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a. Orası sıcak bir yer
- b. Orada aniden yağmur yağıyor
- c. Sahilleri çok güzel
- d. Türkiye’de bir sahil

24. Metindeki tatil planına göre, Şükrü ve ailesi tatilde en çok ne yapmak istiyor?

- a. Dinlenmek
- b. Yeni yerleri keşfetmek
- c. Alışveriş yapmak
- d. Spor aktiviteleri yapmak

“Ailece Bir Tatil” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız:

METNİN ADI: REKLAMLAR

25. "Eskiye getir, yeniyi götür" kampanyasında, eski halılar için ne kadar indirim yapılıyor?

- a. 50 lira
- b. 75 lira
- c. 100 lira
- d. 150 lira

26. Metindeki reklamlarda ne anlatılıyor?

- a. Yeni ürünlerin tanıtımı
- b. Büyük indirimler
- c. Çevrimiçi satış
- d. Çocuk kıyafetlerinin tanıtımı

27. Bu reklamların genel amacı nedir?

- a. Ürünlerin satışını artırmak
- b. Ürünleri tanıtmak
- c. Ürünlerin kalitesini göstermek
- d. Ürünlerin çeşitliliğini göstermek

“Reklamlar” adlı metni anlamak zor mu, kolay mı?

a. çok zor b. zor c. orta d. kolay e. çok kolay

Nedenini açıklayınız: