

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME KAYGILARININ  
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STİLLERİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem SELAM

ÇANAKKALE  
Ağustos, 2019

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları  
Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**Çiğdem SELAM**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA**

**Çanakkale**  
**Ağustos, 2019**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/08/2019

Çiğdem SELAM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Çiğdem SELAM tarafından hazırlanan çalışma, 27/08/2019 tarihinde yapılan tezsavunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10137362

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Hulusi GEÇGEL		Üye

Tarih: .....

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü/Müdürü

## Ön Söz

“Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı durumları ile kullandıkları öğrenme stillerine, kişisel bilgi formu ile de öğrencilere dair kişisel bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tez çalışmasının “Giriş” bölümü olan ilk bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölüm olan “Kavramsal Çerçeve” bölümünde araştırmanın konusu kapsamında alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasına ilişkin genel başlıklar altında dil, dilin gelişimi, anadili eğitimi, Türkçe eğitimi öğrenme alanları ile öğrenme alanlarının gelişimi ve eğitimi, dinleme/izleme beceri alanı, kaygı ve dinleme kaygısı, öğrenme ve öğrenme stilleri ile Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Stili konuları yer almaktadır.

Üçüncü bölüm olan “Yöntem” bölümünde; araştırmanın modeli, evreni, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm olan “Bulgular ve Yorum” bölümünde, araştırmanın amacı kapsamındaki problem cümlesine ve alt problemlere cevap aramak amacıyla uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular tablolar üzerinde gösterilerek yorumlama yapılmıştır.

Beşinci bölüm olan “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde ise bulgulardan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak varılan sonuç, bu sonuca ilişkin yapılan tartışmalar, öğretmen ve velilere öğretim sürecinde, araştırmacılar için de alanda yapılacak olan çalışmalarda faydalı olması düşünülen öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans ve tez çalışma sürecimde öncelikle; bana bilgisi, olumlu ve güler yüzlü yaklaşımı ile bu zorlu sürecin daha olumlu geçmesini sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA'ya, veri toplama sürecinde ders saatlerini bana teslim eden uygulamaya yaptığım okulların idareci ve öğretmenlerine ve özellikle de uygulamaya ciddi bir tavırla yaklaşarak cevaplar veren tüm öğrencilere, ayrıca da eğitim hayatımı canı gönülden destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tez çalışmamın Türkçe Eğitimi alanının gelişimine katkısını ve alana fayda sağlamasını yürekten diliyorum.

Çanakkale, 2019

Çiğdem SELAM

## Özet

### **Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerine, öğrenmede kullandıkları öğrenme stillerine ve kişisel bilgilerine ulaşılmaya çalışılmış, bunlar arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Araştırmada; nicel araştırma yöntemlerinden iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki birlikte değişimi ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları belirlemek amacıyla kullanılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma, Çanakkale ilinde bulunan ortaokullardan tesadüfi yolla seçilmiş 7 ortaokul (Gazi Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, 18 Mart Ortaokulu, Cevatpaşa Ortaokulu, Şinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu, Turgut Reis Ortaokulu, Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde; bu okullar içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6, 7, ve 8. sınıflar içinden seçilmiş 415'i kız, 347'si erkek olmak üzere 762 ortaokul öğrencisi yer almaktadır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerine ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, dinleme kaygı düzeylerinin belirlenebilmesi için “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği”, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için de “Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri- III” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilmiş veriler, nicel verilerin analizinde kullanılan SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerine ilişkin bulguların yorumlanmasına başlamadan önce “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğine” faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın verilerin analizinde ise tanımlayıcı istatistiksel analizler, t-testi, TUKEY testi, ANOVA testi, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının çeşitli değişkenler ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin tespitinde ise korelasyon analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümlene, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; dinlediğini değerlendirme ve dinlemede kelime hazinesi alt boyutlarında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre, dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin tüm faktörleri alt boyutlarında dinleme kaygıları ile dinlemeyi sevip sevmeme durumları, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, anne meslekleri, baba meslekleri, yazma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin; en çok kullandığı öğrenme stiline değiştirme öğrenme stili olduğu, dinleme kaygısıyla öğrenme stilleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama, dinleme, kaygı, stil, öğrenme, öğrenme stili.



## **Abstract**

### **Listening Anxiety of Secondary School Students Learning Styles and Analysis of Various Variables**

In this research, the secondary school students level of anxiety of listening and the ways they use in the process of learning is tried to be reached, and the existence of the correlation between them is researched. In the research, one of the quantitative research methods, mutual alteration between two or more variables and the relational scanning model, which is used for defining the relation and connections between them, is used.

Research was conducted on 7 secondary schools (Secondary Schools of Gazi, Cumhuriyet, 18 Mart, Cevatpaşa, Şinasi and Figen Bayraktar Turgut Reis, Kepez Mehmet Akif Ersoy.) which are selected randomly among the secondary schools in Çanakkale. At the sample of research, 762 secondary school students (415 female and 347 male) who are selected by the random sampling method among the 6th 7th and 8th grades of these schools takes part.

At research's phase of data collection, to being able to reach secondary school student's personal information, "Personal Information Form" , to being able to determine their level of anxiety of listening, "Scale of Anxiety of Listening for Secondary School Students", and to being able to determine the student's learning styles, "Kolb's Inventory of Learning Styles Based on Experiential Learning Theory- III" is used. The datas obtained from scales are analyzed by using the SPSS package programme, which is used at the analysis of quantitative datas. Factor analysis was performed on the leme Listening Anxiety Scale for Secondary School Students before the interpretation of the findings about the anxiety levels of secondary school students. Descriptive statistical analysis, t-test, TUKEY test, ANOVA test, and correlation analysis of middle school students' listening anxiety with various variables and learning styles were used in the analysis of the data. There was no statistically significant

difference between the gender of the secondary school students and the listening anxiety scale for understanding and analyzing the text, listening barriers, individual differences in listening, and lack of self-confidence in listening; It was observed that anxiety levels of female students were higher in male vocabulary sub-dimensions than male students in listening and listening vocabulary sub-dimensions.

Students; It was found out that the most commonly used learning style was changing learning style and there was no statistically significant relationship between listening anxiety and learning styles.

**Keywords:** Anxiety, learning, learning style, listening, style, understanding,

## İçindekiler

Onay .....	i
Ön Söz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	4
Problem Cümlesi .....	4
Alt problemler.....	4
Araştırmanın Önemi .....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Araştırmanın Sayıltıları .....	7
Tanımlar.....	7
Kavramsal Çerçeve .....	9
Dil Nedir? .....	9
Dil - Düşünce İlişkisi.....	10
Dil – İletişim İlişkisi.....	10
Konuşma Dili ve Yazı Dili .....	14
Anadili .....	15
Anadili Eğitiminin Amaçları .....	16
Anadili Eğitiminin ve Temel Dil Becerilerinin Gerekliliği.....	17
Öğrenme Alanları .....	21
Anlama Becerileri.....	23
Anlama becerilerinin geliştirilmesi.....	26
Dinleme öğrenme alanı .....	28
Dinlemenin gelişimi ve dinleme süreci.....	33
Dinlemenin amaçları.....	36
Dinlemeyi etkileyen faktörler .....	38
İyi bir dinleyicide bulunması gereken özellikler .....	40
Dinleme türleri .....	42

<i>Katılımlı dinleme (etkin dinleme)</i> .....	44
<i>Katılımsız dinleme / izleme (pasif dinleme)</i> .....	45
<i>Not alarak dinleme / izleme</i> .....	45
<i>Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme / izleme ( empati kurma)</i> .....	46
<i>Yaratıcı dinleme / izleme</i> .....	46
<i>Seçici dinleme / izleme</i> .....	46
<i>Eleştirel dinleme / izleme</i> .....	46
<i>Ayrıştırıcı dinleme</i> .....	47
<i>İletişimsel dinleme</i> .....	48
<i>Estetik dinleme</i> .....	49
<i>Bilgi için dinleme</i> .....	49
Dinleme eğitiminin amaç ve kazanımları.....	49
Dinleme eğitiminin Türkçe dersi öğretimi programlarındaki yeri ve tarihçesi.....	54
Kaygı.....	56
Kaygının ortaya çıkması.....	56
Sürekli kaygı.....	61
Durumluk kaygı.....	62
Dinleme Kaygısı ve Dinleme Kaygısının Ortaya Çıkması.....	64
Dinleme Kaygısına Etki Eden Unsurlar.....	65
Dinleme Kaygısını Azaltmak İçin Yapılması Gerekenler.....	66
Öğrenme.....	67
Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme.....	69
Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme.....	71
Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar.....	71
Öğrenme Stilleri.....	72
Kolb Öğrenme Stili.....	74
Somut yaşantı.....	75
Yansıtıcı gözlem.....	75
Soyut kavramsallaştırma.....	76
Aktif yaşantı.....	76
Bölüm II: Yöntem.....	81
Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	81
Araştırmaya katılan öğrencilerin okullara göre sayısal verileri.....	82
Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayısal verileri.....	83

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre sayısal verileri.....	84
Veri Toplama Araçları.....	84
Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeği.....	85
Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III.....	88
Kişisel bilgi formu. ....	89
Verilerin Toplanması.....	89
Verilerin Analizi.....	90
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	91
Cinsiyet Bilgileri.....	92
Kardeş Sayısı.....	92
Anne Meslekleri.....	93
Baba Meslekleri.....	94
Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durumları.....	94
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Sıklıkları.....	95
Türkçe Eğitimi Beceri Alanlarını Kullanma Durumları.....	96
Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
Ortaokul Öğrencilerinin Faktör Analizi Alt Boyutlarına Göre Dinleme Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	106
Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarına Göre Durumu.....	115
Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stilleri.....	116
Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygıları ile Kullandıkları Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.....	117
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	122
Sonuç ve Tartışma.....	122
Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	122
İkinci Alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	124
Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	126
Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	127
Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. ....	128
Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	129
Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	130
Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	131
Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	132
Onuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	133
Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen tüm faktörlere göre sonuç ve tartışma.....	134

<i>Metni anlama ve çözümlene faktörüne göre</i> .....	134
<i>Dinlediğini değerlendirme faktörüne göre</i> .....	135
<i>Dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre</i> .....	136
<i>Dinleme engelleri faktörüne göre</i> .....	137
<i>Dinlemede bireysel farklılıklar faktörüne göre</i> .....	138
<i>Dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre</i> .....	138
<i>Dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre</i> .....	139
Dinleme Kaygısı, Öğrenme Stilleri ve Faktörler Arası İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar .....	142
<i>Metni anlama ve çözümlene faktörüne göre</i> .....	142
<i>Dinlediğini değerlendirme faktörüne göre</i> .....	142
<i>Dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre</i> .....	143
<i>Dinleme engelleri faktörüne göre</i> .....	143
<i>Bireysel farklılıklar faktörüne göre</i> .....	144
<i>Dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre</i> .....	144
<i>Dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre</i> .....	145
<i>Faktörler arası ilişkilere göre</i> .....	145
Öneriler .....	146
Öğretmenlere öneriler .....	146
Aile ve velilere öneriler .....	147
Alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara öneriler .....	147
Kaynakça.....	149
Ekler .....	168
Ek A: İzin Belgesi.....	169
Ek B: Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu.....	172
Ek C: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği .....	173
Ek D: Araştırmada Kullanılan Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri- III .....	174

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Dil Becerilerinin Günlük Kullanıma Göre Dağılım Oranları.....	23
2	Kaygının Ortaya Çıkma Biçimleri.....	61
3	Davşanışçılık ve Yapılandırmacılık Arasındaki Temel Farklar.....	72
4	Yıllara Göre Öğrenme Stilleri ile İlgili Çalışmalar.....	73
5	Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okullar.....	83
6	Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bilgiler.....	83
7	Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler.....	84
8	Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları.....	86
9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler.....	92
10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bilgiler.....	92
11	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Bilgiler...	93
12	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Bilgiler....	94
13	Aştırmaya Katılan Öğrencilerin Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durularına İlişkin Bilgiler.....	95
14	Aştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına İlişkin Bilgiler.....	95
15	Aştırmaya Katılan Öğrencilerin Beceri Alanlarını Kullanma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	96
16	Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	97
17	Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durumlarına Göre t-testi Sonuçları.....	98
18	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	99

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
19	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	100
20	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Anne Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
21	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Baba Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	102
22	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Yazma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	103
23	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Buldukları Okullara Göre ANOVA Sonuçları.....	104
24	Ortaokul Öğrencilerinin Tüm Faktörlere Göre Kaygı Düzeyleri.....	105
25	Ortaokul Öğrencilerinin Metni Anlama ve Çözümleme Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	106
26	Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Değerlendirme Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	108
27	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Sonrası Odaklanma Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	110
28	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Engelleri Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	111
29	Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Bireysel Farklılıklar Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	112
30	Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Kelime Hazinesi Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	113
31	Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Özgüven Eksikliği Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri.....	114
32	Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stilleri.....	116
33	Faktörler Arasındaki İlişkiler.....	117



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	İletişim Süreci ve Temel Öğeleri.....	11
2	İletişimde Alıcı-Verici ve Ortak Yaşam Alanı.....	13
3	Altı Bileşenli Hurier Dinleme Sürecinin Bir Modeli.....	34
4	Wolff-Marsnik Modeli'ne Göre Dinlemenin Anlama Süreci.....	36
5	Dinleme Çeşitleri.....	42
6	Kaygı Durumunda Vücudun Gösterdiği Fizyolojik Tepkiler.....	57
7	Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı İlişkisi.....	63
8	Kaygı Düzeyi ve Başarı Arasındaki İlişki.....	64
9	Öğrenme Stilleri Belirleme Diyagramı.....	77
10	Kolb Öğrenme Stili Modelinde İki Boyut.....	77
11	Öğrenme Stili Bileşenleri.....	78
12	Öğrenme Stilleriyle Eşleşen Öğrenme Etkinlikleri.....	80
13	Ölçeğin Scree-Plot Grafiği.....	87
14	KÖSE III Koordinat Sistemi.....	89

## Kısaltmalar Listesi

AD	:Aktif Deneyim
AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	:Aktaran
ANOVA	:Tek Yönlü Varyans Analzi
Çev.	:Çeviren
Df	:Özgürlük Derecesi
Ed.	:Editör
F	:Frekans
KMO	:Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
N	:Örneklem Büyüklüğü
P	:Anlamlılık derecesi
S	:Sayı
S	:Sayfa
Sd	:Serbestlik Derecesi
SD	:Somut Deneyim
Sig.	:Anlamlılık
SK	:Soyut Kavramsallaştırma
SPSS	:Statistic Package For Social Science
ss	:Kare Toplamı
Ss	:Standart Sapma
TDK	:Türk Dil Kurumu
Yay.	:Yayın
YG	:Yansıtıcı Gözlem

Vb	:ve benzeri
Vd	:ve diğerleri
WHO	:Dünya Sağlık Örgütü
X	:Aritmetik Ortalama
$\bar{X}$	:Ortalama
%	:Yüzde



## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayılıları ve tanımlar yer almaktadır.

### **Problem Durumu**

Dil eğitiminin gerekliliği üzerine birçok çalışmada söz edilmiştir. Güneş (2007), Türkiye’de eğitim ve öğretim ana dilimiz Türkçe ile gerçekleştiğini ve bu nedenle her öğrencinin, toplumda konuşulan dilin tüm özelliklerini bilmesi gerektiğini savunur. Demir (2008)’e göre dil kazanımı tam olan birey, tüm derslerde öğretmenini daha iyi anlayacağı için daha yüksek başarı elde edecektir. Demir (2008), eğitim-öğretim çalışmalarına bakıldığında öğrencilerin, uygun kazanımlar oluşturabilmesi ve öğretmenlerinin anlattıklarını tam olarak anlayabilmesi için öncelikle ana dillerine hâkim olmaları gerekliliğini savunmaktadır.

Sever (2011), dinlemenin günün her dakikasında gerçekleştirilebilen bir etkinlik olduğunu belirtmiş ve yapılan araştırmaların, bireyin diğer insanlarla beraber geçirdiği sürenin %42’sini dinlemede kullandığını ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Taylor (1964), eğitim alanında yapılmış olan araştırmaların, sınıf ortamında en fazla kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Dinleme/izleme becerisinin öğrenim hayatında sağladığı katkıdan bahseden (elikbaş, 2010, s. 8), öğrencilerin dinleme ve izleme sonunda elde ettikleri başarının kendi çalışmaları neticesinde elde ettikleri başarı oranından yüksek olduğunu, dolayısıyla öğrencilere dinleme becerisinin mutlaka kazandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Gilakjani ve Ahmedi (2011) dinlemeyi, bireylerin iletişim sürecinde işittikleri sesleri anlamlandırması ve bu anlamlandırmanın sonunda tepkide bulunması olarak tanımlayarak, dinlemeyi bireyin edindiği ilk beceri olması açısından oldukça önemli görürler. Ayrıca Gilakjani ve Ahmedi (2011), dinlemenin edinilen ilk beceri olmasıyla birlikte günlük hayatta

da en fazla kullanılan beceri olduğunu, bununla birlikte diğer dil becerilerinin kazanılmasının da dinleme ile gerçekleştiğini belirterek dinlemenin önemine değinirler.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004), öğrencilerin dinleme düzeylerinin birbirleriyle farklı özellik gösterdiğini, öğrenim süreçleri boyunca bu farkın en aza indirilmesi, özellikle de dinleme düzeyleri yetersiz olan öğrencilerin yeterli düzeye ulaştırılması için her türlü fırsattan yararlanılması gerektiğini savunurlar. Arslan (2017), dört temel dil becerisine ilişkin yapılmış olan çalışmalar arasında dinleme alanına ve dinleme kaygısına ilişkin yapılan çalışmaların çok az olduğunu belirtmiş ve bu sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli etkeni, dinleme becerisinin çok zor ölçülebilen bir beceri olduğuna bağlamıştır.

Öğrenme gerçekleşirken her birey, kendine göre bir öğrenme stili kullanmaktadır. En iyi öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin kendileri için en uygun öğrenme stilini kullanması gerekmektedir. Bu konuda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ile ilgili bilgi sahibi olunmasının yarar sağlayacağı kuşkusuzdur. Bu konuda Evin (2007), bireylerin farklı yollarla öğrenmekte olduğunu, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılan yöntem ve eğitim teknolojisinin bütün öğrenciler için olumlu gelişme oluşturmamasının, öğrenme stilleri konusuna eğilme sürecini başlatmış olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Evin (2007), öğrenme stillerinin öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesi konusunda tek etken olmadığını fakat öğrenme öğretme sürecinde en önemli bileşenlerden biri olduğunu savunmuştur.

Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork (2008), öğretimin iyi bir seviyede gerçekleşmesini bireylerin kullandığı öğrenme stilinin belirlemesi ve buna uygun olarak eğitim ortamlarının düzenlemesine bağlamışlardır. Bireylerin kullandıkları öğrenme stillerinin kendi akademik başarılarında çok güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004'dan akt. Dikmen, Tuncer ve Şimşek 2018).

Öğrenme stillerinin olduğu gibi kaygının da akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Dinleme kaygısının ortaya çıkması da dinleme becerisinin gelişimine ve kaliteli dinleme sürecinin yaşanmasına engel olacaktır.

Yalçın (2002), dinlemede duygu faktörü ile heyecan faktörünü eksik veya yanlış anlamının temeli olarak görmüş ve bu iki faktörü genellikle eksik dinlemenin nedenlerinden bazıları olarak değerlendirmiştir. Dinleme kaygısı yaşayan öğrencilerin zamanla dinleme sürecinde daha büyük problemlerle karşılaşacağı da öngörülmektedir. Melanlıoğlu'na (2013)'e göre, öğrencilerin dinlemede başarısızlık göstermeleri, zamanla da yüksek düzeyde dinleme kaygısı taşımalarına yol açacak ve böylelikle dinlemeyi bilmeyen nesillerin yetişmiş olması kaçınılmaz olacaktır. Melanlıoğlu (2013), dinleme sürecinde yaşanan bu ve buna benzer engellerin, zamanla bireylerde dinlemeye karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine ve bu tutumun da bireylerin dinleme kaygısı taşımalarına sebebiyet vereceğini belirtmiştir.

Her öğrencinin tek ve biricik olması, düşünüldüğünde her birinin ayrı bir dünya olup farklı öğrenme yollarına yönelmeleri, farklı öğrenme stillerinin varlığını doğurmuştur. Öğrenmede en yüksek verimin alınabilmesi, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olunmasını gerekli kılmaktadır.

Öğrenme stilleri gibi dinleme becerisinin önemi de birçok çalışmayla ortaya konmuş ve hayatın her alanında bu becerinin insana katkısının yadsınamaz derecede olduğu belirtilmiştir. Dinleme kaygısının ise öğrenmeye oldukça fazla olumsuz etki ettiği ortadadır. Literatür incelendiğinde dinleme kaygısı alanında yapılmış çalışmaların ne kadar az olduğu görülmektedir. Bu kadar önemli bir öğrenme probleminin üzerinde daha fazla çalışılmış ve alana katkı sağlayacak fikirlerin paylaşılmış olması gerekmektedir. Bu gibi faktörlerin varlığı, bu tezde bu konu alanında çalışma ve bu konuya eğilmek gerekliliği inancıyla alana katkı sağlamak ihtiyacını doğurmuştur.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın problem durumuna yönelik içeriği, Türkçe dersi dinleme beceri alanı ile öğrencilerde bu beceri alanına ilişkin kaygı durumu, bu kaygı durumunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stillerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmada amaçlanan; ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dersi dinleme beceri alanına ilişkin dinleme kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ve ağırlıklı olarak kullandıkları öğrenme stilleri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

## **Problem Cümlesi**

Bu araştırmada, araştırma kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi ne düzeydedir?” sorusunun cevabı araştırılmıştır.

**Alt problemler.** Bu araştırmada, araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki alt problemlere ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinde dinlemeyi sevip sevmeme durumlarına göre bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde sınıf düzeylerine göre bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde kardeş sayılarına göre bir farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde anne mesleğine göre bir farklılık var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde baba mesleğine göre bir farklılık var mıdır?

7. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde yazma sıklığına göre bir farklılık var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinde buldukları okullara göre bir farklılık var mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin ağırlıklı olarak kullandıkları öğrenme stilleri hangi düzeydedir?
10. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı durumları ile kullandıkları öğrenme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Akademik başarıda ve iletişim sürecinde büyük bir öneme sahip olan dinleme becerisinin kazanımı ve bu beceriye ait kaygı düzeyinin öğrenme üzerindeki etkisi yadsınamaz. Dinleme kaygısının öğrencide oluşturduğu öğrenme problemleri hem öğrenme sürecini hem de öğretme sürecini olumsuz etkilemekte ve çeşitli problemlere yol açmaktadır.

Dinleme eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar, öğretimin gerçekleştiği ortamlarda öğretmenlerin gözlemleri ve öğrencilerden aldıkları geri bildirimlerin (sınav, ders sonrası soru cevap vs.) her öğrencinin dinlemeden aldığı verimin aynı olmadığını göstermektedir. Bazı öğrenciler dinlemede bazı problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu engeller de dinleme sürecinde öğrencinin sorun yaşamasına yol açmaktadır.

Kimi öğrenci dinlediklerini çok kolay biçimde alırken kimisi de dinleme sürecinde bazı engellerle karşılaşır. Öğrenmede en büyük engellerden biri olan kaygı durumu, öğrenmeyi olumsuz etkiler. Dinleme kaygısı da öğrenmeyi olumsuz etkileyen engellerden biridir. Bu bağlamda; dinleme kaygısının yüksekliğinin, öğrencinin dinlerken öğrenme sürecini de etkileyeceği söylenebilir.

Her öğrenci bireysel farklılıklarına göre farklı öğrenme stilleri kullanır. Bireysel farklılıklara göre tercih edilen bu stillerin tercih edilmesinde etkili olan farklı değişkenler söz



konusu olabilmektedir. Öğrenciler bilgiyi karşıdan dinleme yoluyla alırken ya da bilgiye farklı kaynaklarla ulaşırken her biri farklı bir yol tercih etmektedir. Bu durum da farklı öğrenme stillerinin varlığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre öğrenmede bilinçli ya da bilinçsiz olarak tercih ettikleri bu stiller üzerinde çalışılması, öğrenme ve öğretme sürecinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere kolaylıklar sağlayacak ve öğrenme sürecinde iyileşmeleri de beraberinde getirecektir.

Bu bilgilerden yola çıkarak Türkçe dersinde anlama eğitiminin önemli olduğu ve kişinin anlama becerisinin geliştirilmesinin kendisine her alanda başarı sağlayacağı söylenebilir. Anlama becerilerinden biri olan dinleme becerisinin öğrenmede kullanılan ilk beceri olduğu bilinmektedir. Öğrenme, anne karnında dinleme yoluyla başlayan ve hayat boyu anlama yeteneğiyle edinilen bilgilerle devam eden bir süreçtir. Öğrenme stili ise bir kimsenin bilgiyi alırken başvurduğu yoldur. Bu anlamda dinlemeden en yüksek verimin sağlanabilmesi için öğrencilerde bulunan dinleme kaygı düzeyi ve bu kaygı düzeyinin onları hangi öğrenme stillerine yönelttiğinin bilinmesinde fayda vardır.

Bu çalışmada dinleme kaygısı ile öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, dinleme kaygı durumu ile öğrenme stillerinin bir ilişkisinin olup olmadığı konusunda bizlere fikir verecektir. Anlama ve öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri olan dinleme kaygısı, öğrenmede sorunlar oluşturmaktadır. Bu durumda “Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler nasıl bir yol izliyor ve ne türlü bir öğrenme stiline başvuruyor?” gibi sorulara yanıt aramak gerekmektedir. Çünkü dinleme kaygısı içindeki öğrencinin öğrenmek için nasıl bir yol izlediğinin bilinmesi bize öğrenme sorunlarının iyileştirilmesinde yol gösterici olacaktır.

Bu çerçevede araştırmada; “Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları, çeşitli değişkenler ve kullandıkları öğrenme stilleri açısından incelendiğinde aralarındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabı araştırılacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkezinde bulunan araştırma kapsamındaki 7 ortaokul ile sınırlıdır.
2. Araştırma, bu ortaokullarda bulunan öğrenciler arasından tesadüfi yolla seçilmiş 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 762 öğrencinin verileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma; kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formunda bulunan sorular, problem ve alt problem soruları ve bu soruların bulguları ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Sayılıtları**

Bu araştırmanın dayandığı sayılıtlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Araştırma için kullanılan veri toplama araçları, araştırma kapsamında aranan soruları cevaplamaya yeterli veriler sağlamaya yöneliktir.
2. Araştırma kapsamında yapılan anket uygulaması sırasında meydana gelen kontrol edilemeyen değişkenler ve çevresel etkiler bütün öğrenciler için eşit ölçüdedir.
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci sayısı, araştırmanın amacına yönelik sorulara cevap aramada yeterli düzeydedir.
4. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçeklerdeki sorulara içten ve doğru cevaplar vermişlerdir.
5. Araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama araçlarındaki soruları anlama ve algılama konusunda yeterli niteliktedirler.

### **Tanımlar**

**Dil:** Düşüncelerin, istek ve duyguların, bir toplumdaki anlam ve ses bakımından ortak olan öge ve kurallardan yararlanılıp başkalarına aktarılmasına olanak veren çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2015).

**Anlama:** Konuşma ve yazının demek istediklerini algılamaya, kavramaya, aralarındaki ilgiyi bulmaya ve bir sonuca ulaşmaya çalışılarak dinleme ve okuma etkinliklerinin amacının gerçekleşmesidir (Göğüş, 1978).

**Dinleme:** Zihinsel bir çaba ve işitme organı ve beynin eşgüdümse çalışmasını gerektiren, iletişimin temel bileşenlerinden birini oluşturan, dinleyici tarafından özel bir çaba gerektiren ve sessel iletilerin zihinde anlamlandırılmasını sağlayan karmaşık bir süreçtir (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018, s.23-24).

**Okuma:** Bir cümlenin, sözcüklerin, yazının, noktalama işaretleri ile birlikte diğer öğelerle algılanma ve kavranma sürecidir (Oğuzkan, 1987).

**Konuşma:** Bilgi, duygu ve düşüncelerin seslerden oluşmuş dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999).

**Yazma:** Duyguların, düşüncelerin, istek ve olayların belirli kurallara uyularak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2006, s. 121).

**Kaygı:** Kişinin beklediği ya da kendisine yaklaşmakta olan bir dış tehlikeyi algılaması sonucunda geliştirdiği tepkidir (Geçtan, 1981).

**Dinleme Kaygısı:** Kızgınlık, üzüntü ve korku biçiminde duygusal ya da kalbin hızlı olarak çarpması ve terleme biçiminde de fiziksel olarak kendini gösterebilen, dinlemeye karşı geliştirilmiş olan bir tepkidir (Melanlıoğlu, 2013).

**Öğrenme:** Tekrarlar veya yaşantılar yolu ile bireyin davranışlarında meydana gelmiş olan oldukça kalıcı ve sürekli değişimler olarak tanımlanır. (Bacanlı, 2001).

**Stil:** Bireyi diğerlerinden ayıran bir özellik taşıır, bireyin kişiliği ve entelektüel iş görmesi ile ilgili olan genel niteliktir (Sever, 2008).

**Öğrenme Stili:** Keefe (1979) öğrenme stilini, bireylerin öğrenme çevresini algılama, öğrenme çevresiyle etkileşimde bulunma ve bu çevreye tepkide bulunma biçimlerinin göstergeleri olan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin örüntüsü olarak tanımlamıştır.

## Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmaya konu olan kavramlar, bilimsel kaynaklarla ele alınmış; tez konusu, bilimsel bir çerçevede incelenmiş ve konuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Dil Nedir?

İnsanın yeryüzünde bulunmasıyla dilin varlığı ortaya çıkmıştır. Nerede insan varsa orada dil olmak zorundadır. Çünkü her canlının iletişim kurmaya ihtiyacı vardır ve her canlı kendi doğasına uygun şekillerde bu ihtiyacını gidermektedir. Banguoğlu (2011, s. 9), belli söz öbeklerinin kişiler arasında danışıklı bir değer kazanarak birer kavrama karşılık olmalarının dilin oluşmasında esas sayılabileceğini söyler.

Basit bir tanım gerekirse dil, insanın anlayabilme ve anlatabilme aracıdır denilebilir. Özbay (2013, s.4)'a göre, insanların nesiller boyu süren tecrübeleri sonucu oluşturdukları, anlaşma ve iletişim için kullandıkları soyut kurallar bütünüdür. Özbay (2002, s. 15) başka bir eserinde ise dilin toplumun anlaşma aracı olduğunu, aynı zamanda kültürün de taşıyıcısı ve aktarıcısı olduğunu dile getirmiştir. Ergin'e (2012, s. 3) göre dil; insanlar arasında anlaşma sağlayan doğal bir vasıta; temeli ise bilinmeyen zamanlarda atılmıştır. Aynı zamanda Ergin (2012) dilin; kendine has kanunları olduğunu, ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişebilen canlı bir varlık olduğunu savunmuştur. Aksan'a (2003, s. 55) göre dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan gelişmiş bir dizgedir. Banguoğlu'na (2011) göre dil, insanların isteklerini anlatmak amacıyla kullandıkları sesli bir işaretler sistemidir. Aynı zamanda Banguoğlu (2011), farklı jest ve mimiklerle ya da el kol hareketleri ile de duygu ve düşüncelerimizi anlatabileceğimizi fakat en iyi hatta mükemmel anlatma aracımızın dilimiz olduğunu savunur. İşcan, (2007) ise insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olan dilin, insanların anlaşmasını sağlayan bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte insanların duygu ve fikirlerini ya da sorunlarını birbirlerine aktarmak için dile başvurduklarını belirtmektedir.

## **Dil - Düşünce İlişkisi**

İnsanoğlu düşünen bir varlıktır ve düşüncelerini belli sözcükler vasıtasıyla anlatmaya ihtiyaç duymuştur. Doğası gereği konuşabilme ve dil öğrenebilme yetisi ile dünyaya gelen insan, düşünce oluşturabilmek ve düşüncelerini aktarabilmek için dile ihtiyar duyar. O bakımdan dil, düşünce için; düşünce de dil için zorunlu bir arayış olmuştur diyebiliriz.

Banguoğlu (2011, s. 9) bu konuda dil ile düşünmeye olanak sağlayan insan beyninin destekleşerek oluşmuş olacaklarını dile getirmiştir çünkü sonuçta dilin düşünmenin de bir aracı olduğunu savunur ve dil olmadan düşünce ve duygunun da gelişemeyeceğini vurgular.

Hacıeminoğlu (1972) insanların sadece tanımış oldukları kavram ve bildikleri kelimeler oranında düşünebildiklerini belirtmiştir. Bu görüşten yola çıkarak diyebiliriz ki kişinin dil özelliklerine hakim olması ve zengin bir dil hazinesine sahip olması, düşünce dünyasının da sınırlarını genişletecektir.

Korkmaz (1980) ise, kelimelerimiz ve dilimizin bir anlamda duygu ve düşüncelerimizin dışı uzanmış görüntüleri, zihindeki kavramların ses kalıbına dönüşmüş sembolleri olabileceğini belirtmektedir.

Özbay (2013, s. 5), dil ile düşüncenin çok tartışıldığını oysa dil ile düşünceyi ayırmaya çalışmak yerine onları birbirini tamamlayan bir bütünün öğeleri olarak kabul etmek gerektiğini savunmuştur. Akarsu (2001), dil ile düşünce arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu ifade ederek birinin gelişiminin diğerinin de gelişmesine olanak sağladığını savunmuştur. Bu görüşlerden de anlaşılıyor ki dil ve düşünceyi birbirinden ayı düşünmek imkânsızdır. Dil ve düşünce; karşılıklı olarak birbirlerinden beslenip birbirine katkı sağlarken birbirini de geliştirmektedirler.

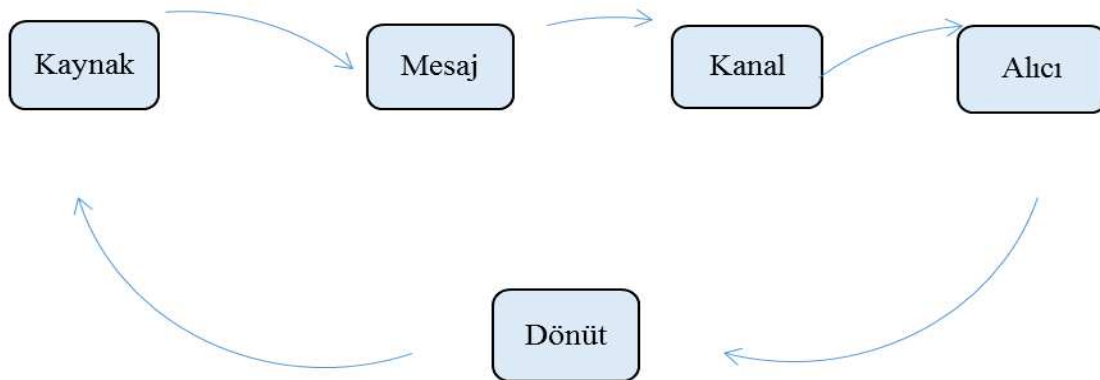
## **Dil – İletişim İlişkisi**

Dil, iletişim için en önemli unsurların başında gelir. Ana dilinde doğru bir iletişim için o dile sahip olan bireylerin kendi dillerinin inceliklerini bilmeleri gerekmektedir. Ana diline

hakim olan bir birey, göndermek istediği mesajı en uygun sözcüklerle aktaracaktır. İfade etme yeteneği gelişmiş bir birey olmak için ana dili eğitiminin önemi büyüktür. Aynı şekilde mesajını gönderen kaynağın gönderdiği mesajı en doğru şekilde anlamak da yine ana diline hakim olmayı gerektirmektedir. Bu da ana dilinin iletişim sürecinde ne kadar önemli olduğunu bizlere göstermektedir.

İletişim, karşılıklı yapılan, duygu ve düşüncelerin alışverişine dayanan bir süreçtir. Bu konuda Hoy ve Miskel (2010) iletişimin gönderilmek istenen mesajla alakalı kişiler tarafından mesajın tam anlamıyla anlaşılabilmesi için bilgi, düşünce ve inançların; konuşma, yazma ve görsel araçlar aracılığıyla veya bunların bir arada kullanılmasıyla aktarılması olduğunu söyler. Köknel (1997, s. 35) ise iletişimi davranış değişikliği yaratmak için fikir, duygu, tutum, haber, bilgi, vb. paylaşılması süreci olarak ifade etmektedir.

İletişim sürecinin belli başlı öğeleri bulunmaktadır. Ergin (1995)'e göre; iletişim süreci içindeki bu temel öğeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür.



Şekil 1. İletişim süreci ve temel öğeleri (Ergin, 1995, s. 45)

Şekilde görüldüğü üzere iletişim, kaynağın gönderdiği mesajın kanal yoluyla alıcıya ulaşmasıyla başlayıp alıcının kaynağa dönüt vermesiyle devam etmektedir.

Kaynak, iletişimi başlatan, iletmek istediği duygusu, düşüncesi, fikirleri vb. bir mesajı olan kişi ya da kişilerdir (Gürüz ve Eğinli, 2014, s.9). Mesaj, kaynak tarafından alıcıya bir kanal yolu ile iletilen bilgi, fikir, duygu, düşünce vb. ifadelerdir. Kanal, iletilen mesajın kaynaktan alıcıya ulaştığı yoldur (Evliyaoğlu, 1987). Alıcı, kaynak tarafından gönderilen mesajın sahibidir. Dönüt, alıcının, kaynak tarafından gönderilen mesajı aldıktan sonra alıcıya tekrar bilgi vermesi, geri bildirimde bulunmasıdır. Kodlama, bilgilerin, duygu ve düşüncelerin, kişilerin isteklerinin vb. bir sistem içerisinde sembollerle alıcıya iletmeye uygun bir mesaj hâline getirilmesi işlemidir (Tutar ve Yılmaz, 2003). Gürültü, mesajın kodlanıp çözümlenme aşamasına kadar, iletişim sürecinin kötü işlemesine veya sürecin tümüyle engellenmesine sebep olan her türlü şeyin gürültü olarak kabul edilir (Bayrak, 1995, s. 104).

Görüldüğü üzere iletişim belli öğelerin varlığı ile şekillenen bir süreçtir. Bu süreçte bu öğelerin nasıl kullanıldığı iletişimin kalitesini belirlemektedir. Kaliteli iletişim sürecinde kullanılan dil ne kadar basit, yalın ve açıklayıcı ise iletişim süreci de o oranda sağlıklı ve kaliteli işleyecektir. İletişim sürecinin ve kalitesinin eğitim ortamındaki etkisi de göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Deniz (2015), öğretmen ve öğrenci etkileşiminin temel amaçlarından birisinin öğretmenin kendi bilgi ve becerilerini öğrencide davranış geliştirme, değiştirme veya oluşturma amaçlarıyla öğrenci ile paylaşması olduğu görüşündedir. Bu paylaşmanın iletişim yolu ile olmakta olduğunu ve bu anlamda da öğrenmenin bir iletişim ürünü olduğunu belirtmektedir. Deniz (2015), bu görüşlerinden yola çıkarak öğrenci ile öğretmen arasında etkili bir iletişime ihtiyaç duyulduğunu ve buradaki en büyük payın da çoğunlukla kaynak olan öğretmene düşmekte olduğunu ifade etmektedir. Türkçe eğitiminin temel becerilerinden olan konuşma ve dinleme de iletişimin temel öğelerindedir. Bu iki alanı etkili kullanabilen bireyler daha sağlıklı bir iletişim becerisine sahip olacaklardır.

Deniz (2015)'e göre okul denince her ne kadar akla ilk olarak okuma ve yazma gelse de okuldaki iletişimin temelini konuşma ve dinleme becerileri oluşturmaktadır. Öğretmen, konuşma ve dinleme becerileri alanında ne kadar etkin ve bu becerileri kullanma konusunda ne kadar başarılı ise öğrenme ve öğretme sürecinin de başarılı işlemesine zemin hazırlayacaktır.

Demirel (1999), dinlemenin konuşan kişinin aktarmak istediği mesajı sağlıklı ve tam bir biçimde algılayabilme ve iletilen mesaja uygun tepki verebilme etkinliği olduğunu düşünür.

Sever (1998), “Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)” adlı makalesinde iletişimde ortak yaşantı alanının öneminden bahseder ve vericinin kafasındaki anlam ile vericinin iletisini yorumlayan alıcının yorumlama sonucunda kafasında beliren anlamın aynı ya da benzer olmasının ortak bir yaşam alanının oluştuğunu gösterdiğini savunarak bu düşünceyi bir şekil üzerinde gösterir



Şekil 2. İletişimde alıcı- verici ve ortak yaşam alanı



Şekilde ortak yaşantı alanı, alıcı ile vericinin iletişim sürecindeki niteliğine bağlı olarak küçülür ya da genişleyebilir. Ortak yaşantı alanının büyümesi-genişlemesi iletişim sürecinin verimine işaret eder. Başka bir deyişle, verici ile alıcının duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratması; alıcının kafasındaki anlamın, bilginin vericinin kafasında da benzer biçimde yankılanmasıdır (Sever, 1998, s. 52)

Bu konuda Özbay (2013, s. 33), anlamının gerçekleşme sürecinin zihinsel olduğunu ve iletişimde anlamının gerçekleşebilmesi için aynı dil veya simge ile konuşma ve birbirine yakın veya paralel zihni yeterlilikte olma şartlarının sağlanması gerektiğini söyler.

Habermas'a (1998) göre; bireysel ve toplumsal hayatın temel özelliği olarak gördüğü iletişimsel eylem kavramı, konuşma ve eylem yeteneğine sahip olan bireylerin anlaşılabilir iletişim kurabilmelerinin ve etkinliklerini düzenleyebilmelerinin olanağı olarak kişilerin etkileşim ilişkileri içinde ortaya çıkan dilsel ve dil-dışı tüm sembolik anlatımlardır (Habermas 1998, s. 561'den akt. Coşkun 2014). Bu bağlamda Coşkun (2014). Bu bağlamda Coşkun (2014), kişilerin yaşam dünyaları, dünya görüşleri ve ufku çerçevesinde anlamlandırılmış sembolik anlatımlar vasıtasıyla birbiriyle etkileşerek, bireysel ve toplumsal yaşamı düzenlediklerini ifade etmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere dil, iletişim için sadece bir araç değil, daha da ötesidir. Dilin, bireyin kendi yaşamı ve toplum yaşamının en önemli unsurlarından biri olduğu görülmektedir.

### **Konuşma Dili ve Yazı Dili**

Konuşma dili, kişinin içine doğduğu çevreden öğrendiği dildir. Ergin (2012, s. 10) konuşma dilinin evde, sokakta, her günkü hayatta kullanılan tabii bir dil olduğunu söyler. Aynı yörede yaşayan insanların konuştuğu dilde diğer yörelerin konuşma dilinden ayrılan kendilerine has farklı söyleyiş özellikleri bulunabilir. Ergin (2012, s.10), bu farklılıkların kelimelerin söyleyiş biçimi ile bazı ses ve şekil ayrılıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Yazı dili; kitaplarda, eserlerde, yani yazıda kullanılan dildir. Yazı dilinde konuşma dilinde olduğu gibi yöresel farklılıklar bulunmaz.

### **Anadili**

Dilin gelişimi daha anne karnında bebeğin sesleri duymaya başlamasıyla başlar. Bebeğin doğumu ile birlikte de devam ederek yaşam boyu sürer. İnsan ilk olarak aile ve çevrenin dilini duyup öğrenmeye ve bu öğrendiği dil ile anlamlandırma yapmaya başlar. İşte kişinin aile ve çevreden duyarak edindiği bu dil, anadilidir. Özbay (2013, s.58), anadilinin insanın doğduktan sonra hatta anne karnında duyduğu ve sonraları da kullandığı ilk dil olduğunu söyler.

Anadili, içine doğduğumuz çevrede konuşulan dildir. Aile ve çevrede konuşulan bu dil, bireyin dil gelişimi ile oluşmaya ve yerleşmeye başlar. Anadili; ilk başta anne ve yakın aileden, daha sonra da kişinin ilişkili olduğu çevresin öğrendiği, insanın bilinçaltına kadar inen ve kişinin bir toplum ile en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1998, s. 230). Korkmaz (1992), ana dilinin insanın içine doğup içinde büyüdüğü, aile ve soy olarak bağlı olduğu toplumsal çevreden öğrendiği dil olduğunu savunmaktadır. Demircan (1990) ise ana dilinin, insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği birinci dil olduğunu savunur.

Oruç (2016) “Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil” adlı makalesinde ana dili için yaptığı tanımda ana dilinin şu özellikleri dikkat çekmektedir:

- Öğrenildiği yer: Anne, aile, yakın çevre ve sosyal çevre, içinde yaşanılan toplum.
- Öğrenildiği zaman: Doğumdan sonraki ilk yıllar, çocukluk evresi, ilk iletişimin sağlandığı dönem, konuşma ve düşünmenin gerçekleştiği dönem.
- Dil edinme süreci: Eğitim öğretim almadan, ilk olarak kullanılır, birinci olarak edinilir ve öğrenilir.
- Dil becerisi: Kişi en iyi bu dile hâkimdir ve kendisini en iyi bu dil ile ifade eder.

## Anadili Eğitiminin Amaçları

Bireylere anadili eğitimi verilirken belirli amaçlar hedeflenmektedir. Bu amaç ve kazanımlar çerçevesinde hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler aşağıdaki gibidir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018, s. 8):

- Öğrencilerin Türkçeyi hem konuşma hem yazma kurallarına uygun şekilde özenli, bilinçli ve doğru kullanmalarının sağlanması,
- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okudukları, dinledikleri/izlediklerinden hareketle, söz varlıklarının zenginleştirilmesi, dil zevki ve dil bilincine ulaşmalarının; düşünce, duygu, ve hayal dünyalarının geliştirilmesinin sağlanması,
- Duygularını ve düşüncelerini, herhangi bir konudaki fikirlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır şekilde ifade etmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Bilgiyi keşfetme, araştırma, yorumlama, zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakışla değerlendirme ve sorgulama yapabilmelerinin sağlanması,
- Çoklu medya kaynaklarından ve basılı materyallerden bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulama, kullanma düzenleme ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Millî değerlere, tarihî ve kültürel değerlere, sosyal, ahlaki, manevi değerlere önem veren bireyler olarak yetişmelerinin sağlanması ve millî duygularının ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk kültürü ve sanatı ile dünya kültürü ve sanatına ait eserlerle sanatsal ve estetik değerleri fark edip benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (MEB, 2015) öğrencilerin gerek basılı ortam gerekse elektronik ortamda okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilen, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme becerisini kazanmış olan; yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünen, milli değerler ile evrensel ve manevi değerlere karşı duyarlı olan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Göçer (2007, s.18) ise dil eğitiminin amaçlarından birinin, okuduklarını, eksiksiz olarak tam ve en doğru şekilde kısa sürede anlayan; anladıklarını ise analiz, sentez ve değerlendirme yaparak zihinde yapılandırıp yeni sonuçlara ulaşan ve fikirlerini net bir şekilde anlatabilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Yıldız (2003, s. 24), anadili eğitiminde günlük hayatımızda karşılaştığımız durumların ele alınması gerektiğini savunur. Ayrıca, anadili eğitimi derslerinde insanlar arası iletişim kurabilme, karşısındaki kişiyi dinlerken etkin olma, topluluk önünde konuşabilme, mektup yazabilme vb. gibi yeterliliklerin kazandırılmasının son derece önemli olduğunu altını çizmektedir.

Kurudayıoğlu (2003), dil eğitimi ve öğretiminin beyne bilgi yüklemesinden öte bir şey olduğunu; dil eğitiminin, birey tarafından öğrenilen her yeni bilgiyi bireyin hayatının bir yerlerinde uygulamasını amaçladığını belirtmektedir. Anadili eğitiminin amaçlarının bireylere kazandırılması; sadece dilde yetkin bireylerin yetişmiş olmasını değil, diğer alanlarda da bireylerin hayatının tüm aşamalarında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan anadili eğitiminin amaçlarının yerine getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu iş de en çok Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir.

### **Anadili Eğitiminin ve Temel Dil Becerilerinin Gerekliliği**

Bir dili konuşuyor olmak ve anadili olarak bir dile sahip olmak o dilin tüm inceliklerini biliyor olmayı gerektirmemektedir. Dili konuşuyor olmakla dilin özelliklerine hâkim olmak farklı kavramlardır. Bu bakımdan bir öğrenciye okula başladığı ilk yıldan yani

ilköğretimden üniversite de dâhil öğretim hayatının tüm kademelerinde Türk dili eğitimi zorunlu olarak verilmektedir.

Aytaç ve Çeçen (2010), doğal yoldan öğrenilmiş olan anadilini bireylerin kusursuz bir biçimde edindiğini söylemenin güç olacağını, bu sebeple okullarda nasıl ki yabancı dil öğretiliyor ise anadili eğitiminin de yapılması gerektiğini savunmaktadırlar. Belet ve Yaşar (2007) ise dilin işlevlerini yerine getirebilmesinin, her ulusun kendi dilini bireylere etkili bir biçimde öğretmesiyle ilgili olduğunu belirterek bu öğretme işinin de ana dili öğretimi ile gerçekleştirilebileceğini savunur. Aytaş ve Çeçen (2010), anadili eğitiminin çok amaçlı olduğundan uygulamasının da okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazı ve söz ile anlatım, sözcük çalışması, dil bilgisi, edebiyat sanatı hakkındaki kuralları öğrenme, edebiyat eserlerini anlayarak bu eserleri değerlendirme gibi birçok yönünün olduğunu savunmaktadırlar.

Kişinin düşünme yeteneği ile ana dili bilgisi arasında bağlantı vardır. Başka bir deyişle, düşünce dile bağımlıdır. Kişinin düşünme yeteneğini geliştirebilmek için, önkoşul olarak dil yeteneğini geliştirmek gerekir. Bunu sağlayacak bir eğitim de, ancak ana dili üzerine kurulabilir (Şimşek, 1983, s. 37). Sidekli (2010), dil öğretiminin temelinde dinleme-konuşma-okuma-yazma-görsel okuma-görsel sunu ve anlama alanındaki becerilerin bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin bu becerileri geliştirmesi ile kendilerini geliştireceklerini ifade etmektedir. Bu sebeple dil becerilerine gereken önemin verilmesi gerektiğinin altını çizer. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995), Türkçe dersinin temel amaçlarından birinin, öğrencilerin gördüklerini, izlediklerini, okuduklarını ve dinlediklerini eksiksiz ve anlayabilen bir duruma getirilmesi olduğunu belirtirler.

Türkçe eğitiminde beceri alanlarının eğitime dikkat çeken Güneş (1997), anlama eğitimi eksikliğinin yol açtığı durumlara değinmiştir. Güneş (1997), gerek örgün gerek yaygın eğitime devam eden öğrencilerin eğitimleri süreci içerisinde çeşitli bilgilerin onlara verildiğini ancak, anlama eğitiminin eksikliği sebebiyle bu bilgilerden yeterince yararlanamayarak bu

bilgileri hayata geçiremediklerinin görüldüğünü ifade etmektedir. Bu sorunun ilkokuldan üniversiteye, hatta lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine kadar her kademedede yaygın olarak bulunduğunu belirtmektedir.

Özbay (2013), yaşamımız boyunca en fazla kullandığımız dil becerilerinden birisinin konuşma, diğerinin ise dinleme olduğunu ifade etmektedir. Bu kadar çok kullansak da bunun dinleme becerisine gerektiği ölçüde önem verildiğini göstermeyeceğini savunur. Dinleme becerisine gerek sosyal ilişkilerimizde gerek televizyon programlarında gerekse öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde gerektiği kadar ağırlık verilmediğinin açıkça ortada olduğunu belirtmektedir. Bu durum da dinleme alanındaki eksikliklere yol açmaktadır.

Mert (2014), Türkçe öğretiminde temel amacın, öğrencileri ana dilinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmak olduğu görüşündedir. Göğüş (1978), kişinin amacını söz ya da yazı ile anlatabilmesi için zihinde düşüncelerini belirleyip düzenlemesi, uygun kelimeleri seçip cümleler kurması, etkili anlatım yollarını araması; bir dili kazanmış sayılabilmesi için de o dil ile duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Tekin (1980), okuduğunu doğru, çabuk ve tam anlayabilen; düşünce ve duygularını, tasarımları ve izlenimlerini belli bir amaca ilişkin anlaşılır ve açık ve bir şekilde yazıya dökabilen öğrencilerin neredeyse tüm derslerde başarılı olma şanslarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı” anadilde iletişim kavramına dikkat çekmiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı”na göre anadilde iletişim; düşünce, kavram, görüş, olgu ve duyguları sözlü ve yazılı olarak ifade edip yorumlama (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma); eğitim ve öğretim ortamında, iş yerinde, ev ve eğlence ortamında yani her türlü kültürel ve sosyal ortamda uygun ve yaratıcı biçimde dilsel etkileşimde bulunma anlamına gelmektedir (MEB, 2018). Anadilde iletişim, hayatımızın her noktasında içinde

bulduğumuz bir durum olduğundan bu iletişimin sağlıklı olabilmesi eğitim ortamlarında anadili eğitimine yeteri ölçüde yer verilmesini gerekli kılmaktadır.

Özbay (2013, s. 166), insanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi ve söylenenlerin doğru anlaşılabilmesi için öncelikle aynı dili konuşmak gerektiğini, bazen aynı dili konuşmanın da anlaşabilmek için yeterli olmayacağını, konuşulan dilin özelliklerinin bilinmesinin bireyin dinleme becerisini de etkileyeceğini belirtir. Güneşli (2003, s.12)'ye göre bireylerin dünyaya bakış şekli ve karşılaşılan olayları yorumlayabilme becerisi kendi anadilinin imkânları ile gerçekleşir.

Üzerinde durulan bu konuların da bireylerin tüm hayatları boyunca kullanacakları dil becerilerini içerdiği hatta doğru anlayan ve doğru anlatabilen bireyler olabilmeleri için öğrenmeleri gereken konular olduğu söylenebilir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim kurabilme, zihinsel ve bilişsel becerilerini geliştirme, düşünce ve duygularını ifade edebilme ve bilgiye ulaşmalarında dilin yerinin çok önemli olduğunu savunmaktadır. Bu programda dil gelişimi ve zihinsel becerilerin gelişimi; öğrencilerin çok yönlü düşünme, olayları sorgulama, olayları değerlendirme, bir konu hakkında karar verme, mesleki alanda gelişim sağlama ve sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmakta olduğuna değinilmiş ve bu sebeple öğrencilere küçük yaşlardan itibaren zihinsel ve dil becerilerinin gelişmesi için gerekli eğitimin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dili kullanma ve dil bilgisi gelişimi, anlam ve kavram gelişimi, sözlük (kelime dağarcığı) gelişimi çocukta dil gelişimini tamamlayan öğelerdir (Okur, 2013, s. 23). Çocuklar, çocuklukları süresince ve ilköğretimde, cümle yapılarında dönüştürmeleri öğrenirler bu şekilde gramerlerini geliştirir, cümlede sıfat, fiil, isim, vb. sözcük türlerini öğrenirler (Küçükkaragöz, 2003, s. 101).

Coşkun (2014) kişinin dil ile ilişkisini sadece sınırsız anlamlar içinde bir oyun ilişkisi gibi değil, yaratıcı bir etkinlik olarak görmemiz gerektiğinden bahseder. Çünkü dilin sadece düşüncelerimizi aktardığımız bir araç veya sıkıldığımızda kendisinden vazgeçebileceğimiz bir oyun olmadığını; daha kökensel şekilde varoluşsal olarak kendisiyle bir bütün olduğumuz, kendisi aracılığıyla benliğimizi ve kişiliğimizi bulduğumuz, dünyamızı kurduğumuz oluşturucu ve yaratıcı bir etkinlik olduğunu düşünür.

Anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, duyu ve düşünce boyutu zengin, geniş bir kültür evrenine sahip; yurdunu, ulusunu, doğayı, yaşamı ve insanlığı seven; bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazanmış bireyler yetiştirme sorumluluğu öncelikle anadili öğretimine düşmektedir (Çiçekler, 2006, s. 8). Çiçekler (2006), dilin mantığına ulaşmayan, anadilinin şuuruna eremeyen çocuğun millî mantığa, milletinin doğru düşünme sistemine, böylelikle de milletine yabancılaşacağını dile getirmiştir (Erik 1999'dan akt. Çiçekler 2006).

Anadili eğitimini sadece Türkçe dersinin bir gerekliliği olarak düşünmemek gerekir. Kendi diline hâkim olan bireyler, hem bir başka dilin özelliklerine daha kolay hakim olabilmekte hem de diğer ders alanlarında daha fazla başarı sağlamaktadırlar. Diğer derslerde de başarı sağlayabilmek için önce anlamak gerekir ve anlama ve anlamlandırma da anadili eğitiminin amaçlarındandır.

Anadili öğretimi diğer tüm derslerin temelini oluşturduğundan, diğer derslerde başarılı olmak isteyen bireyler hedeflenen şekilde konuşma, okuma ve yazmada kendilerini geliştirmek durumundadır (Güneyli, 2007, s.2).

### **Öğrenme Alanları**

Türkçe dersinde öğrenme alanları; anlama becerilerinden dinleme ve okuma becerisi, anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerisi Türkçe dersinin temelini oluşturmaktadır.



Özbay (2013), Türkçe dersi öğrenme alanlarının anlama becerileri (dinleme, okuma), anlatma becerileri (konuşma, yazma) alanlarından oluştuğunu, dil becerilerinin de anlama ve anlatma olarak iki ana grupta toplandığını ifade etmektedir.

Göçen ve Okur (2015)'a göre dil öğretiminin temelinde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmak üzere toplam dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler ile birlikte o dilin dil bilgisi kuralları da dil öğretiminde yer almaktadır. Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri, ayrı ayrı alanlar olarak ifade edilmiş olsalar da hepsi birbiri ile ilişkili birbirini destekleyen alanlardır. Birinin öğretimi ve gelişimini diğerinden ayrı düşünmek imkânsızdır.

Kurudayıoğlu (2003, s. 291-292), anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin bir bütün olduğunu ifade etmekte ve bu becerileri dil sanatları olarak görmektedir. Birini diğerinden ayırmanın mümkün olmayacağını ve bu sebeple Türkçe Ders Programı'nda "Anlatım Çalışmaları" başlığı ile bu noktanın özellikle vurgulandığını ifade etmektedir. Sözlü ve yazılı anlatım için ders saatlerinin ayrı olması gerektiğini vurgulamış; metin üzerinde yapılan anlama etkinliğinden, normal bir hava içinde anlatım etkinliğine geçilerek sözlü ya da yazılı anlatıma girilmesi gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte Türkçe ders etkinliği içinde dört dil becerisinin gereken yerlerde yapılan geçişlerle verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini sadece derste değil hayatımız boyunca günlük yaşantımızda da kullanmaktayız. Temur (2010), dil becerilerinin günlük hayatta kullanımına dair yapılmış çalışmaları bir tablo üzerinde göstermektedir. Dil becerilerinin günlük kullanıma göre dağılım oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Temur, 2010):

Tablo 1

*Dil Becerilerinin Günlük Kullanıma Göre Dağılım Oranları*

Yazar (lar)	Örneklem	Okuma	Yazma	Konuşma	Dinleme
Werner, 1975	Öğrenci ve işçiler	13	08	23	55
Barker vd. 1980	Üniversite öğrencileri	17	14	16	53
Perras ve Weitzel, 1981	Üniversite öğrencileri	14	08	03	15
Bohlekn, 1999	Üniversite öğrencileri	13	12	22	53
Davis, 2001	Üniversite öğrencileri	12	10	31	34
Janusik ve Wolvin, 2007	Üniversite öğrencileri	07	08	20	23

Tablo 1 incelendiğinde günlük hayatımızda tüm beceri alanlarını kullanmaktayız fakat tüm araştırma sonuçlarında da dinleme becerisinin diğer becerilere oranlara günlük kullanımda en çok kullanılan beceri olduğu görülmektedir. Günlük hayatta ve iletişimde büyük bir yeri olan dinlemenin diğer dil becerileri ile bir bütün olduğunu unutmamak gerekir. Tablodan da anlaşılacağı üzere dil becerileri birbirinden farklı oranlarda da olsa hepsi hayatımızın içindedirler. Dolayısıyla beceri alanlarının öğretimi ve her birini bireye kazandırmak büyük önem taşımaktadır.

Türkçe eğitiminde öğrenme alanları anlama (Dinleme, Okuma) ve anlatma becerileri (konuşma, yazma) olmak üzere ikiye ayrılır. Bu alanların yaşamımızda kazanılma sırası ise dinleme/izleme beceri alanının edinilmesi ile başlar, konuşmayı öğrenme ile ikinci sırada konuşma becerisi edinilir, okulda okumanın öğrenilmesi ile üçüncü sırada okuma becerisi edinilir ve son olarak da yazma beceri alanını edinerek sırası ile tüm beceri alanlarını edinmiş oluruz.

### **Anlama Becerileri**

Anlama becerileri dinleme ve okuma becerilerinden oluşmaktadır. Sağlıklı bir duyma yetisine sahip olan insanın anne karnında dinlemeye başladığı bilinmektedir. Anadilinin

kazanılması ile birlikte de duyulanların anlamlandırılması konusunda dinleme becerisinin kazanılmasına ilişkin ilk adımlar atılmış olmaktadır.

Okuma becerisinin kazanılması ise ilköğretime başladıktan sonra gerçekleşmektedir. Okunanların anlamlandırılması, okumanın göz ile gerçekleştirilip beyinde yapılandırılması sürecini içermektedir. Tüm beceri alanlarında olduğu gibi dinleme ve okuma beceri alanlarının gelişimi de bu ilk düzeyde edinilen becerilerin sonraki süreçlerde daha sistemli bir eğitimle gelişimi ile devam etmektedir.

Dinleme ve okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi anlamının sağlanması ile olur. Anlama ise; sözlü ve sesli uyarıcılardan gelen seslerin işitildikten sonra beyinde anlamlandırılması ya da yazılı ürünlerin okunarak beyinde anlamlandırılması durumudur.

Özbay (2013) anlamayı, iletişim sürecinin temel basamaklarından biri olarak görmektedir. Anlama sürecinde alıcının verici tarafından gönderilen bilgileri almak, eski bilgileri ile karşılaştırıp yorumlamak; başka bir ifade ile anlamak durumunda olduğunu ifade etmektedir.

Göçer (2007) ise anlamının okuma aracılığıyla yazılı metinlerden mesaj alma; dinleme aracılığıyla da konuşma ve sesleri ayırt ederek kavramaya dayalı önemli iki öğrenme alanından oluştuğunu dile getirmiştir. Dinleme ve okuma süreçlerinde göz ve kulağın yardımı ile algılanan ses, biçim, simge vb. beynin ilgili merkezlerinde ayrıştırılıp işlendikten sonra anlama gerçekleşebilmektedir. Ayrıca Göçer (2007), yazılı ve sözlü bir iletinin tam olarak anlaşılması için hem kurallara uygun bir okuma yapılmasının hem de sözlü iletinin dikkatlice dinlenmesinin gerektiğini savunur.

Anlamanın sağlanması için zihinde bazı işlemlerin peşi sıra gerçekleşmesi gerekmektedir. Sadece sesleri duymak ya da sadece sözcükleri okumak anlamının sağlanması için yeterli değildir. Anlama, sadece kulak ya da gözle ses, görsel ve yazıların algılanmasını

değil; uyarıcıların bir dizi süzgeçten geçirilip zihinde uygun sıralara konarak, bunlar arasında ilişki kurulup değerlendirme yapıldığı daha sistemli bir işleyişi gerektirmektedir.

Güneş (1997), eskiden okuduğumuz bir yazının anlaşılabilmesi için kelimelerin anlamının bilinmesinin yeterli görüldüğünü bu yüzden de kelime anlamının öğretimi üzerinde durulduğunu fakat zamanla bunun değiştiğini ifade etmiştir. Yeni gelişmelerin sadece sözcük anlamını biliyor olmanın anlamının gerçekleşebilmesi için yeterli olmayıp aynı zamanda bilgileri kavrama, bilgileri zihinde düzenleme, bilgiler arasında ilişki kurma ve bunlar arasında değerlendirme yapabilme yetisinin de kazanılmış olmasının gerekliliğini ortaya çıkardığını savunmaktadır.

Başka bir çalışmada Güneş (2009, s. 190) yapılandırıcı yaklaşımla birlikte; eskiden olduğu gibi metinlerin derinlemesine incelenerek öğrencilerin anlamalarını beklemek yerine, doğrudan onların anlama becerilerini geliştirecek eğitim üzerinde durulmakta ve bunun için anlama teknikleri ve süreçlerine ağırlık verilmekte olduğunu belirtmiştir.

Anlama becerisi gelişmiş bireyler akademik hayatlarında olduğu kadar günlük yaşamlarında da daha başarılı olacaktır. İnsan ilişkilerinde kurulan iletişimlerinde ya da karşılaşılan problemlerde anlama ve değerlendirme becerisi ile daha olumlu sonuçlar elde edeceklerdir.

Göçer (2007, s. 22), bireyin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerisini kullanması ve geliştirebilmesinin, okuma becerisi ve dinleme becerisi ile doğrudan ilgili olduğunu savunur. Dolayısıyla anlama yeteneğinin, kişilerin analitik düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini daha verimli biçimde kullanmasına, kişinin doğru ve daha hızlı karar vermesine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Anlama yeteneği gelişmiş bireyler, yaptıkları çalışmaları verimli bir şekilde sonuçlandırabilirler. Yine, anlama yeteneği gelişmiş bir birey, kavrama, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme yetenekleri sayesinde karşılaştığı problemleri çözmeye önemli avantajlara sahiptir. Sahip olduğu önsezi sayesinde

yerinde tavır geliştirerek istenmedik durumlarla karşılaşmaktan kurtulur. Bireyin anlama yeteneğine sahip olmasıyla seçici olup, beğeni düzeyinin yükseleceğini ve yaşam standardının da o ölçüde yükseleceğini belirtir. Ayrıca, kişinin edinmiş olduğu anlama yeteneği ile birey olmanın niteliklerine sahip olacağı ve yaşam çizgisini kendi iradesiyle belirleyebileceğinin önemine dikkat çekmiştir.

Anlama becerisi kazandırılabilen ve öğretilebilen bir beceridir. Güneş (2009, s.192)'e göre; yapılan araştırmalarla anlama öğretimi yapılan sınıflardaki öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olukları belirlenmiş ve öğrencilerin geliştirdiği anlama becerilerinin sonraki dönemlerde de kalıcı ve sağlam olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Güneş (2009, s. 192), anlamanın ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesi ve ilk yıllardan başlanarak öğrencilere anlama becerilerinin öğretilmesi gerektiğinin gündeme geldiğini belirtmiştir.

**Anlama becerilerinin geliştirilmesi.** Presley, dünyada son yıllara kadar anlama becerilerini geliştirme, anlama öğretimi ve bu becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir eğitimden hiç bahsedilmediğini, bununla birlikte okullarda sürekli öğrencilerin anlama becerilerinin değerlendirildiğini, fakat anlamanın öğretimine girilmediğini belirtmektedir. Bazı öğrencilerin sürekli çalışmalarına rağmen anlamada ilerleyemiyorsa, o zaman ya alıştırmaların öğrenciye uygun olmadığını ya da bu tür alıştırmalarla öğrencilerin anlamalarının geliştirilemediğine dikkat çeker. Pressley, bu anlayışı değiştirmek için kavramsal bir devrimin gerektiğini belirterek anlamanın öğretilmesini ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgular (Pressley, 1997'den akt. Güneş, 2009).

Anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan birçok teknik mevcuttur. Bu tekniklerden bazıları aşağıdaki gibidir (Güneş, 2007; Lachapelle, 2006'dan akt. Güneş 2009):

- Görselleri incelemek,
- Satırların altını çizmek,
- Anlaşılmayan yerleri belirlemek,

- Metni; anlam kaybı oluşmaması için küçük birimlere ayırmak,
- Metni, kendi kelimeleri ile tekrarlamak,
- Not almak,
- Anlamı açıklamak,
- Metnin konusunu belirlemek,
- Metnin yardımcı düşüncelerini bulmak,
- Metne ait ana düşünceyi bulmak,
- Anlatım yapısını belirlemek,
- Metnin yapısını belirlemek,
- Öğrenilmiş olan bilgileri düzenlemek,
- Metne ait önemli noktaları belirlemek,
- Çıkarım yapmak,
- Okuma öncesinde yapılan tahminleri doğrulamak,
- Ön bilgiler ile okunan bilgiler arasında bağ kurmak,
- Sıralama, sınıflama, ilişkilendirme vb.yapmak,
- Benzetmelerden yararlanmak,
- Sorgulama yapmak,
- Metni özetlemek,
- Bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafik ile düzenlemek,
- Metnin şemasını çıkarmak
- Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanmak vb.

**Dinleme öğrenme alanı.** Dinleme, dört temel dil becerisinin ilk aşamasıdır. Bunu; konuşma, okuma ve yazma izlemektedir. Önce dinleyerek anlamaya başlarız ve konuşmaya başladığımız andan itibaren de konuşma becerisi ile anlatmaya başlarız. Okul dönemi itibari ile okuma becerisini edinir, yazma becerimizle de fikirlerimizi yazı ile ifade etmeye başlarız.

Dinleme için birçok tanım yapılmıştır fakat basit bir tanım yapmak gerekirse dinleme, duyduğumuz seslerden anlam çıkarmak için bilinçli eylem gerektiren bir süreçtir.

Demirel (1999) dinlemeyi; konuşanın iletmeyi amaçladığı mesajı, sorunsuz ve tam anlamıyla anlayabilme ve uyarana karşı bir tepki verme etkinliği olarak tanımlar. Ayrıca Demirel (1999, s.33)'e göre işitmek ve dinleme birbirlerinden çok farklı kavramlardır ve işitme, istem dışı gerçekleşir buna karşın dinleme ise belli bir amaca yönelik yapılıdır. Flexer (1999, s.38), işitmek ve dinlemenin birbirinden farklı kavramlar olduğunu savunur. Nasıl ki görmek ve bakmak birbirinden farklı kavramlarsa işitmek ve dinlemenin de birbirinden farklı kavramlar olduğunu ifade eder. Sağlıklı duyu organlarına sahip olan herkesin işitebileceğini ancak dinleyemeyeceğini; dinleyebilmek için özel bir çabanın gerektiğini belirtmektedir. İşitmenin duymayı; dinlemenin ise duyma ile birlikte algılama ve tepkide bulunmayı da içerdiğini, bu sebeple de dinlemenin işitmeye göre daha geniş bir boyutta ele alınması gerektiğini savunur. Flexer (1999) dinlemeyi, konuşma sesleri ile çevre seslerinin işitilerek ayırt edilip bu seslerin anlamlandırılması ya da konuşma ve çevre seslerinin fark edilmesi, ayırt edilmesi, anlamlandırılıp tanımlanması olarak görür. Sever (1997, s.11)'e göre dinleme, işitilenlerin anlanarak saklanması ya da işitilenlerin anlanmak amacıyla dikkat harcanmasıdır. Özbay (2013, s.48), dinlemenin çaba gerektiren bilinçli bir süreci kapsadığını ifade etmiştir. Duyduğumuz her sesin dinlenmediği için kişinin dinleme yapmış olması için kulağına gelen sesleri anlamaya çalışması gerekmektedir. Ergin (1998)'e göre dinleme psikolojik bir süreçtir. Birey için bu süreç seslerin ve konuşma örüntülerinin farkına varıp onlara dikkatini vermesi

ile başlar ve belirli bazı işitsel işaretleri tanıyıp hatırlaması ile sürer, kendi bilgileriyle ilişkilendirmesi ve anlamlandırması ile de son bulur.

Anlaşılabacağı üzere dinlemenin gelişigüzel duymaktan çok daha öte bir eylem olduğu ortadadır. Dinleme, anlamayı ve zihinsel faaliyetleri de içine alan daha geniş kapsamlı, belli bir amaç gerektiren bir süreçtir. Bu konuda Ağca (2001, s.114), işitmenin tamamen fizyolojik bir durum olduğunu ve bunu sağlayan organları sağlıklı olan herkesin istese de istemese de işitme mesafesi içindeki sesleri işittiğini buna karşın dinlemenin zihin ve duyguların işirakiyle gerçekleştiğini söyler. Bu görüşlerden de yola çıkarak diyebiliriz ki dinleme yapan birey, duyduklarını zihinde anlamlandırma yapmalıdır. İşitilenlerin dinleme olabilmesi için anlamlandırmanın yapılması şarttır.

Dinleyenin işittiklerini anlamlandırabilmesi için yerine getirilmesi gereken şartlar aşağıdaki gibidir (Özby, 2013, s.52):

- Alıcının sesleri tam işitebilmesi gerekmektedir ve bu süreçte ses kaybı olmamalıdır.
- Ortamın iletişim adına işitmeye elverişli, sağlıklı ve düzenli olarak oluşturulması gerekmektedir.
- Karşıya iletilmek istenen mesaj net ve anlaşılır olmalıdır.
- Gönderici, alıcıya uygun seviyede bir dil kullanmalıdır.

Demirel (1999), dinleme eğitiminde dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasında izlenmesi gereken üç aşama olduğunu belirtir ve bu aşamaları şöyle sıralar (Demirel, 1999, s. 36-37):

#### *Dinleme Öncesinde*

1. Tanıtma: Dinlenilecek konuya yönelik genel bilgiler verilir.



2. Kestirme: Konu hakkında tahmin yürütmektir. Dinlenecek konunun başlığı söylenerek metne ilişkin resim ve ipuçları verilir ve böylelikle metnin kestirilmesi sağlanır.
3. Sahnenin oluşturulması: Dinlenecek olan metindeki olayların görsel araçlar ile canlandırılmasıdır. Amaç, öğrencilerin duyduğu şeyleri canlandırmalarını, görselliğe dökmelerini sağlamak, böylelikle metni daha iyi anlamaları konusunda onlara yardımcı olmaktır.
4. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde bulunan yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğrencilere öğretilir.
5. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinlikleri amaçlı biçimde yapılır.

#### *Dinleme Sırasında*

1. Metin, öğretmen tarafından yüksek sesle okunur; öğrenciler ise bu süreçte öğretmenlerini kitapları kapalı olarak dinler.
2. Öğrencilerden, metni dinleme sırasında öğretmenlerinin farklı tonlama ve vurgulamalarına dikkat etmeleri istenir.
3. İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflarda, öğrencilerden dinlediklerini tekrar etmeleri istenir.
4. Öğrencilerden, amaçlı dinleme yaptıktan sonra bu dinlemeye ait sorulara cevap verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir.

#### *Dinleme Sonrasında*

1. Öğrencilerden, dinledikleri metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap vermeleri istenir.
2. Öğrenciler, dinledikleri metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarır.
3. Giriş kısmı ve gelişme kısmı dinletilen bir hikâyenin sonuç kısmının öğrenci tarafından tamamlanması istenir.

4. Öğrencilerden dinleme metnini dinlerlerken ya da dinledikten sonra duyduklarını resimle anlatmaları istenir.
5. Öğrencilerden dinleme metnini dinlerlerken ya da dinledikten sonra resim veya şekil çizmeleri istenir.
6. Öğrencilerden dinledikleri metinle ilgili resimleri ya da cümleleri sırasına göre dizmeleri istenir.
7. Öğrencilere dinlediklerini dikte etme ya da yazma etkinlikleri yaptırılır.
8. Öğrenciler duydukları eksik cümleleri tamamlarlar.
9. Öğrenciler, dinledikleri metne uygun başlık önerirler.
10. Öğrencilere metinde boş bırakılmış olan yerleri doldurma çalışması yaptırılır.

Özbay, dinlemenin özelliklerine dikkat çekerek bunları şu şekilde sıralamıştır (Özbay, 2013, s. 48):

1. Mesajın gönderilmesi / iletme,
2. Mesajın işitilmesi / duyma
3. Mesajın anlamlandırılması

Melanlıoğlu ise dinleme becerisinin kazandırılmasında aile faktörüne dikkat çeker. Ona göre dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin önemi büyüktür. Bu konuda ailelere şu önerilerde bulunur Melanlıoğlu (2012, s.74):

- Çocuklara işitme ile dinlemenin aynı kavram olmadığı sezdirilmelidir.
- Kendi dinleme sürecini çocuğun fark edebilmesi sağlanmalıdır.
- Dinleme sürecinde, çocukta dikkat süresinin artırılması amacıyla hafıza güçlendiren etkinlikler ya da oyunlar düzenlenmelidir.
- Çocuğun dinlemeye olan ilgisi belirlenmelidir ve ona uygun olan dinleme materyalleri kullanılmalıdır.

- Dinlemenin düzeyi; çocuğa, dinlenen materyale ilişkin soruların sorulmasıyla kontrol edilmelidir.
- Çocuğun sorularını aile bireyleri cevapsız bırakmamalıdır.
- Anne ve babalar, çocuğa etkin bir dinleme modelini ya da dinleyici modelini sunmalıdır.
- Okul öncesi dönemde; dinleme materyali olarak masal, ninni, vb. gibi, ana dilinin zevk ve estetiğini çocuğa kazandıran edebî türler kullanılmalıdır.
- Dinleme ve izlemenin birlikte bulunduğu çocuk tiyatroları gibi etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- Ailelere verilen eğitim programlarında; genelde dil, özelde ise dinleme becerisine yönelik verilen eğitimlerin etkililiğini içeren çalışmalar yapılmalıdır.

Koç (2003, s.15) ise dinleme becerisinin kazandırılmasında öğretmen faktörünün önemine değinmiş ve öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılması için öğretmenin dinleme becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri bilmesi; bu yöntem ve tekniklerin sınıf seviyesi ile şartlarına göre uygun olanını seçerek uygulaması gerektiğini belirtmiştir.

Calp (2010)'a göre, okullarda okuduğunu anlama becerisine oldukça fazla önem verilmektedir fakat günümüzde teknolojinin gelişmesiyle görsel ve işitsel araçlar günlük yaşamın her anında kullanılmaktadır ve dinlediğini/izlediğini anlama da buna bağlı olarak önem kazanmaktadır.

Temur (2001), bir öğrencinin sınıf ortamında geçirdiği zamanın %50-75'inin öğretmeni, arkadaşları ve sesli materyalleri dinleyerek geçtiğini ifade etmiştir. Bu da göstermektedir ki dinleme becerisinin kazanılması eğitim ortamında bir gerekliliktir.

Dinleme becerisinin gelişimi ile ilgili olarak Ateş (2018, s.141), "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı makalesinde dinleme becerisinin gelişmesini etkilediğini düşündüğü unsurları şu şekilde sıralar:

- Konu (dil, içerik vb.),
- Bireysel özellikler (nörolojik ve fiziksel durum, zeka, psikolojik motivasyon durumu, vb.),
- Konuşan kişi (etkileycilik, ses vb.),
- Dinleme eyleminin gerçekleştiği ortam (ortamdaki diğer sesler, vb.).

Bunlara ek olarak Ateş (2018), çocuğun dinleme becerisini en yakını olan sosyal çevresi içinde ve bu içinde bulunduğu çevre yardımıyla kazandığını belirtmektedir. Çocuğun; dinleme becerisini sosyal çevresinde yaşı ile doğrudan orantılı ve doğal bir biçimde, okul döneminde ise sistemli bir öğretim süreciyle geliştirdiğini savunarak dinlemenin gelişimine etki eden unsurlara bireyin yetiştiği sosyal çevreyi de ekler.

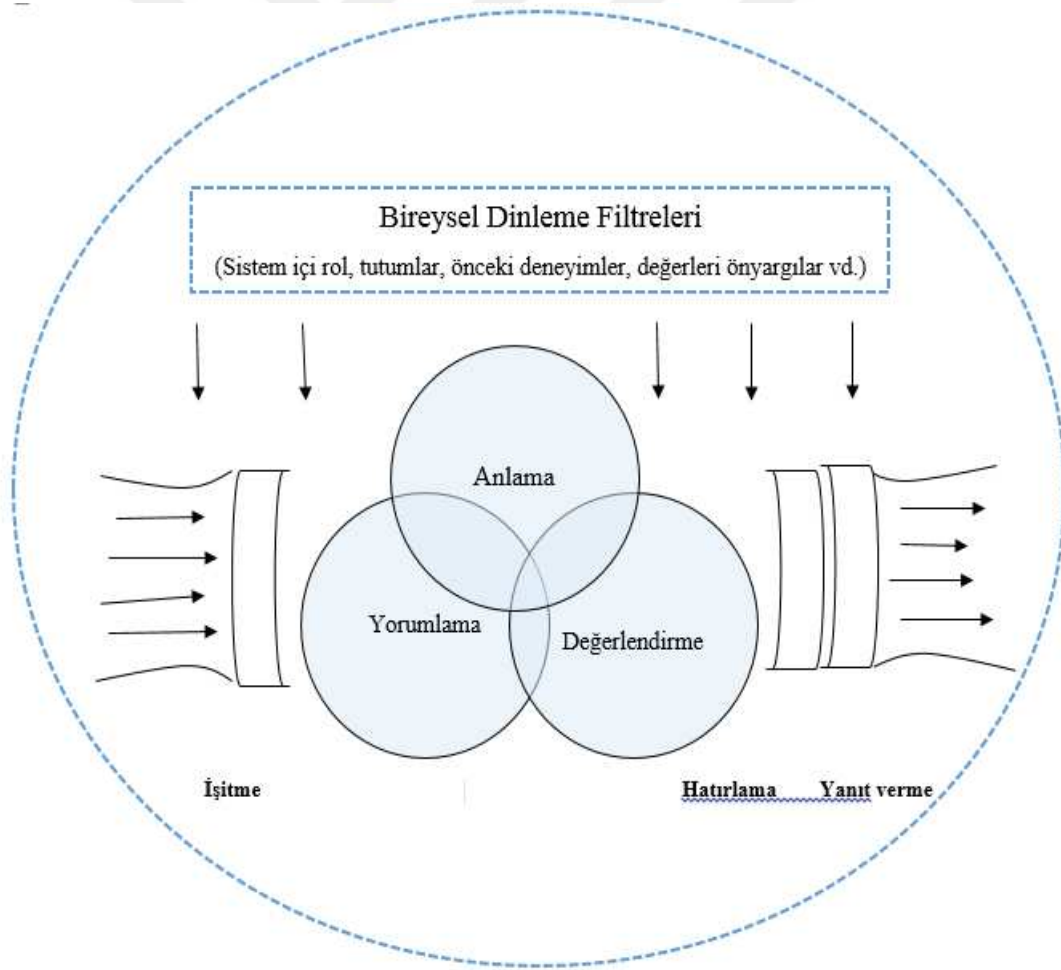
Tayşi (2014) bireyin hayatında büyük bir öneme sahip olan dinleme becerisi ve bu becerinin gelişmesinin birey açısından önemine dikkat çekmiştir. Bu becerinin bireye başkalarının düşüncelerini anlayarak bu düşüncelere saygı duymayı, sorunlara çözümler üretebilmeyi, kendi benliğine ilişkin olumlu algıya sahip olmayı, olayları doğru yorumlayabilme yetisini ve yüksek bir özgüven sahibi olmayı kazandıracağını ifade etmektedir.

**Dinlemenin gelişimi ve dinleme süreci.** Whirter ve Acar; dinlemeyi, gelişim aşamalarına göre bir bebeğin seslere tepki vermesinden dili algılamasına kadar belli aşamalarda incelemiştir. Bu konuyla ilgili (Whirter ve Acar, 2000 s. 43'dan akt. Özbay, 2013, s.69); dinleme becerisinin gelişim aşamalarını şu şekilde sıralar:

Sese tepki vermenin gelişim dönemleri, olgunlaşma belirtileriyle ahenk içindedir. Yeni doğan bebek yüksek seslere ağlayarak ya da irkilerek tepki verir. İki haftadan sonra, bebek insan seslerini dinlemeye başlar. Dört haftalık olunca, bebek sesle susturulabilir. Sekiz haftalık olunca, artık yüksek sestense fazla rahatsız olmaz, bunları çevresinin bir parçası olarak kabul eder. Bu dönemde, insan sesine karşı duyarlıdır, ilgilidir. Dört aylık olunca, sesleri

arama amacıyla, başını döndürür. Altı aydan önce bebek, her iki yanında çalınan zili fark edip; dostça konuşmayla öfkeli bir ses tonu arasında ayırım yapabilir. Sekiz ve dokuzuncu aylarda, sesleri taklit etmeye yönelir. İsmi söylendiğinde ya da basit sözler kullanıldığında tepki verebilir. Bu, bebek tarafından dilin algılanmasının ilk adımlarıdır. Bu ilk sesler, ayırt edilip pekiştirilir, ilgi gören sesler repertuarın bir parçası olarak kalır. Yetişkin bir birey olarak hayatın her anında dinleme eyleminde bulunan insan için bu eylem, bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir.

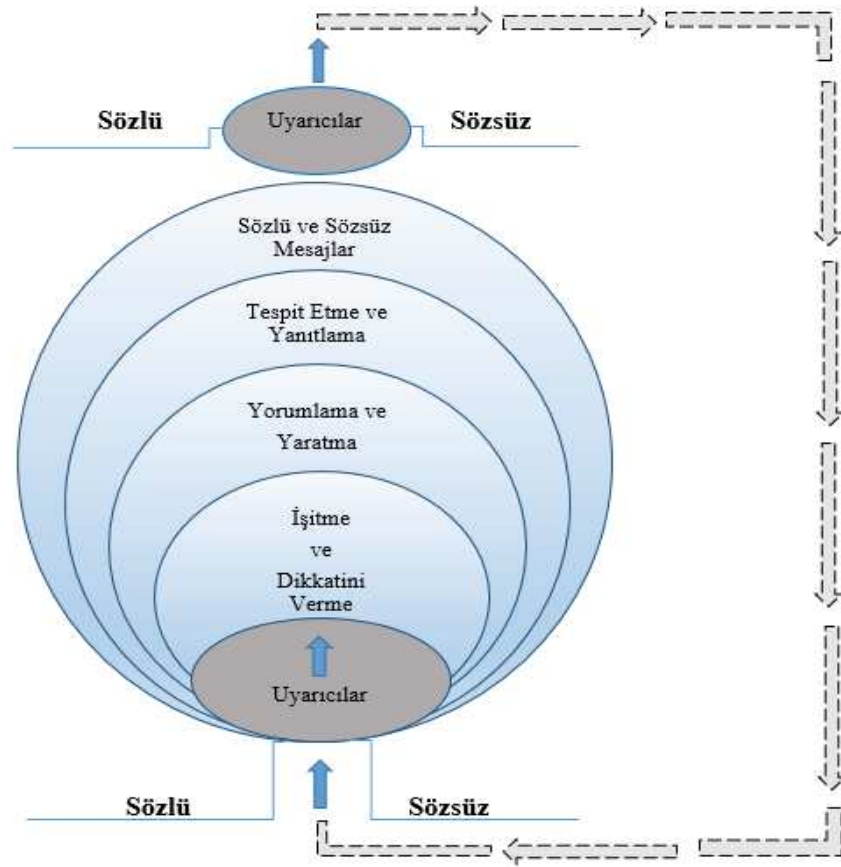
Dinleme sürecini açıklayan modellerden ilki Brownel'e ait olan Hurier Dinleme Süreci Modeli'dir. Brownel, dinleme sürecine ilişkin geliştirdiği dinleme modelinde dinlemenin altı bileşeninden bahseder. Bu süreç aşağıdaki şekilde gösterilmektedir Brownell (2013):



Şekil 3. Altı bileşenli Hurier dinleme sürecinin bir modeli

Şekilde de görüldüğü üzere dinleme süreci altı bileşenin gelişimini ifade etmektedir. Bunlar; işitme, anlama, hatırlama, yorumlama, değerlendirme ve yanıt verme bileşenleridir. Hurier Modeli'nde dinleme süreci bu bileşenlerin ilişkilerinden oluşur. Bu bileşenler, dinleyicilerin belirli amaçları doğrultusunda ve geniş bir dinleme kapsamında uygulanır. Amaçlar ve şartlar bu altı dinleme bileşeninin birbirleriyle olan ilişkilerini etkiler. Doğan (2017), bu modelde bulunan altı dinleme bileşeninin her birine az ya da çok odaklanılarak etkili dinlemenin elde edilebileceğini ve mükemmel dinleyicilerin bu bileşenlere uygun stratejileri kullanma düzeylerini de dinleme amaçları ya da durumlarına göre ayarlamaları gerektiğini ifade etmiştir (Brownell 2013'ten akt. Doğan 2017, s.37).

Dinleme süreci ile ilgili bir başka görüş de Wolff ve Marsnik' e aittir. Dinlemenin zor bir iş olduğunu belirten Wolff ve Marsnik (1992) dinlemenin; sözlü ve sözsüz mesajları işitmeyi ve onlara dikkat vererek onları yorumlayıp yeniden yaratmayı, tespit edip yanıtlamayı da içine alan bir anlama süreci olduğunu ifade etmiştir. Dinlemenin anlama sürecini ifade eden Wolff ve Marsnik Modeli aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Wolff ve Marsnik, 1992):



Şekil 4. Wolff-Marsnik Modeli'ne göre dinlemenin anlama süreci

Şekil 4'te görülen Wolff-Marsnik modelinde altı aktivite yer almaktadır. Bu aktiviteler; birbiri ile ilişkili, birbirini takip eden bir sıra halinde bulunmaktadır. Kişiler önce uyarıcıları işitir ve işittiklerine dikkatlerini verirler. Sonraki aşamada işitilenler yorumlanır ve anlamlandırılır, bir sonraki aşamada ise konuşmacıya yanıt verilir. Wolff ve Marsnik, dinleme eyleminde anlama sürecini ifade ettikleri bu süreçte dikkat ve konsantrasyonunu sonuna kadar sürdürmek gerektiğini savunur.

**Dinlemenin amaçları.** Dinleme, amaçlı bir eylemdir. Herhangi bir sesin amaçsızca duyulması dinleme sayılmaz. İnsanlar, dinleme eylemini gerçekleştirirken çeşitli amaçlar gütmektedir.

Dinlemenin amaçları genel hatlarıyla aşağıdaki gibidir (Özbay, 2013, s.64):

- Hoş vakit geçirmek,

- Herhangi bir konuda bilgi edinmek,
- Olayları ve hayatı eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmek,
- Diğer insanların tecrübelerinden yararlanmak,
- Eleştiri almak,
- Toplum ile iletişim kurmak,
- Çevremizdekilere yardım etmek,
- Diğer insanların düşüncelerini değerlendirmek.

Temur (2001)'e göre dinleme becerisi, etrafımızda olup bitenleri anlamlandırmak amacıyla her gün kullandığımız önemli zihinsel yeteneklerimizden biridir. Ayrıca Temur (2001) dil becerilerinin ve özellikle de dinlemenin; elektronik iletişim teknolojisi, bilgisayar teknolojisi ve görsel medya hızla gelişiyor olsa da iletişim becerilerimizin temelini oluşturan en önemli faktör olarak devam edeceğini savunmaktadır.

Birini dinlemek için farklı amaçların olabileceğini dile getiren Mackay (1997) dinlemenin amaçlarını şu şekilde sıralar (Mackay, 1997 s. 9-10) :

- Bilgi sahibi olmak,
- Başkalarının öykülerine katılmak,
- Eleştiri almak,
- Diğer kişilerin anlayışlarından ve deneyimlerinden faydalanmak,
- Ufkun genişlemesi – öğrenmek,
- Bir konuya hâkim olmak (bilgi güç sağlar),
- Bir ilişki oluşturmak,
- Diğer kişilere saygı göstermek ve onları değerlendirmek.

Farklı amaçlarla da olsa her insan günün büyük bir bölümünü dinleyerek geçirmektedir. Fakat her dinleme ya da her insanın dinleme eylemi aynı kalitede gerçekleşmeyebilir.



Ortalama bir yetişkin, gününün %45'ini dinleyerek geçirmesine rağmen, dinleme verimliliği %25'in altındadır (Robertson, 2002, s.57).

Dinleme eyleminin verimli olabilmesi için doğru ve sağlıklı dinlemenin öğrenilmesi gerekmektedir. Bu konuda Özdemir (1987, s.117), dinlemenin aynı zamanda, bir zevk alma yolu olduğunu belirterek dinlemenin öğrenilebileceğini savunur. Öğrencilerin dinlemeyi öğrenmeleri gerektiğini, dinlemeyi öğrenmenin okumayı öğrenmek kadar önemli olduğunu dile getirir. Bunlara ek olarak Özdemir (1987, s.117), dinlemenin okuma ile benzerliğine değinerek dinlemenin de okuma gibi bilgi, beceri, alışkanlık gerektirdiğini; aslında dinlemenin kulak yoluyla okuma olduğunu belirtmiştir.

**Dinlemeyi etkileyen faktörler.** Dinlemenin sağlıklı biçimde gerçekleşmesini engelleyen bazı etkenler vardır. Anlatılanlar, kimi zaman dinleyici tarafından doğru aktarılamazken kimi zaman da dinleyen tarafından tam ve doğru şekilde anlaşılmaz. Emiroğlu (2013)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre dinleme sorunları sırasıyla göndericiden, alıcıdan ve diğer kaynaklardan doğan sebeplerle ortaya çıkmıştır. Özbay (2013); dinleyicinin, konuşmacının sözlerindeki anlamları her zaman doğru şekilde algılamayabileceğinden bahseder. Çeşitli iletişim engellerinin dinlediğini anlama sürecine etki ettiğini ve bu sürecin farklı kademelerinde iletişimdeki engellerin anlamın doğru aktarılmasını engelleyeceğini savunur.

Ergin ve Birol (2000, s. 116-117); mesajın tam olarak kodlanmasının kaynağın gönderdiği mesajı organize ederek karşı tarafa sunma becerisine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, kaynağın mesajında kullandığı kelimelerin alıcının kelime dağarcığında yer alıyor olması gerektiğini ifade ederek gönderilen mesajın mutlaka alıcının yaşantı alanında bulunması gerektiğinin altını çizerler. Dinlemeye etki eden faktörlerden önemli gördükleri bir diğer faktör de konuşmacının iletişim sürecinde çok yüksek ya da çok fazla alçak sesle konuşmasıdır. İletişimin kalitesinin alıcının sağlıklı işitebilme kalitesine bağlı

olduğunu vurgulamışlardır. İletişim sürecine etki ettiğini düşündükleri diğer bir faktör ise alıcının mesajı işleme gücü ve yorgunluğudur. Bu faktörlerin bulunması alıcıda dikkat eksikliğine sebebiyet verecek ve alıcı konulara dikkatini veremeyerek işitsel çözümlene yapamayacaktır. Önemli görülen bir diğer faktör ise alıcının, gönderilmiş olan mesajı kendisine mal edememesi ve anlamlandırma konusundaki deneyimsel yetersizliğidir. Bu faktörler iletişimin sağlıklı işlemesine ve iletişimin yetersizliğine yol açacaktır.

Dinlemeyi etkileyen gerek dinleyen gerek konuşmacı gerekse ortam tarafından birçok faktör ortaya çıkmaktadır. Dinlemeyi etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır Çifçi (2001):

1. Zihinsel faktörler,
2. Fizyolojik faktörler,
3. Psikolojik faktörler
4. Fiziki faktörler
5. Sosyal faktörler
6. Öğretmen faktörü
7. Verici (konuşmacı)
8. Konu

Dinlemeyi etkileyen faktörler her zaman dinleyici tarafından ortaya çıkmaz. Konuşmacının diksiyon özellikleri ve dinlemeyi olumsuz etkileyecek olan kılık kıyafet ya da mimik ve beden dili de dinlemeyi etkileyen faktörlerdendir. Bu faktörler ise konuşmacıdan kaynaklanan faktörler arasındadır.

Özbay (2009), dinlemenin sadece söze dayanmayacağını, aynı zamanda hem sözel unsurların hem de sözel olmayan unsurların dinlemeyi etkilediğini ifade etmiştir. Konuşmacının üslubu, ses değişikliği, vurgu ve tonlaması, yaptığı duraklama ve kullandığı

beden dili gibi unsurların iletilmek istenen mesajdaki anlamın amaçlandığı şekilde dinleyenlere ulaşmasına yardımcı olduğunu savunur.

Brownell'e (2013) ise karmaşık bir aktivite olarak belirttiği dinlemeyi etkileyen faktörleri motivasyon, tutum, cinsiyet, yaş, endişe, iletişim ve mesajın özelliği olarak sıralar.

**İyi bir dinleyicide bulunması gereken özellikler.** İyi bir dinleyici olabilmek için kişide bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir Ağca (2001, s.115- 118):

- Dinlemeye her yönüyle hazır olma,
- Konuşulan konuya ilgi duyma, öğrenileceklerin değerli olduğuna inanma, bu bilgileri kullanacak konumda olma,
- Peşin fikirli olmama,
- Anlatılanlara karşılaştırmalı bir anlayışla yaklaşma,
- Konuşmacıya soru sorma yahut farklı bakış açılarının varlığını hatırlatma,
- Not alma, özetleme, kaynakları tespit etme.

Emiroğlu (2013), iyi bir dinleyicinin kaynaktan aldığı mesajları ve konuşmacının konuşmasını doğru şekilde yorumlayarak değerlendirmekle beraber kendi içsel konuşmalarını da denetleyebilmesinin gerekliliğine inanmaktadır. Çünkü normal bir konuşmacının dakikada 100-150 kelime arasında bir konuşma yaptığını, insanın algılama kapasitesinin ise 500-600 kelime arasında olduğundan dolayı dinleyicinin bu boşluğu en uygun şekilde doldurmasının ve içsel konuşmalarının zihnini farklı noktalara götürmesine izin vermemesinin gerektiğini düşünmektedir.

Ayrıca Emiroğlu (2013), Mackay Ian'ın "Konuşmayı kesin, hiç kimse konuşarak dinleyemez (Mackay, 1977, s. 75)." sözünden yola çıkarak iyi bir dinleyicinin dinlemede sessiz olması ve konuşmacıya odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. İyi bir dinleyicinin özellikleri Robertson (1999)'a göre şu şekildedir (Robertson, 1999, s. 41-42):

- Kim konuşursa konuşsun, değerli bir şeyler öğrenmek için dinler. Kişinin kendine olan saygısı artar.
- Mesajı ileteni ya da iletme tarzını değil de mesajın içeriğini değerlendirir.
- Etkin sessizliği kullanır, sessiz kalır ve kişi konuşmasını bitirene kadar dinler.
- Ayrıntıları atlayıp, asıl konuyu yakalar.
- Konuşmacının hareketleriyle sözlerini birbirine uydurur, eşler.
- Etkin bir beden durumu benimser dikkatli bir beden konumuyla kişiye doğru eğilir.
- Şaşkınlıkları denetler ve eler.
- Aşına olmadığı gerece yoğunlaşır ve zihnini zorlar.
- Duygusal denetimi sağlar.
- Hızlı düşünmenin avantajına sahiptir. Birisi konuşurken değerlendirme, merak etme, inceleme ve özetleme yapabilir, anahtar sözcükleri çıkarır ve sözlü olmayan mesajları arar.

Dinlemede sadece dinlemenin değil, dinlemek kadar izlemenin de önemli büyüktür. Bu konuda Baltaş ve Baltaş (2001, s. 1), etkili bir dinleyicinin mesajı sadece dinlemediğini aynı zamanda izlediğini belirtir. Çünkü konuşmacının jest ve mimiklerle mesajını belirgin kıldığını, beden dilinin duyguları yansıttığı için diğer insanların duygularına karşı duyarlı olma yolunun da beden dilini anlayabilmekten geçtiğini savunur.

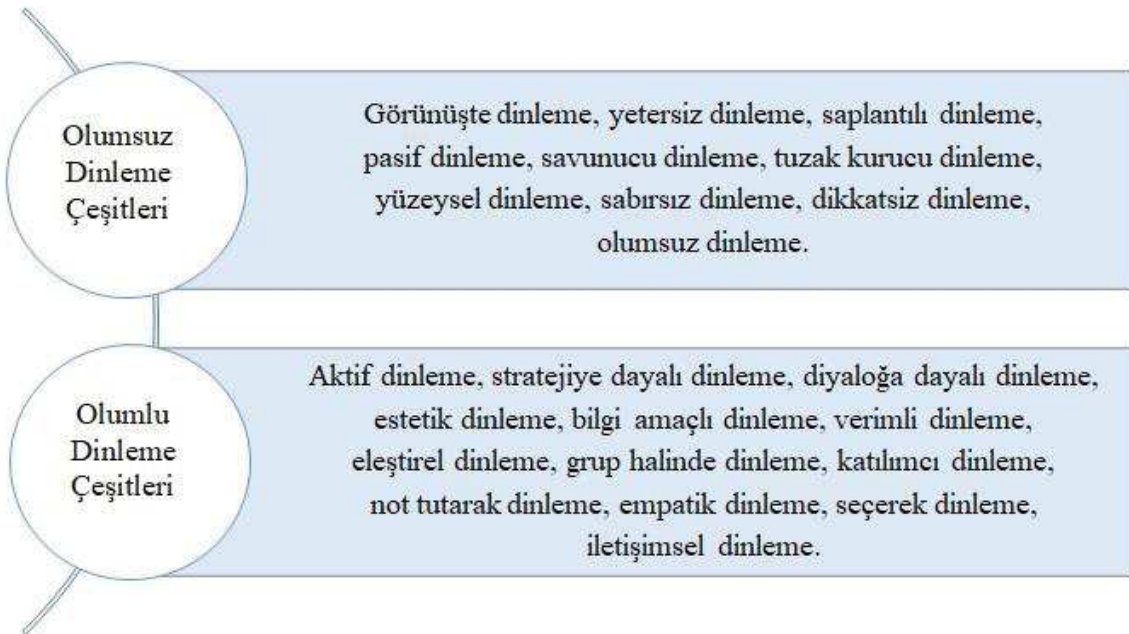
Yalnız, izleme konusunda dikkat edilmesi gereken başka bir unsur vardır. İzlemede dikkat dağıtan unsurlara takılı kalmak dinlemeden kopmaya yol açabilir. İyi bir dinleyicinin; bu gibi unsurların, dikkatini dağıtmasına ve dinleme eylemi yaparken asıl amacından sapmalarına yol açmasına izin vermemeleri gerekmektedir.

Bu konuda Doğan (2012), bazı dinleyicilerin konuşmanın içeriğinden çok konuşmacının dış görünüşü ile ilgilendiğini ifade etmiştir. Konuşmacıya ait fiziki özellikler

olan saç rengi, saç şekli, kaş, gözü, kulağı, burnu vb. ya da kıyafeti, taktığı aksesuarları, makyajı vb. ile ilgilenmenin dinleyiciyi konuşmanın içeriğinden uzaklaştıracağı için iyi bir dinleyicinin dikkat dağıtan bu unsurlarla ilgilenmeyip konuşmanın içeriği ile ilgilenmesinin gerektiğini dile getirmektedir.

**Dinleme türleri.** Dinleme, farklı amaçlara göre türlere ayrılmıştır. Bu konuda Emiroğlu (2013) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı makalesinde olumlu dinleme türleri olabileceği gibi olumsuz dinleme türlerinin de bulunabileceğini ifade etmiştir.

Emiroğlu; dinleme çeşitlerini, olumsuz ve olumlu dinleme çeşitleri olarak sıralamıştır. Emiroğlu'nun sıralaması aşağıdaki şekil üzerinde gösterilmektedir (Emiroğlu, 2013, s.277):



Şekil 5. Dinleme çeşitleri

Wolff ve Marsnik (1992) ise ayırt edici, değerlendirici, takdir edici ve kendini dinleme olmak üzere dört çeşit dinlemeden söz eder.

Brownell (2013)' e göre ise belirli amaçlara göre dinleme türleri oluşmaktadır. Bunlar:

- Sesleri ayırt etmek amacıyla gerçekleştirilen ayırt edici dinleme,

- Anlama ve öğrenme amacıyla gerçekleştirilen kapsamlı dinleme,
- Değerlendirme ve yargılama amacıyla gerçekleştirilen eleştirel dinleme,
- Hisleri ayırt etme ve empati yapma amacıyla gerçekleştirilen empatik dinleme,
- Eğlenmek amacıyla gerçekleştirilen takdir edici dinleme.

Güneş (2007, s.92-93) ise dinlemeyi, metni takip ederek dinleme, yaratıcı dinleme, sorgulayıcı dinleme, katılımlı dinleme, pasif dinleme ve not alarak dinleme olarak beş dinleme türü olarak sınıflamaktadır.

Akyol (2011, s.5-6) dinleme türlerini stratejik dinleme, aktif dinleme, amaçlı dinleme, diyaloga ve sunuya dayalı dinleme olmak üzere dörde ayırmıştır. Özbay (2013) dinleme türlerini 5 grupta inceler. Bunlar: İletişimsel dinleme, ayırıştırıcı dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, bilgi için dinlemedir. Göğüş (1978) ise dinleme türlerini; seçmeli dinleme, duygusal dinleme, dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirici dinleme, anlamadan dinleme ve yarı dinleme olarak yedi grupta toplar.

Dinleme türlerini dinleme amacına göre ayıran (Tompkins 1998'ten akt. Akyol, 2014, s.10), dinlemeyi estetik dinleme, ayırt edici dinleme, transfer edici dinleme, terapatik dinleme eleştirel dinleme biçiminde sınıflandırmıştır.

Maden ve Durukan (2011), dinleme türlerini; aktif dinleme-dinleyici, pasif dinleme-dinleyici, tarafsız dinleme-dinleyici, katılımcı dinleme-dinleyici, olarak dinleme stilleri başlığı ile dört grupta toplamışlardır.

Umagan (2007) da, dinleme türlerini etkili dinleme ve etkisiz dinleme olarak iki farklı grupta toplamış ve etkili dinleme türlerini, bireylerin karşısındaki anlamak için çaba sarf ettiği türler olarak değerlendirip şu şekilde ele almıştır (Umagan 2007'dan akt. Tayşi 2014):

- Gönüllü dinleme: İnsanların hiçbir tesir altında kalmadan kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları türdür. Panel, konferans, sempozyum gibi etkinliklere katılanlarda görülür.

- Stratejik dinleme: Dinleyenler dinlediklerinin sonucunu tahmin etmeye çalışır.
- Amaçlı dinleme: Bilgiyi kaynağından alarak eleştirel düşünme becerisini de devreye sokup not tutarak dinleme türüdür.
- Haz almak için dinleme: Bilgi edinmek amaçlı değil, estetik kaygının ön planda olduğu türdür.
- Eleştirel dinleme: Dinleyenin dinlediklerini değerlendirebildiği türdür.

Umagan'a (2007) göre, etkisiz dinleme türleri, dinleyici motivasyonunun tam olmadığı, zorunlu olarak yapılan dinlemelerdir (Umagan 2007'dan akt. Tayşi 2014):

- Gönülsüz dinleme: Bireyin dinleme etkinliğine mecbur olduğu için katıldığı türdür.
- Antipatik dinleme: Dinleyenin konuşana karşı olumsuz tavırlara sahip olduğu bir dinleme türüdür.
- Yüzeysel dinleme: Dinleyenin derinlemesine dinlemediği ve dinlediklerini değerlendirmedeği türdür.
- Görünüşte dinleme: Dinleyici dinliyormuş gibi yapar. Konuşmacının kıyafeti, duruşu vb. şeylerine odaklanır ve neredeyse hiç bilgi alışverişinde bulunmaz.

Dinleme türleri konusunda Türkçe Eğitimi alanında birçok alan uzmanı tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır. Burada ise alanda en çok kabul gören ve bahsi geçen dinleme türleri açıklamaları ile verilmiştir.

***Katılımlı dinleme (etkin dinleme).*** Karadüz (2010)'a göre katılımlı dinleme; öğrencilerin derse istekle katılıp tartışmaları, konuşanı dinlemeleri, soru sormaları, yeni ve ortak düşüncelere ulaşmak için birbirlerini dikkatle dinlemeleriyle oluşur.

MEB "Türkçe Dersi Öğretim Programı" (2006)'na göre katılımlı dinlemede amaç; dinleme süreci içinde zihinde oluşan soruların kaynağa iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır.

Katılımlı dinlemenin özellikleri aşağıdaki gibidir Yalçın (2002, s.134):

1. Anlatılanlara açıklık getirilmesini istemek,
2. Dinlediklerini yorumlamak veya farklı şekilde söylemek,
3. Duygularını yansıtmak,
4. Başlıca fikirleri ve duyguları özetlemek.

***Katılımsız dinleme / izleme (pasif dinleme).*** MEB “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2006) ’na göre katılımsız dinlemede amaç, dinleme/izleme süreci boyunca öğrencilerin dinledikleri hakkında düşüncelerini sağlayıp zihinsel faaliyetlerini bu süreçte etkin kılmaktır.

***Not alarak dinleme / izleme.*** MEB “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2006)’na göre not alarak dinlemede amaçlanan öğrencilerin dinledikleri ve izlenenlerinin daha kolay anlaşılmasını ve sonradan hatırlanmasını sağlamaktır.

Not alarak dinlemenin önemli aşamaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Güneş, 2014):

- Not almaya başlamadan önce hazırlık yapılmalı,
- Konu başlığına dikkat edilmeli,
- Konuşmacının vurgu, tonlama ve beden hareketlerinden hareketle önemli yerler belirlenmeye çalışılmalı,
- Konuşma sırasında ifade edilen örnekler önemsenmeli,
- Son olarak da alınan notlar açık ve anlaşılır bir şekilde özetlenmelidir.

Cramer (2004) not tutmayı; öğrencileri, bilgilerini organize etmeye teşvik ederek dikkatlerini anlamaya yönelttiği, bilgileri zihinde tutmaya yardımcı olduğu ve daha sonra çalışmada iyi bir materyal olarak kullanılabildiği için önemli bir öğrenme aracı olarak değerlendirir.

Dinlerken not almanın faydaları şu şekilde sıralanabilir (Özbay, 2013, s.121):

- Dinlemede not tutmak; konuşmadaki düşünce akışını, dinleyicinin daha iyi takip edebilmesine ve konuşmayı daha iyi anlayabilmesine olanak sağlar.



- Dinlemede not tutmak; dinleyicinin konuşmaya yönelik dikkatinin kopmamasını sağlar.
- Dinlemede not tutmak; konuşmadaki önemli detay ve noktaları birbirinden ayırması konusunda dinleyiciye yardımcı olur.
- Not tutarak dinleyen kişi; notlarına bakarak dinlediklerini çok sonraları bile hatırlayabilir. Böylelikle daha sonraki zamanlarda da dinlediklerinden yararlanabilir.

***Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme / izleme ( empati kurma).*** MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'na göre kendini konuşan kişinin yerine koyarak dinleme/izlemede dinleyicinin, kendisini konuşan kişinin yerine koyması ve onun hissettiklerini, sözlerinin neleri yansıttığını, dünyayı ve kendini nasıl algıladığını anlamak amaçlanmıştır.

***Yaratıcı dinleme / izleme.*** MEB “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2006)'a göre yaratıcı dinlemede amaç, öğrencilerin dinlediği ve izlediklerini yorumlayarak bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Güneş (2014)'e göre; yaratıcı dinleme, dinlenenlerin yorumlanması ve anlaşılmasından sonra dinlenenlerden yola çıkarak yeni sonuçlar elde etmek, herhangi bir soruna çözüm üretmek gibi çalışmaları kapsar.

***Seçici dinleme / izleme.*** MEB “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2006)'na göre seçici dinleme; kişinin dinlenenler/izlenenlerin içinden kendi ilgi ve ihtiyacına göre seçip dinlemesi/izlemesidir.

***Eleştirel dinleme / izleme.*** Eleştirel dinleme, bir bakıma dinlenenlerin doğru olup olmadığını kontrol etme olup demokratik toplumlarda yaşayan bireyler için hayati öneme sahiptir (Özbay, 2013, s.135).

MEB “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2006)’na göre eleştirel dinlemede amaç, öğrencilere dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorma alışkanlığını kazandırmak; dinledikleri/izledikleri konu üzerine düşüncelerini, o konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tarafsız olarak değerlendirmelerini sağlayıp kendi doğrularını bulmalarını sağlamaktır.

Eleştirel dinlemede sunulan bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek için bilgiler şu maddeler açısından sorgulanmalıdır (Kline, 1996, s. 40):

- Gerçeklerin gerçekten doğru olup olmadığı,
- Sunulan bilgilerin güvenilir bir kaynaktan alınıp alınmadığı,
- Gerçeklerin somut göstergelere mi yoksa varsayımlara mı dayandığı,
- Gerçeklerin tutarlı şekilde verilip verilmediği.

Eleştirel dinlemede dinlenenleri değerlendirmek için şu sorulara da cevap aramak gerekmektedir (Tompkins, 2005, s.325, 327’den akt. Özbay, 2013 s. 140):

- Konuşmacının ya da yazarın amacı nedir?
- Bilgiye dayalı (gerekçe öne sürme) bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Konuşmacıya duyulan güvene dayalı bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Duygusal bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Örnekler inandırıcı mı?
- Aldatıcı kelimeler ve abartılı bir dil kullanılmış mı?

**Ayrıştırıcı dinleme.** Özbay (2013, s. 95) ayrıştırıcı dinlemede amacın, sesler arasındaki farklılıkların ayırt edilmesi olduğunu söyler. Tompkins (2005, s. 296) ise ayrıştırıcı dinlemenin amacının sözsüz iletişimde hassasiyet geliştirmek olduğunu dile getirmiştir.

Bu dinleme türü dinleme gelişiminin ilk dönemlerinden itibaren kullanılmaya başlanır. Tayşi (2014) bu konuda, bebeklerde sesleri algılama yeteneğinin anne karnında geliştiğini söyler ve ayrıştırıcı dinlemenin daha doğmadan kullanılmaya başlandığını belirtir.

İlköğretimde ayrıca sesleri birleştirme ve ayırıştırma gibi amaçlarla da bu dinleme türü kullanılmaktadır Tompkins (2005, s.296).

İlköğretim ikinci kademeye gelindiğinde daha önceki öğrenim hayatında gerekli eğitimi almış olan öğrenciler dildeki temel sesleri ve deneyimlerinin artmasına bağlı olarak da çevresel sesleri ayırt etme becerisini geliştirmiş olurlar (Özbay, 2013, s.96).

Ayrıştırıcı dinleme becerisinin kazandırıldığı bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahip olur (Kline, 1996, s.42'den akt. Özbay 2013, s. 95-96).

- Zevk için şiir ya da müzik dinlerken ahengi oluşturan ses özelliklerini fark eder,
- Müzikte ezgiye güzellik katan bir ses değişiminin nasıl olduğunu anlar,
- Dinlediğini değerlendirip yorumlarken sesin titreşimlerinden, sözsüz iletişime dayalı ipuçlarından hareketle hem niyet, istek gibi duygusal ipuçlarını kolaylıkla yakalayabilir hem de mesajı doğru değerlendirebilir.

Özbay (2013), ayırıştırıcı dinlemenin kelimelerin telaffuzunda vurgu, tonlama ve ses şiddetindeki değişimlerin anlamda ortaya çıkardığı değişiklikleri kavratma çalışmalarında kullanılabileceğini belirtir.

***İletişimsel dinleme.*** Özbay (2013) iletişimsel dinlemenin; günlük hayatta öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve başka insanlarla iletişim kurmak için kullandıkları dinleme türü olduğunu ifade etmiştir.

Güven (2007), iletişimsel dinlemenin sınıf içi dinleme etkinliklerinde büyük oranda kullanıldığını belirtir. Özbay (2013), insanlar arasındaki ilişkinin sürekliliğinde önemli bir etkiye sahip olan iletişimsel dinleme türünde dinleyicilerin dikkat etmesini gerektiren üç nokta olduğunu dile getirmiştir. Bunlar: konuşmacıyı destekleme, empati kurma ve dikkat etmedir. Dikkat, konuşan kişiye odaklanmayı ve onunla göz teması kurmayı, konuşanın ses ve

beden dili mesajlarını doğru bir şekilde okumayı gerektirir (Cramer, 2004, s.138'den akt. Özbay 2013).

**Estetik dinleme.** Özbay (2013)'a göre estetik dinleme; *kişinin* eğlenmek, hoş vakit geçirmek ya da zevk için bir konuşmacı ya da okuyucu dinlerken kullandığı dinleme türüdür. Estetik dinleme yaparken öğrencilerin özellikle edebi tecrübelerine yoğunlaşmaları gerekmektedir (Kline, 1996, s.37).

**Bilgi için dinleme.** Bilgi için dinlemeyi Cramer (2004); herhangi bir derste, konuşma veya tartışmada, anlatılmak istenen bilgileri kavramak ve daha sonra hatırlayıp kullanmayı amaçlayan dinleme olarak ifade etmektedir. Tompkins (2005)'e göre ise bilgi için dinleme; öğrencilerin konuşmacının amacını tespit edip konuşmanın ana fikirleri belirleyerek elde ettiği bilgileri, daha sonra hatırlamak amacıyla organize etmesidir.

**Dinleme eğitiminin amaç ve kazanımları.** Dinleme, doğuştan gelen bir beceri olsa da dinleme eğitiminin amaç ve kazanımlarını edinmemiş bireylerin her zaman kaliteli bir dinleme gerçekleştirdiği söylenemez.

Yıldız (2003), dinleme becerisinin eğitimle geliştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Herhangi bir dinleme eğitimi alınmadan kendiliğinden gelişmiş olan dinleme becerisinin bireyi, dinlediklerini seçen, sorgulayan, eleştiren, doğru anlayan, değerlendiren bir kişi hâline getirmeyeceğini ifade etmektedir.

MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme eğitiminin amaç ve kazanımları sınıflara göre aşağıda verilmiştir.

MEB "Türkçe Dersi Öğretim Programı" (2018)'nda dinleme/İzleme öğrenme alanına ait 5. sınıf kazanım ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s. 36):

Bu kazanımlarla öğrencilerden beklenenler:

- Dinlediklerinde/izlediklerinde bulunan olayların gelişimi ve sonucuna ilişkin tahminde bulunmaları,

- Dinlediklerinde/izlediklerinde bulunan, bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri,
  - Öğrencilerin, kelimelerin anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlükteki anlamlarını karşılaştırmaları,
  - Dinlediklerinin ve izlediklerinin konusunu belirlemeleri,
  - Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini ve ana duygusunu tespit edebilmeleri,
  - Dinlediklerini ve izlediklerini özetleyebilmeleri,
  - Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin sorulara cevap verebilmeleri,
  - Dinlediklerine ve izlediklerine ilişkin farklı başlıklar bulabilmeleri,
  - Dinledikleri ve izledikleri hikâye edici metinleri canlandırabilmeleri,
  - Konuşmacıya ait sözlü olmayan mesajları kavrayabilmeleri,
  - Dinlediklerinin ve izlediklerinin içeriğine ilişkin değerlendirme yapabilmeleri,
- a) Öğrencilere çizgi film vb. izletilip buradaki örtülü anlamlar hakkında öğrencilerin çıkarımda bulunulması sağlanır.
- b) Öğrencilerin dinledikleri ve izlediklerinde bulunan tutarlılıkları sorgulamaları sağlanır.
- Dinledikleri ve izlediklerine yönelik görüşlerini bildirmeleri,
  - Dinleme stratejilerini uygulayabilmeleri,
  - Öğrencilerin grup hâlinde dinleme, not alarak dinleme, katılımlı dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme öğrenme alanına ait 6. sınıf kazanım ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s. 40):

Bu kazanımlarla öğrencilerden beklenenler:

- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan olayların gelişimi ve sonucuna ilişkin tahminde bulunmaları,
- Dinledikleri ve izlediklerinde bulunan bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmeleri,
- Öğrencilerin, kelimelerin anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlükteki anlamlarını karşılaştırmaları,
- Dinlediklerini ve izlediklerini özetleyebilmeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin sorulara cevap verebilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin konusunu belirlemeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini ve ana duygusunu tespit edebilmeleri,
- Dinlediklerine ve izlediklerine ilişkin farklı başlıklar bulabilmeleri,
- Dinledikleri ve izledikleri hikâye edici metinleri canlandırabilmeleri,
- Konuşmacıya ait sözlü olmayan mesajları kavrayabilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin içeriğine ilişkin değerlendirme yapabilmeleri,

a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamlar hakkında öğrencilerin çıkarımda bulunması sağlanır.

b) Öğrencilerin dinledikleri ve izlediklerinde bulunan içeriklerin tutarlılıklarını sorgulamaları sağlanır.

- Dinledikleri ve izlediklerine yönelik görüşlerini bildirmeleri,
- Dinleme stratejilerini uygulayabilmeleri,
- Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi dinleme yöntem ve tekniklerini uygulamaları sağlanır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, dinleme/İzleme öğrenme alanına ait 7. sınıf kazanım ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s. 44):

Bu kazanımlarla öğrencilerden beklenenler:

- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin edebilmeleri,
- Öğrencilerin, kelimelerin anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlükteki anlamlarını karşılaştırmaları,
- Dinlediklerini ve izlediklerini özetlemeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin soruları cevaplayabilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin konusunu belirleyebilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikri ve ana duygusunu belirleyebilmeleri,
- Dinlediklerine ve izlediklerine ilişkin farklı başlıklar bulabilmeleri,
- Dinledikleri ve izledikleri hikâye edici metinleri canlandırabilmeleri,
- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan düşünceyi geliştirme yollarını tespit edebilmeleri,
- Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetme yollarını belirleyebilmeleri,
- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan tutarlılıkları sorgulayabilmeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin görüşlerini bildirebilmeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine yönelik içeriği değerlendirebilmeleri.

a) Medya metnindeki örtülü anlamları belirleyebilmeleri sağlanır.

b) Medya metninin hedef kitlesini ve amacını sorgulanmaları sağlanır.

- Dinleme stratejilerini uygulayabilmeleri,
- Empati kurarak dinleme, katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi dinleme yöntem ve tekniklerini uygulamaları sağlanır.
- Konuşmacıya ait sözlü olmayan mesajları kavrayabilmeleri,

Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme öğrenme alanına ait 8. sınıf kazanım ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s. 48):

Bu kazanımlarla öğrencilerden beklenenler:

- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan olayların gelişimi ve sonucuna ilişkin tahminde bulunmaları,
- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin edebilmeleri,
- Öğrencilerin, kelimelerin anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlükteki anlamlarını karşılaştırmaları,
- Dinlediklerini ve izlediklerini özetlemeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin soruları cevaplayabilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin konusunu belirleyebilmeleri,
- Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikri ve ana duygusunu belirleyebilmeleri,
- Dinlediklerine ve izlediklerine ilişkin farklı başlıklar bulabilmeleri,
- Dinledikleri ve izledikleri hikâye edici metinleri canlandırabilmeleri,
- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan tutarlılıkları sorgulayabilmeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerine ilişkin görüşlerini bildirebilmeleri,
- Dinledikleri ve izlediklerinde bulunan medya metinlerini değerlendirebilmeleri,
- Medya metinlerinin amacı ve kaynağını sorgulayabilmeleri,
- Dinlediklerinde ve izlediklerinde bulunan düşüncüyü geliştirme yollarını tespit edebilmeleri,
- Düşüncüyü geliştirme yollarından tanık gösterme, örneklendirme ve sayısal verilerden yararlanma yollarını belirleyebilmeleri,
- Konuşmacıya ait sözlü olmayan mesajları kavrayabilmeleri,



- Dinleme stratejilerini uygulayabilmeleri,
- Eleştirel dinleme, seçici dinleme, empati kurarak dinleme, yaratıcı dinleme, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri.

Güneş (2007), dinleme eğitimi ve öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (Güneş, 2007, s. 76):

- Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin öğrenme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi.

#### **Dinleme eğitiminin Türkçe dersi öğretimi programlarındaki yeri ve tarihçesi.**

Emiroğlu (2013)'na göre 1950-60'lardan sonra dinlemeye verilen önem birçok ülkede artmış ve eğitim ve öğretim programlarında dinleme, ayrı bir alan eğitimi ve beceri alanı olarak yer almıştır.

Özbay (2013) dinleme becerisinin batıda da unutulmuş ve ihmal edilmiş bir beceri olarak anıldığını, Türkiye'de de aynı durumun geçerli olduğunu ifade etmiştir. Özbay'a (2013) göre Türkiye'de 1968 Müfredat Programına kadar öğrencilerin duyduklarını ve öğrendiklerini iyi ve doğru şekilde anlamalarından bahsedilmiş olsa da tam olarak bunun nasıl gerçekleştirileceğine değinilmemiştir. Dinleme eğitiminden, "1968 İlkokul Müfredat Programı"nda ilk defa açıkça bahsedilmiş; öğrencilerin dinleme/izleme becerisi ile elde edecekleri kazanımlar belirtilmiştir. "1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nda ise öğrenci kazanımlarında basamaklandırma yapılmış, öğretimde basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru bir yol gözetilmiştir. Örneğin dinleme/izleme becerisi alanında bir metni dinlemek için 1. sınıflarda 3-5 dakika, 2. Sınıflarda 5-8 dakika gibi

sınıf düzeylerine göre artış sağlanması amaçlanmıştır. Bunlara rağmen 1981 programında dinleme eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye ve dinleme becerisini geliştirecek etkinliklere yeterince yer verilmemiştir. Dinleme eğitimi, “1998 İlköğretim Taslak Programı”nda da yer almıştır. Bu programda; dinleme becerisinin dilin dört becerisi içinde en çok kullanılan beceri olduğu üzerinde durularak dinleme becerisinin önemi vurgulanmış, küçük yaşlardan itibaren mutlaka öğrenilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dinleme becerisi öğretimi kapsamında hedefler oluşturulmuş ve her sınıf düzeyi için belirtke tabloları hazırlanmıştır. Dinleme becerisine “2004 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı”nda daha fazla önem verilmeye başlandığı görülmüştür. Artık davranış sözü yerine kazanım sözü kullanılmaya başlanmıştır. Programda dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanarak dinlemeye hazırlık aşaması, dinleme amacının belirlenmesi, dinleme amacına uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırmayı içeren dinleme kurallarından bahsedilmiştir. Ayrıca dinleme türleri ile ilgili de bilgiler verilmiş; dinleme, amaca göre çeşitli türlere ayrılmıştır. 2005 yılına gelindiğinde “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı”nda dinleme, temel dil becerileri içerisinde ayrı bir öğrenme alanı olarak ifade edilmiş fakat genel amaçlar kısmında hakkında ayrı bir maddede açıklama yapılmayıp diğer beceriler içerisinde bahsi geçirilmiştir. Bu programda dinleme/izleme beceri alanında, öğrencilerin iyi birer dinleyici olabilmesi amacı gözetilerek hazırlanmış her düzeye uygun kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca programda dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine olanak sağlayan formlara da yer verilmiştir.

MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve dinleme becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre amaç ve kazanımlar ile uygun etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme formları da programda yer almaktadır.

Dinleme öğrenme alanı, 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında sözlü iletişim içerisinde değerlendirilmiştir. Altunkeser ve Coşkun (2017)'e göre; 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunuyu içeren beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmış fakat bu yeni programda öğrenme alanları sözlü iletişim (dinleme, konuşma) okuma, yazma olmak üzere üç beceri alanı altında ele alınmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, sözlü iletişim öğrenme alanında görsel ve işitsel materyallerden faydalanma, birikimlerden faydalanma, düşüncelerini mantık akışı ve belli bir bütünlük içinde sunma, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, karşılaştırma yapma, sınıflandırma yapma gibi zihinsel becerileri harekete geçirici kazanımlara yer verilmiştir. Bu programda dinleme metinlerine ve öğretmene örnek olan etkinliklere bolca yer verilmiştir.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2017-2018 İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ise dinleme becerisi yeniden ayrı bir alan olarak ele alınmıştır. Bu programlarda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde öğrenme alanlarının amaç ve kazanımlarına ayrı ayrı yer verilmiştir. Ayrıca bilgi ve iletişimin önemi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın gerekliliği üzerinde durulmuş, ders işleniş sırasında çeşitli görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerektiğine değinilmiştir.

Emiroğlu (2013), 'e göre; günümüzde, dinleme becerisi bir eğitime dönüşmüştür. Olumsuz olan dinleme alışkanlıkları da belirlenmiş olup çocukların olumsuz dinleme alışkanlıklarından korunabilmesi için yapılması gerekenler ortaya konmuştur.

## **Kaygı**

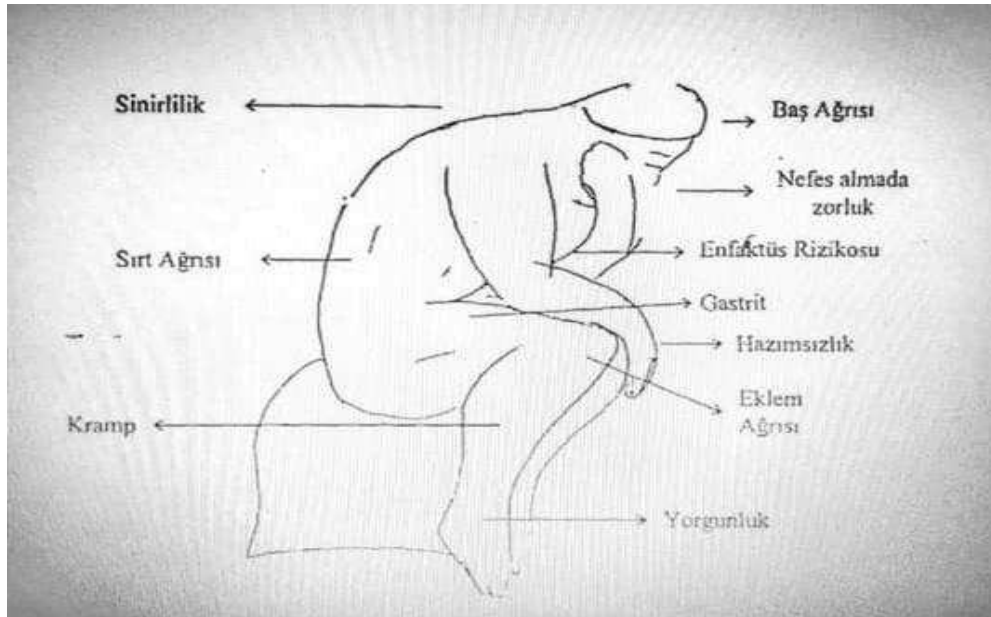
**Kaygının ortaya çıkması.** Cüceloğlu'na (1999) göre kaygı duygusunu ortaya çıkaran ortak yönler şöyledir (Cüceloğlu 1999'dan akt. Şentürk 2010, s.16):

- Alışlagelmiş olan çevrenin ortadan kalkması (desteğin çekildiği) durumda insanlarda kaygı oluşması,
- Olumsuz bazı sonuçların ortaya çıkması durumunda kaygı hissedilmesi,

- İnanılan ve önem verilen bir fikirle, yapılan bir davranış arasında çelişkinin ortaya çıktığı zamanlarda kaygı türünden bir gerginliğin hissedilmesi,
- İnsanların gelecekte ne olacağını bilememesi belirsizlik yaratmaktadır.

Cüceloğlu'na (1999, s. 440) göre kaygı düzeyleri yüksek kişilerin kaygı halinde iken çok sayıda bedensel ve psikolojik belirtileri vardır ve bunlar şöyle sıralamıştır:

- Kasların çok gergin olması: Kasların sürekli olarak çatık halde olması, kasların sürekli olarak gergin halde olması, kişinin gevşeyememesi ve gerginlik durumunun kaslara titreme getirmesidir.
- Otonom sinir sisteminin yüksek düzeyde faal olması: Kalp çarpıntısı, terleme, avuçlarda soğukluk hissi, baş dönmesi, mide bulantısı ve ishal gibi belirtilerin görülmesidir.
- Tedirgin bekleyiş hali: Üzülme, kendisine ve başkalarına kötü şeyler olabileceğini düşünmekten kendini alamama halidir.
- Dikkati toplamada zorluk: Bir iş üzerine dikkat toplamakta zorluk çekilmesi, uykusuzluk ve çabuk sinirlenme halleridir.



Şekil 6. Kaygı durumunda vücudun gösterdiği fizyolojik tepkiler (Akandere 1997).

Akandere'nin (1997) de belirttiği gibi kaygı sürecindeki kişilerin vücudunun gösterdiği fizyolojik tepkiler şekil 6'da görüldüğü gibidir. Akandere (1997) bunlara ek olarak iştahsızlık ya da oburluk, alkol ve sigara kullanımında artış, uykusuzluk, içten kaçma, unutkanlık, kararsızlık, sabırsızlık, korkulu rüya görme, dengesizlik, gibi durumları da ekleyerek insan vücudunda kaygının fizyolojik belirtilerini sıralamıştır.

Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2011) kaygıyı bilinçdişi ruhsal çatışma ya da insanın temel gereksinimlerinin karşılanmadığı durumlarda kişide oluşan korku, gerginlik, üzüntü, gibi duygusal ve gözlenebilen tepki ve sıkıntı duygusu olarak tanımlamıştır.

Ersevim'e (2005) göre kaygının akla uygun olmayıp ve ruhsal düşünceleri rahatsız etmesi kaygının olumsuz yönünü; korkulan şeylerle karşılaşıldığında kişiyi uyararak kişiyeye tedbir aldırması, kişiyi daha başarılı ve mutlu olmaya yönlendirmesi hatta en önemlisi ise kişinin kendini geliştirmesini sağlaması ise kaygının olumlu yönünü oluşturur. Koroğlu'na (2013) göre gözümüzü korkutan olay karşımızda olduğu anda yaşadığımız şey korku iken gelecekte ortaya çıkacak bir olay söz konusu olduğunda duyacağımız duygu kaygı olarak ifade edilmiştir.

Demir (2017), korku ve kaygının birbirinden farklı olduğunu açıklarken korkunun kaçma ve sakınma gibi özđün davranış örüntüleriyle ilişkili olduğunu, kaygının ise kaçınılamayan ve kontrol edilemeyen olarak algılanmış bir tehdit algısının sonucu olduğunu belirtmektedir (Ohman 2000'den akt. Demir 2017). Ancak kaynağının bilinmesi, daha şiddetli ve daha kısa süreli olması özellikleri bakımından korku kaygıdan farklıdır (Özer, 2002, s.26).

Budak'a (2000) göre kaygı, kişinin kendi benliğinde veya çevrede bulunan ya da çevredeki değişiklikler ile benlikteki bastırılmış, bilinçsiz güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkiye yönelik gelişen bir tepkidir.

Harmankaya (2016), kaygının, içsel olabileceği gibi dış dünyadan da kaynaklanabilen bir tehlike ihtimali durumunda ya da birey açısından tehlikeli olduğu düşünülen herhangi bir durumla karşı karşıya gelindiğinde yaşanan bir duygu durumu olduğunu belirtmektedir (Işık 1996, s.31'den akt. Harmankaya, 2016, s. 57).

Yaman (2010)'a göre, kaygı iki biçimde ortaya çıkabilir: Birincisi, öğrenciye olumsuz etki ederek öğrenmeyi engelleyen kaygı; ikincisi ise öğrenciye olumlu etki ederek öğrenciyi yeni durumlara karşı mücadele etmeye güdüleyen ve bu şekilde de öğrenmeyi kolaylaştıran kaygıdır. Kaygının ortaya çıkma durumuyla ilgili Bildik (2007), 4S prensibini ileri sürmüştür. 4S prensibinin aşamaları şu şekildedir (Bildik, 2007, s.14):

- S) Stresin oluşması: Herhangi bir anda karşılaşılan bir olay ya da durumdur.
- S) Stresli durumun değerlendirilmesi: Bir olay ya da durum karşısındaki tutum, inanç ve beklentileri kapsar.
- S) Strese karşı tepki verilmesi: Değerlendirme biçimine bağlı olarak “ dövüş ya da kaç” biçiminde verilen tepkidir.
- S) Sonuç: Bu tepkilerin sonucunda ortaya çıkan durumdur.

Cüceloğlu (1999) kaygının; sıkıntı, üzüntü, korku, yargılanma, sonucu bilememe ve acizlik, başarısızlık duygusu gibi heyecanların bir tanesini ya da birçoğunu içeren bir kavram olduğunu söyleyerek bazı psikologlara göre kaygıyla korku arasında üç önemli fark olduğunu belirtir. Bu üç fark aşağıdaki gibidir (Cüceloğlu, 1999):

1. Kaynak: Korkuya ait kaynak genellikle bellidir fakat kaygıya ait kaynak belirsizdir.
2. Şiddet: Kaygının şiddetine göre korkunun şiddeti daha fazladır.
3. Süre: Kaygı uzun süreli iken korku ise kısa sürelidir.

Aslan ve Karagül (2016), kaygının fizyolojik belirtiler ile de ortaya çıkabildiğini ve bu durumun da akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyeceğini belirtir. Büyüköztürk (1997),

kaygının, duyuşsal bir özellikte olduğunu ve insan davranışı üzerinde mutlaka etkisinin bulunduğunu ifade etmektedir (Izard ve Tomkins 1971'den akt. Büyüköztürk 1997, s.453).

Aydın ve Dilmaç (2004), normal seviyedeki kaygıların kişinin, karar alma, istek duyma, aldığı kararlarla enerji üreterek bu enerjiyi kullanıp performansını yükseltmesi açısından bireye yardımcı olacağını belirtir. Kaygının; çok yoğun olduğu durumda ise bireyin enerjisini verimli olacak şekilde kullanmaması, gücünü ve dikkatini yapacağı işe verebilmesi açısından birey için olumsuz sonuçlara sebep olacağı görüşündedir.

Spielberger ve Reheiser (2009); Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün normal kaygıyı, kişinin kendini olumsuzluklara karşı koruduğu ve olumsuzluklarla mücadele etmesine olanak sağladığı için birey açısından olumlu bir duygu durumu olarak ifade etmekte olduğunu belirtmektedirler. Bu duygu durumu kalıcı hale gelmiş ve kişide baskın bir seviyede bulunmaya başlamışsa eğer kişi açısından olumsuz sonuçlar doğuracağını ve giderek bu durumun hastalık haline gelmesinin de kaçınılmaz olacağını altını çizmişlerdir.

Şenol (2006) kaygının, beraberinde gelen belirsizlik nedeniyle sıkıntılı bir bekleyişe neden olduğunu; korkunun ise yoğun duygular ve bedensel duyuların oluşturduğu donakalım durumları dışında tehdiye yönelik bir eylem başlattığını savunur.

Kaygının korkuya göre uzun süreli olduğunu anlamaktayız. Korku anlık durumdan ibaret olurken kaygı ise beklenti oluşturarak uzun süreye yayılmaktadır. Palti (2012), kişinin amaca yönelik davranışlarının önlenmesi veya yavaşlamasının kişiyi engellenme hissi ile karşı karşıya bırakarak kaygıyı doğurabileceğini ifade etmiştir (Morgan 1977'den akt. Palti 2012).

Algılanış biçimine göre kaygı kültürden kültüre değişiklik gösterir Ancak, her toplum için geçerli olacak bazı genellemeler yapılabilir (Cüceloğlu, 1998, s. 277).

- Desteğin Çekilmesi: Alışılmış durumların ortadan kalkması.

- Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: İnsanın, karşısında hazırlıksız hissettiği durumlarla yüzleşmesi.
- İç Çelişki: İnanılarak ve değer verilen bir fikir ile yapılan davranış arasında çelişki olması.
- Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek.

Kaygının ortaya çıkma biçimlerini Bildik (2007) belli gruplara ayırarak şu şekilde özetler Bildik (2007) :

Tablo 2

*Kaygının Ortaya Çıkma Biçimleri*

Bedensel Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
- Hızlı nefes alıp verme	-Sinirlilik	-Konsantrasyon zorluğu	-Duygusal olarak patlama
-Kalp çarpıntısı	-Gerilim	-Karar verme güçlüğü	-Saldırgan davranışlar
-Ağız ve boğaz kuruluğu	-Üzüntü	-Unutkanlığın artması	-Aşırı yeme ve iştah
-Soğuk ve nemli eller	-Düşük özsaygı	-Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü	-Kaygı yaratan durumdan kaçma
-Ateş basması	-İlgisizlik	-Kendi kendine eleştirici düşünceler	-Hiçbir şey yapmak istememek
-Kaslarda gerginlik	-Utanç ve suçluluk	-Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme	-Alkol – madde kullanımı
-Hazımsızlık	-Değişken ruh hâli		
-İshal			
-Kabızlık			
-Nedensiz yorgunluk			
-Gerilim tipi baş ağrısı			
-Uyku bozuklukları (Uykuya dalma güçlüğü veya çok erken uyanma)			

Palti (2012), bireylerde görülme şekillerine göre kaygıyı, sürekli ve durumluk kaygı olarak ikiye ayırır.

**Sürekli kaygı.** Özgüven (1994), kişinin devamlı olarak tehlikeli ve tehdit oluşturan durumlarla karşı karşıya gelmesinin, kişinin sürekli olarak bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermesine yol açacağı görüşündedir.



Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel 1985'ten akt. Palti 2012):

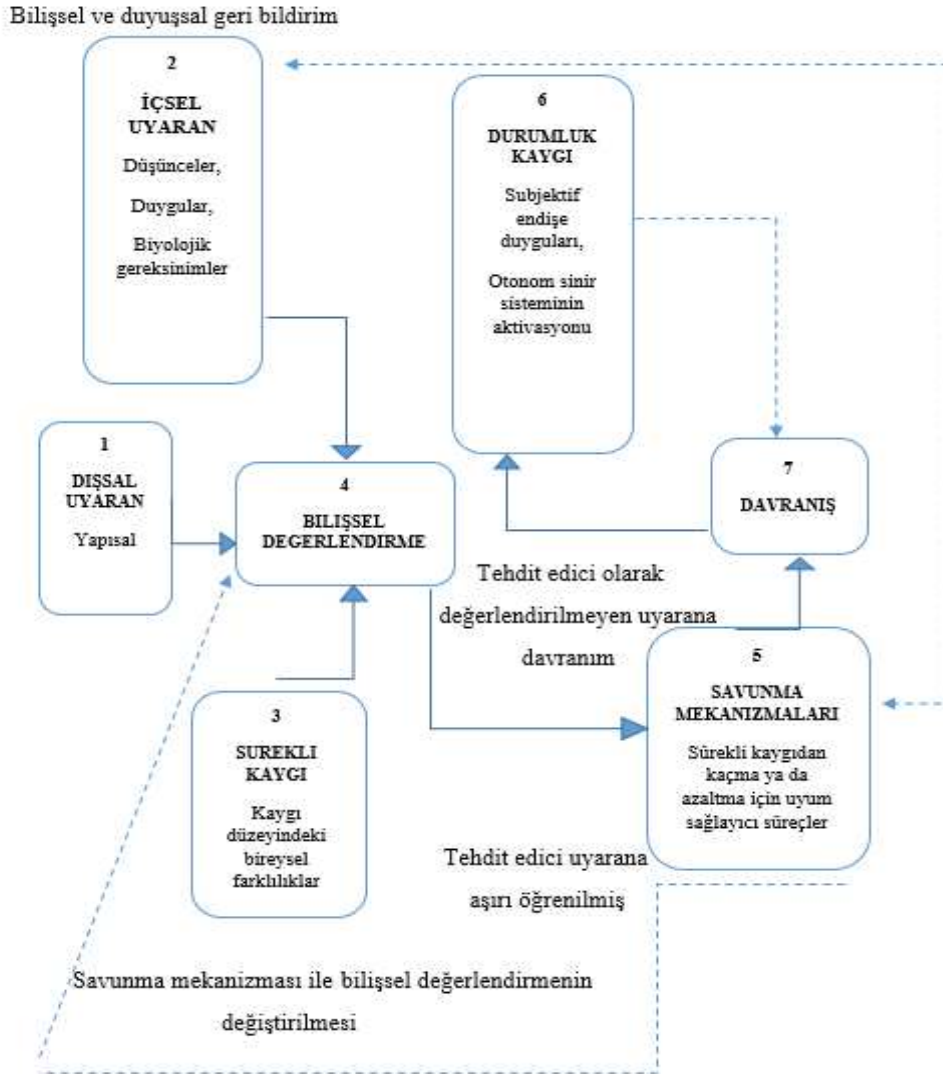
- Sürekli kaygı, durumluk kaygıya göre daha durağan ve süreklidir.
- Kişilik yapısına göre kaygının süresi ve şiddeti değişir.
- Kaygıya meyilli kişilik yapısı, sürekli kaygı düzeyine etki eder.
- İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit oluşturan durumun algılanmasını ve yorumlanmasını farklılaştırır.

**Durumluk kaygı.** Özgüven (1994); birey karşılaştığı durumları kendisi için tehdit unsuru gördüğü durumlarda durumluk kaygı düzeyinin yüksek, karşılaştığı durumları tehdit edici unsur olarak algılamadığı durumlarda ise durumluk kaygı düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Spielberger, durumluk kaygıya ait özellikleri aşağıdaki gibi özetler (Köknel, 1985, s.70):

- Bu tip kaygı; insan tarafından içinde bulunduğu durumun tehdit eden, tehlike oluşturan şekilde algılanmasından, yorumlanmasından kaynaklanır.
- Bu durum; insana elem veren, hoş hissettirmeyen bir duygu durumu oluşturur.
- Bu duygu durumu algılanır, duyumsanır, anlaşılır.

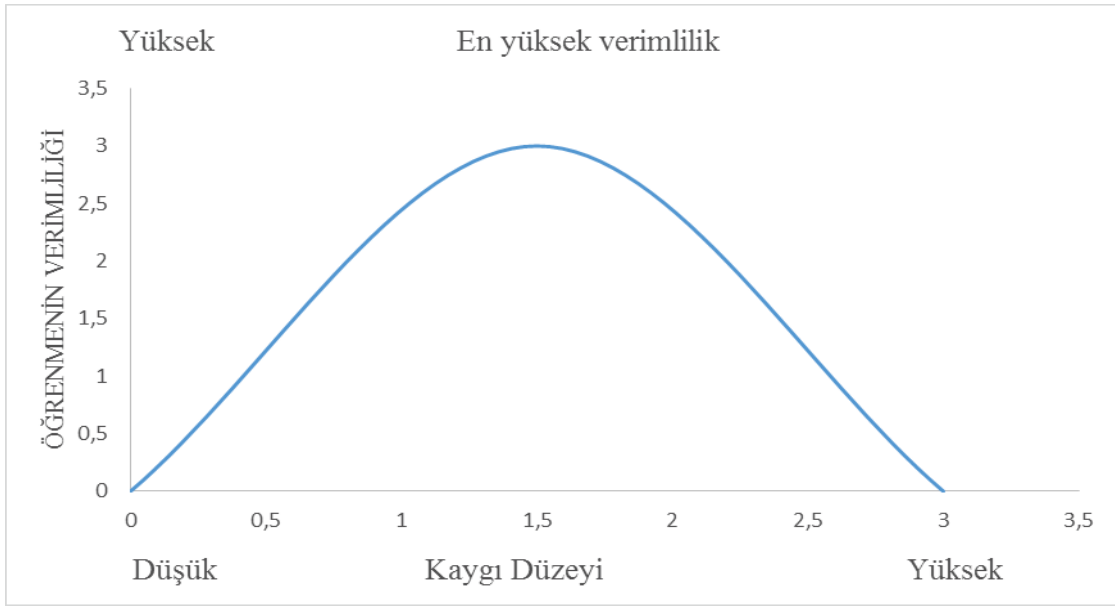
Durumluk kaygı ve sürekli kaygı arasındaki ilişki aşağıdaki şekil üzerinde gösterilmiştir (Tiryaki 2000'den akt. Başaran 2008, s.34):



Şekil 7. Durumluk kaygı ve sürekli kaygı ilişkisi

Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003'e göre, kaygı kuramlarından bilişsel model; kişinin kızgınlık, umutsuzluk gibi duyguları yaşanmasının sebebini kişinin yaşadığı olaylar olarak değil, olayları değerlendirme şekli olarak görür. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim alanında öğrencinin kaygı hissetmesi konunun kolay ya da zor olması ile ilgili olmayıp karşılaştığı konu ile ilgili kendi yeterlilik hissi konusundaki değerlendirmeleridir diyebiliriz.

Cüceloğlu (2012)'ye göre; kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki her zaman olumsuz değildir; orta derece kaygı öğrenciyi öğrenmede en yüksek verimliliğe ulaştıracaktır.



Şekil 8. Kaygı düzeyi ve başarı arasındaki ilişki

Yukarıdaki öğrenmenin verimliliği ile kaygı arasındaki ilişkiyi gösteren şekil incelendiğinde, kaygı düzeyinin çok düşük olduğu ve kaygı düzeyinin çok yüksek olduğu durumlarda öğrenme verimliliğinin düştüğünü görmekteyiz. Kaygı düzeyi normal yani orta seviide olduğu durumda öğrenme verimliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

### **Dinleme Kaygısı ve Dinleme Kaygısının Ortaya Çıkması**

Melanlıoğlu (2013), dinleme kaygısının dinlemeye karşı geliştirilmiş bir tepki olduğunu ifade eder. Bu kaygı türünün kızgınlık, üzüntü, korku biçiminde, duygusal şekilde ya da kalbin hızlı çarpması ve terleme biçiminde de fiziksel belirtilerle kendini gösterebileceğini belirtir. Ayrıca Melanlıoğlu'na (2013) göre bireyin dinlemeye karşı geliştirmiş olduğu bu tepki, ders işleme sürecinde bir dinleme etkinliği sırasında ya da sınav amacı ile dinleme gibi zorunlu bir dinlemenin yapıldığı durumlarda ortaya çıktığı gibi dinlememe biçiminde, zorunlu olarak dinlemenin yapılmadığı durumlarda da ortaya çıkabilmektedir.

Maden ve Durukan (2016), dinleme kaygısının genellikle kişi açısından zor veya bireyin önceden hiç karşılaşmadığı bir dinleme ortamında bulunduğu zaman ortaya çıktığını; bireyin dinlediğini tam olarak duyamadığı, duyduğunu yanlış veya eksik anladığı ya da

dinledikleri ile ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğu durumlarda artmakta olduğunu belirtmişlerdir.

Harmankaya (2016), Scarcella ve Oxford (1992)'un öğrencilerin onlara çok zor gelen ya da yabancı olan bir görev ile karşılaştıkları durumlarda öğrencilerde dinleme kaygısının oluştuğunu belirttiğini aktarmıştır (Xu, 2011, s.1710'dan akt. Harmankaya 2016). Melanlıoğlu (2013); dinleme kaygısının öğrenciyi, dinleme becerisinin tüm aşamalarında etkileyeceğini ve kaygı düzeyinin artması dahilinde öğrencinin dinleme etkinliklerinden kaçınacağını savunur. Bu durumun bir kez gerçekleşmiş olması bile öğrencinin dinleme kaygı düzeyini belirlemek için ve öğrencide dinleme becerisini geliştirebilmek için geç kalınmış olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin dinleme alanında başarısız olmaları, zamanla da yüksek düzeyde dinleme kaygısı taşımalarına yol açacaktır. Böyle bir durumun yaşanması dâhilinde de dinlemeyi bilmeyen nesillerin yetişmiş olacağını savunur.

### **Dinleme Kaygısına Etki Eden Unsurlar**

Maden ve Durukan (2016), duyuşsal boyutta hissedilen heyecanın, korkunun, sevincin, kaygının vb. etkenlerin bireyin dinleme sürecindeki başarısını olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkileyeceğini belirtmektedirler. Dinlemeyi olumsuz etkileyerek kaygı oluşturan birçok etmen olabilir. Epçapan (2013), bu faktörlerin psikolojik yönünü insanların yeterince ilgisini çekmeyen bir konu, dinleyicilerin olumsuz ruh hâlleri, konuşmacıdan kaynaklanan olumsuz durumlar, dinleyenin yeteri kadar motive edilememesi gibi etmenlerin oluşturduğunu belirtmektedir.

Çifçi (2018), nitelikli dinleme eğitimi için dinlemeyi etkileyen kaygı düzeyinin ne gibi faktörlere bağlı olarak yükseldiğinin bilinmesinin büyük önem taşıdığını savunur. Yapılan araştırmalar ve uzman görüşlerinden yola çıkıldığında az miktardaki kaygının; kişiyi, motive açısından olumlu etkilerken kaygı düzeyinin yüksek olması durumunda ise olumsuz etkilemekte olduğunu söyleyebiliriz.

Melanlıoğlu (2013); dinleme kaygısının üç aşamada incelendiğini dile getirir ve bunların dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası olduğunu ifade eder. Dinleme öncesinde kaygı yaratacak etmenlerin dikkat dağınıklığı ile dinlenilecek materyal hakkında bilgi eksikliği olduğunu belirtmiş ve bu etmenlerin dinleme sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesini engelleyeceğini savunmuştur. Dinleme sonrasında ise yeni öğrenilmiş olan bilgiler ve önceki deneyimlerin arasında bir ilişki kurulmasının gerektiğini, aksi halde kaygı düzeyinin artacağını ifade etmiştir (Tobias 1986’dan akt. Melanlıoğlu 2013).

### **Dinleme Kaygısını Azaltmak İçin Yapılması Gerekenler**

Baltař ve Baltar (1992), dinleme kaygısını azaltmak için yapılması gerekenler konusunda gevřeme tekniklerinin öđrenilmesinin, derin ve dođru ve nefes alma tekniđinin öđrenilmesinin, uykunun dűzenli hale getirilmesinin, dengeli ve yeterli bir beslenme programının uygulanması gereklidir. Bűtűn bunların öđrenciyi fiziksel olarak destekleyeceđini belirtmişlerdir (Baltar ve Baltar, 1992). Öđrencilerin dinleme becerisindeki geliřimlerinin kaygı düzeylerini azaltması beklenmektedir (Dařöz 2013, s.33).

Maden ve Durukan (2016), yaptıkları araştırma sonucuna göre, “Tűrke Öđretmeni Adaylarının Dinleme Kaygıları” başlıklı makalelerinde okuma alışkanlığının dinleme kaygısını azalttığını savunurlar. Buradan da anlaşılacağı üzere; bireyler henűz kaygı problemi ile karşılaşmadan erken yaşlarda onlara okuma alışkanlığını kazandırmak onların ileri yaşlarda kaygı problemi ile karşılaşmalarına karşı önlem oluşturacaktır.

MacIntyre ve Gardner (1989), bireyin dinleme becerisinin geliřmesinin kendine duyduđu güveni arttıracađını dűřűnűr ve bu durumun bireyin hissettiđi kaygı düzeyini azaltarak yeni dinlemelerinde daha olumlu bir tutum takınmasını destekleyeceđini belirtir.

Dinleme becerisini kazanmış bireyler hayatları boyunca dűřűnme, dođru anlama ve algılama, iletiřim kurma, kendini dođru ifade edebilme yetilerini kazanmış olacađı için hem sosyal iliřkilerinde daha aktif olacak hem de kendilerini daha öđgűvenli hissedeceklerdir.

## Öğrenme

Öğrenme, insan yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Öğrenmenin gerçekleştiğinden söz edebilmek için bireyde davranışta ve bilgide bir değişimin olması gerekmektedir. Senemoğlu (2002), öğrenmenin, sadece büyüme ile vücutta değişik etkenlerle oluşan geçici değişimler olarak ifade edilmesinin yeterli olmadığını, bununla birlikte yaşantı ürünü olan davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimler olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenmenin üç özelliği aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demirel, 2005, s. 9):

- Öğrenme, mutlaka bir davranış değişikliğini meydana getirir.
- Öğrenme, yaşantılar sonucu meydana gelir.
- Öğrenme, kalıcı izlidir.

Okul dönemi öncesi çocukluk evresinde, aile ve çevreden edinilen bilgilerle süren öğrenme; okul dönemi ile birlikte hem aile ve çevre hem de okulda alınan eğitimle birlikte devam etmektedir. Okul döneminin her bir basamağı için çeşitli kazanım ve amaçlar doğrultusunda öğrenciye kazandırılması gereken bilgi ve beceriler belirlenmiş olup bu bilgi ve becerilerin öğrencinin hayatı boyunca kullanabilmesi amaçlanmaktadır.

Fidan ve Erden (1998), öğrenmenin belli bir yaş döneminde gerçekleştikten sonra sonlanıp tamamlanan bir olay olmadığını aksine, öğrenmenin sürekli ve çevreyle etkileşimde bulunan süre boyunca yaşamımızın her anında yer alabildiğini belirtmişlerdir. Sürekli gelişen ve değişen bir çağda yaşadığımız için bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma biçimlerinde de her geçen gün yeniliklerle ve değişikliklerle karşılaştığımızı söylemek mümkündür. Gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme ve bilgiyi elde etme yolları da değişime uğramaya mecburdur. Bu durum da öğrenciyi ezber dayalı öğrenmek ve görüp duyduğu her bilgiyi hemen kabul emenin dışına çıkıp sorgulayan, eleştiren, düşünen, üreten, aldığı bilgiyi zihinde yapılandıran, öğrendiklerini hayatına da uygulayan ve bilgiye farklı yollardan ulaşma becerisini edinmiş bireyler olmaya zorlamaktadır.

Öğrencilerin ayrıca iyi iletişim becerilerine sahip olması, empati yapabilmesi, kendini iyi ifade ederken aynı zamanda iyi bir dinleyici olması, doğru anlamının yanında iyi bir anlatıcı olması da hedeflenmektedir. Bireyler hayatta pasif olmanın aksine girişken, sadece alan değil üreten, güncel bilgiye ulaşmayı bilen, kararlı ve topluma katkı sağlayan bireyler olarak kazandırılmak istenmektedir. Gelişim ve öğrenmenin hayat boyu sürdüğünü düşündüğümüzde bireylerin bu yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmesinin amaçlanmasının son derece doğru ve gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001) gelecekteki başarılı bireylerin; bilgiye ulaşan, bilgiye ulaşırken teknolojiyi kullanabilen, kendi kendine öğrenebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler olması gerektiğini ifade etmektedir. Güneş (2009), bilgi çağında yaşayan birey ve toplumun geleceğinin bilgiyi kullanma, bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretme becerilerine bağlı olduğunu dile getirir. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesinin gerektiğini; çağdaş eğitimin düşünen, araştıran, anlayan, sorun çözen, sorgulayan bireyleri yetiştirmesi için bunun zorunlu olduğunu savunmaktadır.

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2001); bilgi toplumlarının artık, yaşam boyu öğrenme becerileri edinmiş bireylere gereksinim duymakta olduklarını belirtmişler. Bilgi çağında yetişmiş olan her öğrencinin hızla değişen her bilgiye çeşitli kaynakları kullanarak ulaşabilen, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireyler olması ve edindiği bilgileri kullanma ve değerlendireme becerisine sahip olmaları gerektiğini savunurlar. Şehirlerde yaşayan insanların büyük bir çoğunluğu ve örgün eğitim sürecinde olanlar için zihinsel öğrenme aktiviteleri kaçınılmazdır. Özellikle eğitim sürecinde olan insanlar için eğitim programlarının yapılandırılması ve bilişsel süreçlerin göz önüne alınması artık bir zorunluluk haline gelmiştir (Özbay, 2013, s.35). Çağa uygun öğrenme becerilerine sahip özellikte bireyler yetiştirebilmek için yeni öğrenme anlayışlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bilgiye ulaşmanın öneminin kavranması yeni öğrenme yaklaşımlarını da beraberinde getirmiştir.

**Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme.** Demirel (2009), yapılandırmacılığın son yıllarda ilgi görmesinin sebeplerini öğrenmenin şeklinin değişmesine bağlamaktadır. Eskiden geleneksel sınıf ortamında bilgiler ezberlenir ve bilgiler tekrarlarla akılda tutulmaya çalışılırken yapılandırmacılıkta bilginin zihinde yeniden yapılandırılması, transferi ile olduğu düşüncesi yapılandırmacılığa olan ilgiyi artırmıştır.

Perkins (1999), yapılandırmacı eğitim anlayışının sorgulayan, tartışan, araştıran, grupla öğrenip öğrendiklerini yaratıcılığı ile besleyen aktif öğrenenler isteyeceğini savunur. Ün, Açıkgöz (2005), yapılandırmacılığın birey tarafından bilginin duyular aracılığıyla edilgin bir biçimde alınmadığını, aksine öğrenenler tarafından yapılandırılıp üretildiğini savunan bir öğrenme kuramı olduğunu ifade etmektedir. Şimşek (2007) yapılandırmacılığın öğrenciye, bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağını kazandırdığını ifade etmektedir. Bu şekilde de yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciler kendilerinde var olan bilgilerle yeni edindikleri bilgileri karşılaştırıp sahip oldukları bilgilerini yeniler, eskilerini değiştirir ve bilgilerine yeni bilgileri eklerler.

Yapılandırmacılıkta bireye kazandırılmak istenen özellikler (Marlowe ve Pape, 1998, s.10):

- Bireylerin bilgiyi yorumlama, araştırma ve analiz etmeleri,
- Bireyleri düşündürme sürecini ve bilgiyi geliştirme,
- Bireylerin geçmişteki yaşantılarıyla yeni yaşantılarını bütünleştirme olarak sıralanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmede en önemli unsurlardan biri öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenen bir birey hayat boyu yeni bilgiler edinmede etkin bir rol oynayacaktır. Pasif bir tavırla önüne gelen bilgiyle yetinmeyecek, bilgiye ulaşma yollarını bildiği için bilgi edinmede aktif bir rol üstlenecektir. Bu konuda Maclure ve Davis (1991), öğrenmenin sadece bilgilenme olarak tanımlanamayacağını; öğrenmenin bilgiyi kullanma ve



yeni bilgi üretme süreci olduğunu belirtir. Buradan da yola çıkarak diyebiliriz ki öğrencilere öncelikle “öğrenmeyi öğrenme” yetisinin kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme; kişinin öğrenme eylemini, bilgi yönetimi ve zamanı etkili yönetimini de içerecek biçimde bireysel halde veya grup hâlinde olarak düzenleyebilmesi için öğrenme konusunda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlikteki bireyler; var olan fırsatları tanıyarak öğrenmeye duyduğu ihtiyaç ve öğrenme süreçlerinin farkında olur ve başarılı bir öğrenme için zorluklarla başa çıkabilirler. Öğrenmeyi öğrenme kavramı, yeni bilgi ve becerileri elde edip işlemek kadar rehberlik desteği almak ve bu destekten yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin eğitim ortamlarında, evde, iş yerinde vb. çeşitli ortamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki hayat tecrübelerine ve öğrenmelere dayanarak öğrenenleri harekete geçirir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Yapılandırmacılıkta süreç, öğrenci için aktiftir ve öğretmenin buradaki konumu ise sürece yön vermektir. Öğrenci, bilgiyi arayan ve bilgiye ulaşan; öğretmen ise öğrenciye rehber olandır. Gould’a (2007) göre öğretmenin rolü; söz ve eylemde öğrencilerin kendilerine ait bakış açılarını sözle ve yazıyla ifade edebilmelerine, kendilerini ve kavrayışlarını açığa çıkarmalarına, kendi anlayışları üzerine düşünmelerine olanak sağlayan yollar bulmak olmalıdır. Her ders için büyük önem taşıyan öğrenmenin Türkçe dersi için de önemi büyüktür. Türkçe dersi öğretim programında, dil becerilerini kazanmanın diğer tüm alanlarda öğrenmeye olumlu etki edeceği savunulmaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış ve yaratıcı yazma, eleştirel okuma ve yazma gibi yeni yöntemler ve teknikleri kapsayan bir süreç oluşturmaya çalışılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre hazırlanan programın içeriğinden bahsederken öğrencilerin hayatları boyunca kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerilerini kazanmalarının amaçlandığı

vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin edindikleri bu becerileri kullanıp kendilerini sosyal yönden ve bireysel olarak geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçe sevgisi ile istekle okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan, bilgi kazanımının yanında beceri ve değerleri de içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Ayrıca programda Türkçe Dersi Öğretim Programının; dil becerileri ve yeterliliklerinin geliştirilmesini diğer bütün alanlardaki öğrenme, mesleki beceri edinme, kişisel gelişim ve sosyal gelişmenin ön şartı olarak kabul etmekte olduğunu altı çizilmiştir.

**Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme.** Davranışçı psikologlar, davranışı açıklamak için doğrudan gözlenebilen şeyler üzerinde ilerleyen sınırlı bir bilimsel paradigmadan hareket ederek düşünme gibi tüm içsel zihinsel kavramları kullanmaktan kaçınmışlardır (Tusting ve Barton, 2011, s. 15).

Davranışçı kurama göre öğrenme bir üründür ve öğrenmenin ilkeleri aşağıdaki gibidir (Sönmez, 2007, s.197):

- Öğrenci yaparak öğrenir.
- Öğrenmede tekrar çok önemlidir.
- Doğru davranım pekiştirilmelidir.
- Öğrenmeyi önemli derecede etkileyenlerden biri güdülenmedir.
- Ayırt etme, genellemeyle ilgili kazanılanlar, çeşitli ve farklı durumlarda öğrenilmeli ve kullanılmalıdır.

Davranışsal yaklaşımda dil öğretimi dış etkenlere bağılıyken bilişsel kuramda bir bakıma iç etkenlere bağılıdır (Okur, 2013, s. 39).

**Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar.** Davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki temel farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Yaylı, 2014, s. 23):

Tablo 3

*Davranışçılık ve Yapılandırmacılık Arasındaki Temel Farklar*

Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Öğretme	Öğrenme
Uyarıcıya verilen tepki	Bilgiyi yapılandırma
Bilgi bireyin dışında	Bilgiyi birey oluşturur
Bilgi hazır	Bilgi için araştırma ve soruşturma gerekir
Tekrar ve ezber	Deneyim ve öğrenme yaşantısı
Öğrenici edilgin	Öğrenici etkin
Öğrenici öğretmene bağımlı	Öğrenici bağımsız olma çabasında
Öğretmen bilgiye sahip olan ve ileten	Öğretmen kılavuz ve yol gösterici
Hedef davranışlar	Bireysel kazanımlar
Bağlam önemsiz	Bağlam önemli
Ne öğrenildiği önemli	Nasıl öğrenildiği önemli

**Öğrenme Stilleri**

Stil kavramı; Türkçe Sözlük'te üslup, biçem olarak karşılık bulmaktadır (TDK, 2019). Öğrenme stili Dunn ve Dunn (1986)'a göre; bireyin öğrenmeye yönelik tercihleridir. Felder ve Silverman (1988) ise öğrenme stilini bireylerin bilgi alma, bilgiyi tutma ve işleme süreçlerindeki karakteristik güçlülük ve tercihleri olarak ifade etmektedir.

Açıkgöz (1996) Kefe'nin; öğrenme stilini; bireyin öğrenme çevresini nasıl algıladığı, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve ona nasıl tepkide bulunduğunu gösteren oldukça dengeli, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin karakteristik bileşeni olarak ifade ettiğini belirtmiştir. Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018), öğrenme stili kavramının ilk kez 1960lı yıllarda Rita Dunn tarafından kullanıldığını ve sonraki yıllarda da öğrenme stiline yönelik araştırmalarda artışlar görüldüğünü belirtmişlerdir. Tayşi (2014), öğrenme stilleri kavramının

1960lı yıllarda eğitim alanında yer edinmeye başladığını fakat okullarda uygulama alanı bulmasının 1970li yıllara denk geldiğini ifade etmiştir (Boydak, 2006; Şimşek, 2007'ten akt. Tayşi 2014). Babadoğan (2000) ise 1980li yıllardan sonra da çalışmaların niteliği ve niceliğinde artış olduğunu dile getirmiştir. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar yıllara göre sıralanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Bascome, 2004, Akt: Çetinkaya, 2011):

Tablo 4

*Yıllara Göre Öğrenme Stilleri ile İlgili Çalışmalar*

Yıl	Öncüsü	Araç
1968	Gregorc	S Style Delineator
1971	Hill	Cognitive Style Interest Inventory
1974	Ramirez	Child Rating Form
1974	Dunn Dunn&Dunn	Learning Style Inventory
1976	Reinert	ELSIE
1976	Kolb	Learning Style Inventory
1978	Hunt	Paragraph Completion
1979	NASSP	Learning Styles Profile
1980	Letteri	Bi-polar Continuum
1987	McCarthy	4-MAT System
1988	Schmeck	Inventory of Learning Processes

Brandt'ın Guild ile yaptığı bir söyleşide; Guild, eğitimcilerin genellikle kullandıkları üç farklı öğrenme stiline olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki “kişisel farkında olma” görüşüdür. Bunun aslında tüm öğrenme stili kuramlarının görüşü olduğunu söyleyebiliriz fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler, bunu diğerlerinden daha fazla vurgularlar. İkincisi ise; “program ve öğretim süreçlerine uygulama” görüşüdür. Bireylerin birbirinden farklı şekillerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşıma sahip olan

araştırmacılar; McCarthy, Kolb, Butler ve bunlardan başka bazı diğer araştırmacılarıdır. Son olarak üçüncü yaklaşım ise; “tanısal bakıştır”. Bu yaklaşımda bireylerin anahtar denilebilecek öğrenme stili öğeleri teşhis edilerek mümkün olduğunca bu öğeler bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanacak öğretim materyalleri ile eşleştirilir. Bu yaklaşıma sahip olanlar arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo yer almaktadır (Akkoyunlu, 1995, 105-109’dan akt. Çelik ve Şahin 2011, s. 25).

Bilgin ve Bahar (2008, s.24), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı makalelerinde öğrenme stillerinin nasıl belirleneceğine ilişkin öne sürülen modellerin en bilinenlerini şöyle sıralamışlardır: Dunn-Dunn Öğrenme Stili Modeli, Grasha’nın Öğrenme Stili Modeli, Kolb’un Deneysel Öğrenme Stili Modeli, Myers-Briggs Tip Göstergesi, Felder-Silvermann Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Hermann’ın Beyinsel Baskınlık Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli.

Öğrenme stiline nasıl belirleneceği konusunda Guild ve Garger (1986) beş yol önermiştir, bunlar (Babadoğan, 2000, s. 61-63) :

1. Testler,
2. Kendini rapor eden envanterler,
3. Yapısal görüşmeler,
4. Öğrencileri, öğrenirken gözleme,
5. Öğrencilerin ürettikleri ürünleri değerlendirme.

### **Kolb Öğrenme Stili**

Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018), Kolb’un (1988) öğrenme stiline bireyin bilgi alma ve bilgiyi işleme sürecinde şahsi olarak tercih ettiği yol, yöntem olarak ifade ettiğini belirtmiştir. Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory), Kolb’un öğrenme stiline de şekil vermektedir. Diğer bir ifade ile Kolb Öğrenme Stili, içeriğini Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Kuramı’ndan almıştır.

Kaf Hasırcı (2006), yaşantısal öğrenmenin diğer bilişsel öğrenme teorilerinden farklı olarak öğrenme süreci içinde deneyimlerin önemini vurguladığını ifade etmektedir. Ayrıca; Yaşantısal Öğrenme Kuramı'nın öğrenmeyi, bilginin, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulduğu şeklinde tanımladığını belirtmiştir. Kolb'un Öğrenme Stili modelinde dört farklı kategori bulunmaktadır. Bunlar: Somut yaşantı (SY), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif yaşantı (AY) ve yansıtıcı gözlem (YG)'dir.

Demir (2008), Kolb'e göre bireyin öğrenme sürecinde, iki farklı boyuttan söz edilebileceğinden bahseder. Bunlardan ilkinin soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya; ikincisinin ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanmakta olduğunu ifade eder. Bu boyutlardan ilkinin bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, ikincisinin ise bilgiyi nasıl işlediğini açıkladığını belirtir. Buna göre Kolb öğrenme stili modelinde bireyler bilgiyi düşünerek ya da hissederek algılamakta, yaparak ya da izleyerek işlemektedirler.

Felder (1996), Kolb'un Öğrenme Stili modelinde öğrencilerin; yansıtıcı gözlem veya aktif yaşantı (bilgiyi nasıl içselleştirdikleri, dönüştürdükleri,) soyut kavramsallaştırma veya somut yaşantı (bilgiyi nasıl kavradıkları, aldıkları)'nı tercih etmelerine göre sınıflandırıldığını belirtmiştir.

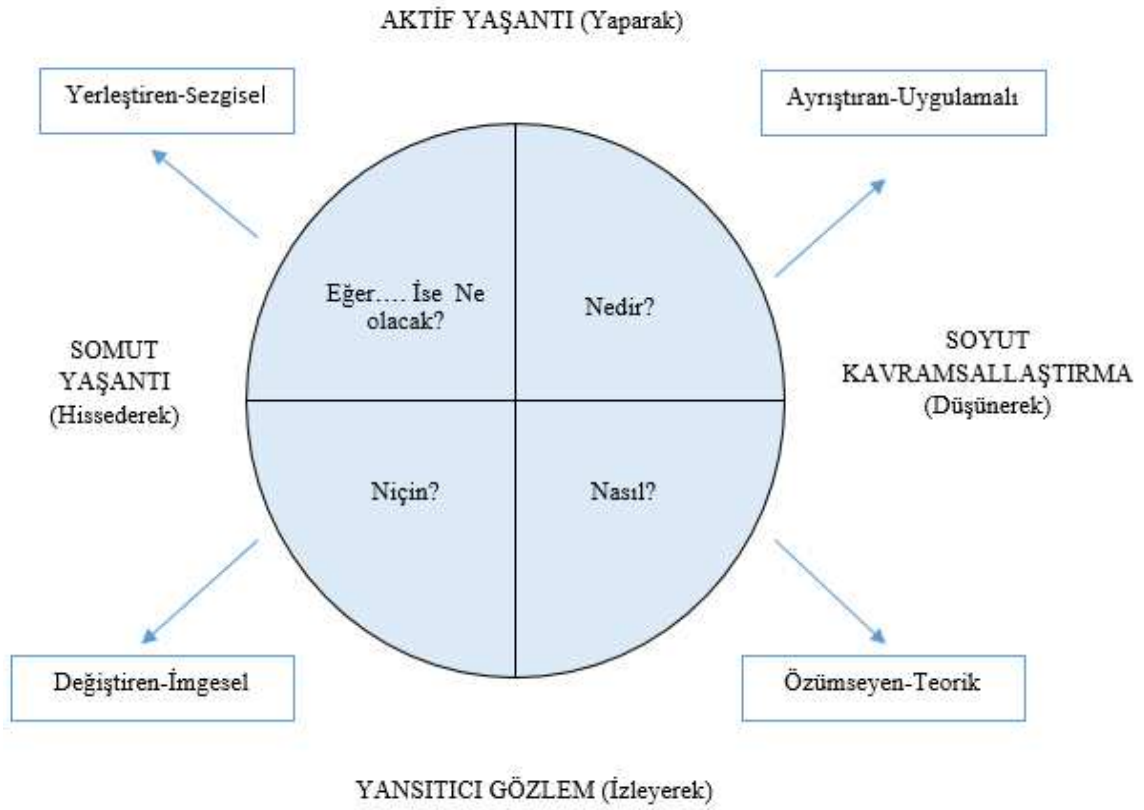
**Somut yaşantı.** Öğrenme döngüsünün ilk aşamasıdır. Demir (2008)'e göre bu öğrenme yolunda; kişiler ile etkileşim, bireysel yaşantılar, kişi ve hislere karşı duyarlı olma yolu ile gerçekleştirilen hissederek öğrenme önem kazanır ve yeni yaşantılar, dönüt alma, rol yapma, oyunlar, akran grupları ile tartışma, bireysel çalışma önemli öğrenme etkinliklerinin arasında yer alır.

**Yansıtıcı gözlem.** Gencel (2007), öğrenme döngüsünde ikinci aşamayı oluşturan yansıtıcı gözlemin, öğrenilen ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları elde etmenin önemli olduğu öğrenme durumu olduğunu ifade etmektedir. Kolb'un yansıtıcı gözlem öğrenme yoluna sahip bireyler, olaylar ve olguların temelindeki ana fikri anlama

çabasıdadır ve bu aşamada; konuyu içeren düşünce ve görüşleri yansıtmaya, gerçeklerin oluşumunu sorgulama ve belirli kararlara ulaşma gibi özellikler taşımaktadırlar (Kolb, 1999, s.5'ten akt. Gencel 2007, s.127).

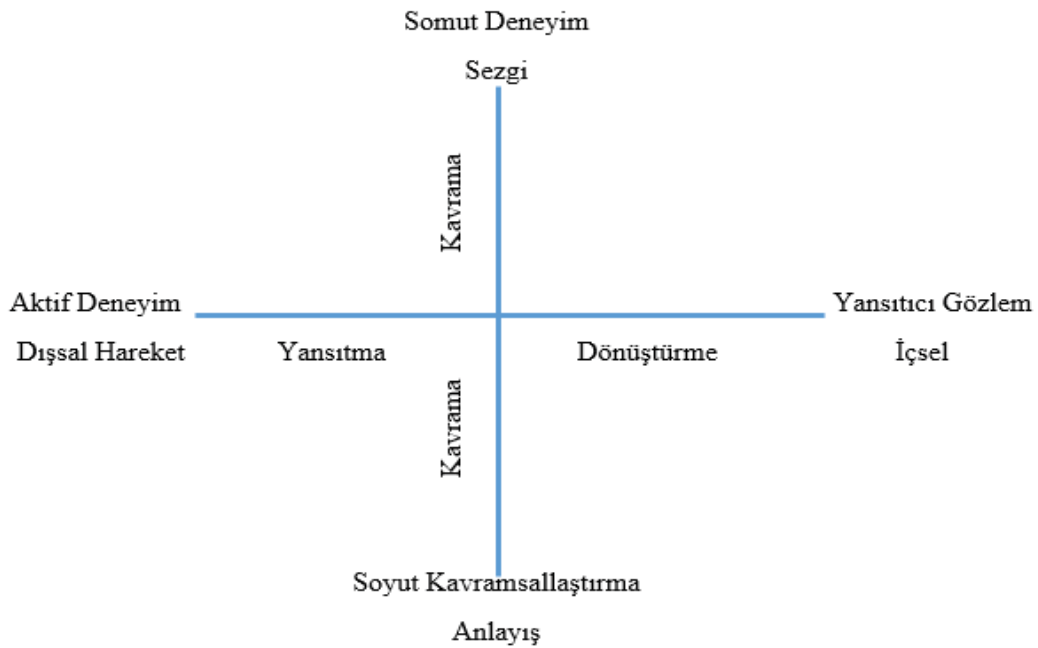
**Soyut kavramsallaştırma.** Öğrenme döngüsünün üçüncü aşamasıdır. Demir (2008)'e göre bu öğrenme yolunu benimseyen bireyler yalnız başına çalışırlar ve kuramları okuyarak öğrenirler. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu kullanan öğrencilerin, etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için düşüncelerini mantıksal bir biçimde sunmaları gereklidir. Bu öğrenme yolunu benimseyen kişiler; önce olay ve düşüncelerin mantıksal analizini yapar böylelikle düşüncelerinin harekete geçmesi ile gerçekleşen düşünerek öğrenme etkinliğini gerçekleştirmiş olur.

**Aktif yaşantı.** Öğrenme döngüsünün son aşamasıdır. Gencel (2007), aktif deneyimlerle öğrenen bireylerin uygulamalarla öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmekte ve bu öğrencilerin kurama göre, bu aşamada uygulamalar ile öğrenmelerine ve öğrendiklerini de uygulayabilmelerine olanak sağlanmasının gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca; gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmanın önem kazandığını, öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri uygulamaktan, diğer bir ifade ile öğrendiği bilgilerin işe yaradığını görmekten hoşlandıklarını ifade etmektedir (Hein ve Budny, 2000, s.26-30; Kılıç, 2000, s.16; Kolb, 1984, s.69'dan akt. Gencel 2007).



Şekil 9. Öğrenme stilleri belirleme diyagramı

Gencel (2007), Kolb'un öğrenme stillerine ilişkin ortaya koyduğu temel boyutların dönüştürme (transformation) ve kavrama (prehension) olduğunu belirtmektedir. Birbirinden bağımsız olan fakat birbirini destekleyen bu iki boyut Şekil 10'da sunulmaktadır.



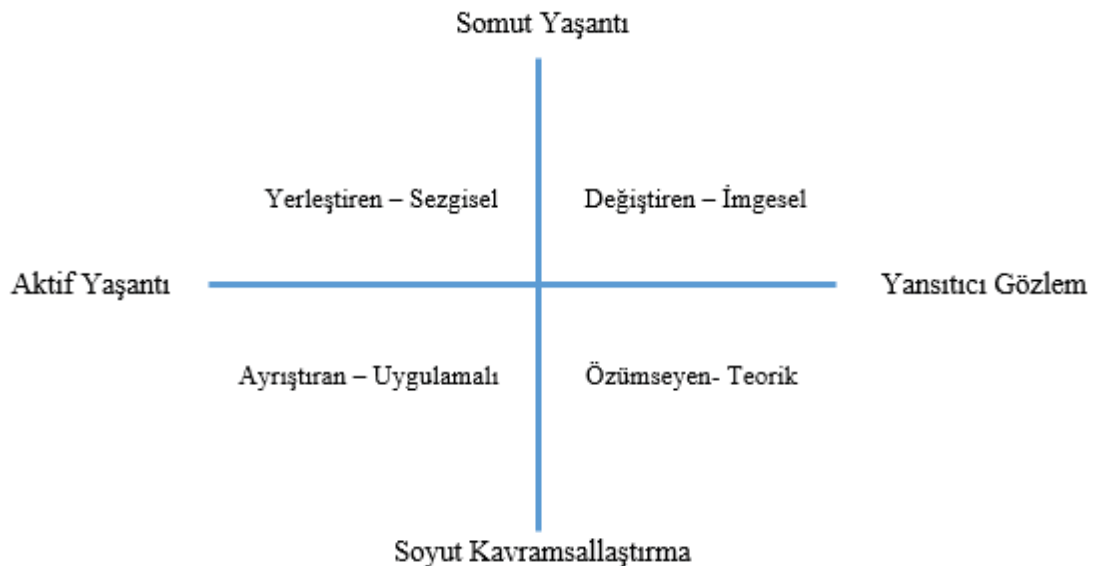
Şekil 10. Kolb öğrenme stili modelinde iki boyut (Yoon, 2000, s. 37)



Şekil 10’da görülen dikey süreklilik çizgisinin iki ucunda yer alan soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) ve somut deneyim (concrete experience); bireyin yaşadıklarını, çevresini algılama tercihlerini gösterir ve Kolb’un öğrenme modelindeki “kavrama boyutunu” oluşturur. Kavrama; bireyin somut deneyimlerinden, sezgi yoluyla öğrenmesi ya da deneyimlerinden sembolik anlayışlar geliştirmesini içerir. Yatay süreklilik çizgisinde ise aktif deneyim (active experimentation) ve yansıtıcı gözlem (reflective observation) bulunmaktadır. Yatay süreklilik çizgisi ise “dönüştürme boyutunu” ifade eder. Bireylerin bilgiyi işleme ve dönüştürme tercihlerini ortaya koyar (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 21-26; Kolb, 1984, s. 35’ten akt. Gencel, 2008, s.124).

Kolb’un Öğrenme Stili Modeli’nde bulunan somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) boyutlarının bileşenleri olarak modelde özümseyen, yerleştiren, ayırıştırıcı ve değiştiren öğrenme stilleri yer almaktadır.

Demir (2008) ait olan Kolb’un öğrenme stili bileşenlerini gösteren diyagram aşağıdaki gibidir:



Şekil 11. Öğrenme stili bileşenleri

**Özümseyen:** Gencel (2007), özümseyen öğrenme stiline yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını kapsadığını ifade eder. Özümseme öğrenme stiline sahip bireylerin, kapsamlı ve geniş bilgileri mantıklı bir bütün haline getirme işinde oldukça başarılı oldukları; aynı zamanda bu öğrencilerin, problem belirleme ve planlama yapma becerilerinin gelişmiş olması ile birlikte, uygulama gerektiren çalışmalarda sistemli bir yaklaşımda bulunmakta çoğu zaman yetersiz kaldıklarının gözlemlendiğini de belirtmektedir (Kolb, 1981, s.78; Kolb, 1999 s. 7'den akt. Gencel 2007).

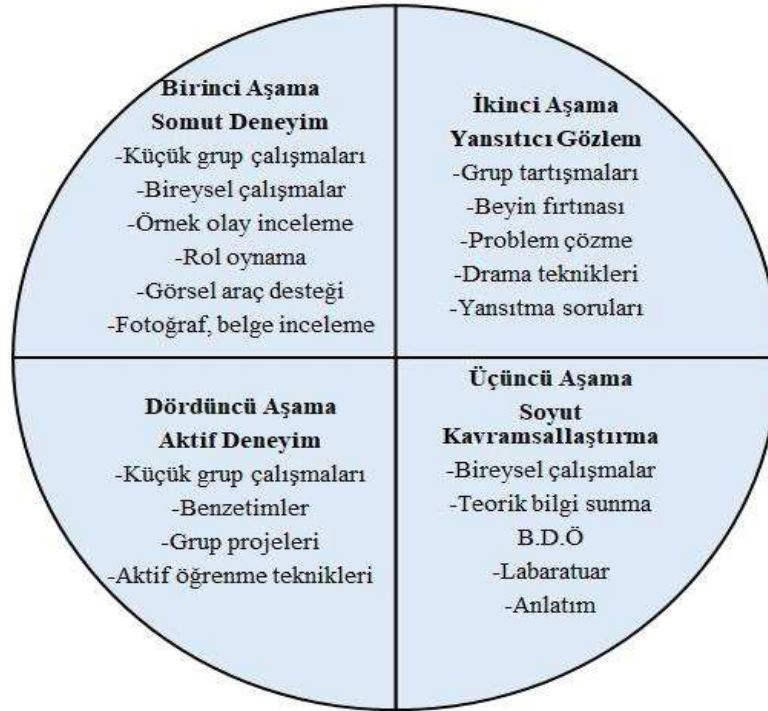
**Yerleştiren:** Kolb (1984), yerleştirme öğrenme stiline aktif deneyim ve somut deneyim öğrenme yollarının bir bileşeni olarak ifade edileceğini belirtir. Ayrıca bu öğrenme stiline kullanan bireylerin en önemli özelliklerinin, daha önceden edindikleri yaşantılarından yararlanarak öğrenme becerisi edinmiş olmaları olduğunu ifade eder. Gencel (2007), liderlik özelliği taşıyan bu öğrencilerin öğrenme süreci içinde teknik çözümler yapmak yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanıp diğer kişilerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmekte olduklarını; araştırmacı ve meraklı olarak nitelendirilen yerleştirme stiline sahip öğrencilerin genellikle girişken, esnek ve açık görüşlü özellikte olduklarını belirtmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s.39 ve Kolb, 1999, s. 7'den akt. Gencel 2007).

**Ayrıştıran:** Kolb'a (1999) göre ayrıştırma öğrenme stiline kullanan bireyler, aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını kullanmaktadır. Gencel (2007), bu kişilerin tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olduklarını ve doğru kararlar verme, mantıksal çözümler yapma ve problem çözme becerileri gelişmiş, sosyal ilişkiler ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konular ile ilgilenmeyi tercih etmekte olduklarını ifade etmiştir (Kılıç, 2002, s.24; Kolb, 1984, s.77; Kolb, 1999, s.7'den akt. Gencel 2007).

**Değiştiren:** Gencel (2007), Değiştirme öğrenme stiline, yansıtıcı gözlem ve somut deneyim öğrenme yollarının bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenme stiline benimseyen bireylerin, somut durumlara daha farklı bir bakış açısı ile yaklaşmakta olduklarını, herhangi

bir durum ile karşı karşıya geldiklerinde hemen eyleme geçmek yerine durum ve olayları gözlemlemeyi tercih ettiklerini, çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebildiklerini ifade etmiştir (Kolb, 1999, s.7'den akt. Gencel 2007, s.128).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında bulunan öğrenme yollarına göre önerilen öğrenme etkinlikleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Demir, 2008, s.138):



Şekil 12. Öğrenme stiliyle eşleşen öğrenme etkinlikleri

## **Bölüm II: Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerin dinleme kaygıları ile kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

Karasar (2012), ilişkisel tarama modellerinin iki veya daha çok sayıdaki değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, ilişki aramalarındaki betimlemelerin (özelliklerin değerlerini belirleme işi); var olanın belli standartlara uygun ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, nesne, birey vb. durumların arasındaki ayrımların belirlenebilmesi amacıyla dönük olduğunu belirtmiştir. İlişkisel (associational) araştırma modeli, farklı grupların ilişkilerini ve bağlantılarını ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk,, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2009, s. 22).

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Çanakkale ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Çanakkale ilinde bulunan yedi ortaokul (Ömer Mart Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, Şinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu, Cevatpaşa Ortaokulu, Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Turgut Reis Ortaokulu) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okulların seçilmesi, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki okullarda okuyan öğrenciler içerisinde örneklem oluşturulmada yine örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Basit seçkisiz örnekleme (Simple Random Sampling), örnekleme seçiminde kullanılan bir teknik olup, tanımlanmış olan bir evrendeki tüm elemanlara, örnekleme içine seçilmek için birbirinden bağımsız ve eşit şans verir; tüm bu elemanların örnekleme seçilme olasılığı aynıdır, bir elemanın seçimi diğer bir elemanın seçilmesini etkilememektedir (Özen ve Gül 2007).

Araştırma; 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir fakat 5. sınıf öğrencilerinin veri toplama aşamasında soruları algılayabilmede ve ölçek maddelerine gerekli yanıtı verebilmede güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin ölçek sonuçlarına bakıldığında ise ölçek maddelerine tutarlı cevaplar veremedikleri görülmüştür. Bu sebepler doğrultusunda araştırma kapsamındaki 5. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırma grubunda toplamda, Çanakkale ilinde bulunan ortaokullardan tesadüfi yolla seçilmiş 7 ortaokul ve bu okullar içerisinde 6, 7, ve 8. sınıflar olmak üzere yine tesadüfi yolla seçilmiş 762 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin 415'i kız, 347'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Aşağıdaki tablolarda sırasıyla araştırma kapsamında yer alan okulların sayısal değerleri, bu okullarda araştırmaya katılan öğrencilerin okullara, sınıflara ve cinsiyete göre sayısal verileri gösterilmektedir.

**Araştırmaya katılan öğrencilerin okullara göre sayısal verileri.** Araştırma kapsamında yer alan okullar ve bu okullarda araştırmaya katılan öğrencilerin okullara göre sayısal verileri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okullar*

Okullar	N	%
Cumhuriyet Ortaokulu	157	20,6
Ömer Mart Ortaokulu	134	17,6
Gazi Ortaokulu	121	15,9
Şinasi Figen Bayraktar Ortaokulu	111	14,6
Cevatpaşa Ortaokulu	97	12,7
Kepez M.A.E. Ortaokulu	87	11,4
Turgut Reis Ortaokulu	55	7,2
Toplam	762	100,0

Tablo 5'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenciler okullara göre; Cumhuriyet Ortaokulu %20,6 ile 157, Ömer Mart Ortaokulu %17,6 ile 134, Gazi Ortaokulu %15,9 ile 121, Şinasi Figen Bayraktar Ortaokulu %14,6 ile 111, Cevatpaşa Ortaokulu %12,7 ile 97, Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu %11,4 ile 87, Turgut Reis Ortaokulu ise %7,2 ile 55 öğrenciden oluşmaktadır.

**Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayısal verileri.** Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayısal verileri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bilgiler*

Sınıf	N	%
6	268	35,2
7	250	32,8
8	244	32,0
Toplam	762	100,0

Tablo 6’da da görüldüğü üzere araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerden 6. sınıf öğrencileri %35,2 ile 268, 7. sınıf öğrencileri %32,8 ile 250, 8. Sınıf öğrencileri %32,0 ile 244 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği açısından toplam öğrenci sayısı içerisinde sınıf düzeylerine göre öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere sınıf düzeylerine göre öğrenci sayılarının yüzde ve frekans dağılımları birbirine yakındır.

**Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre sayısal verileri.** Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre sayısal verileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	N	%
Kız	415	54,5
Erkek	347	45,5
Toplam	762	100,0

Tablo 6’da da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %54,5 ile 415’i kız, %45,5 ile 347’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında, iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerinin belirlenmesinde, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise, Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III kullanılmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşabilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçme araçları seçilirken, ölçeklerin öğrencilerin seviyesine uygunluğu dikkate alınmıştır.

**Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeği.** Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme kaygılarının ölçülmesinde Deniz Melanlıoğlu'nun geliştirdiği “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekle örnekleme bulunan öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Melanlıoğlu'nun (2013) geliştirdiği ölçekte geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış 37 madde ve her madde için 5 kutucuk bulunmaktadır. Kutucuklar; 1 kesinlikle kaygılanmam, 2 biraz kaygılanırım, 3 orta düzeyde kaygılanırım, 4 çok kaygılanırım, 5 oldukça fazla kaygılanırım şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerden her bir madde için kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmacı tarafından ölçeğe yeniden açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir (Çokluk ve arkadaşları, 2010). Örneklem büyüklüğü Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin KMO değeri 0.932 bulunmuştur. AFA için ayrıca örneklem dağılımının normal olması gerekmektedir. Dağılımın normal olup olmadığını test etmek için Barlett testiyle ölçeğin Ki-Kare değeri hesaplanmıştır ( $\chi^2=5821,418$ ,  $p<0.001$ ). Elde edilen veriler sonucunda öz değeri 1'den büyük 7 faktör elde edilmiştir. Ölçekte yer alan 7 faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı %52'dir. Ölçekteki faktörlerin açıkladıkları varyans oranı sırasıyla %11.99, %10.79, %7.55, %6.36, %5.47, %5.43, %5.16'dır. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı %52.81'dir. Aşağıdaki tabloda ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yük değerleri yer almaktadır.

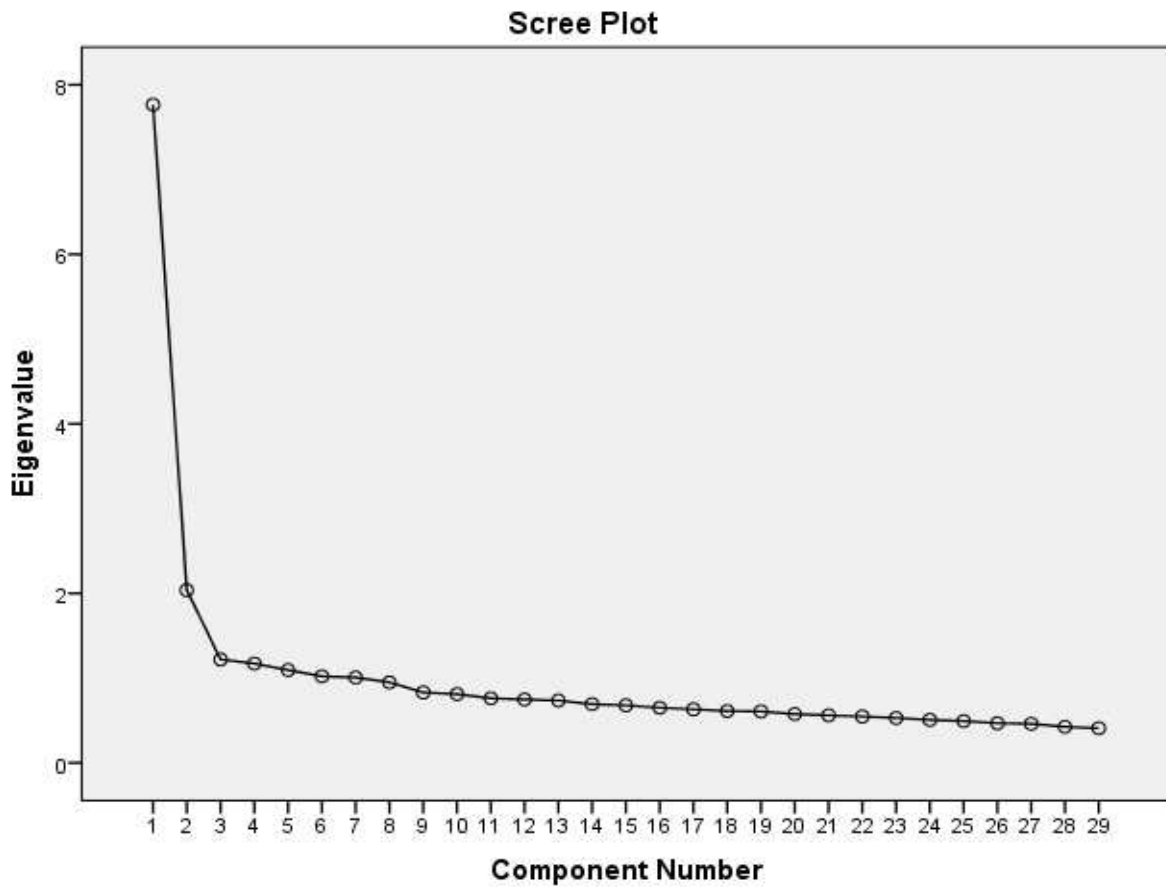


Tablo 8

*Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Faktör Yük Değerleri						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
m16	.662						
m19	.634						
m20	.633						
m31	.571						
m15	.550						
m30	.511						
m14	.511						
m8	.412						
m36		.697					
m34		.601					
m37		.571					
m35		.570					
m22		.533					
m23		.531					
m27		.514					
m25		.457					
m12			.707				
m7			.690				
m17			.646				
m10				.607			
m6				.592			
m21				.522			
m13				.408			
m33					.767		
m32					.717		
m4						.760	
m5						.601	
m18							.666
m1							.586
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.					.932		
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square			5821.418		
df					406		
Sig.					.000		

Tablo incelendiğinde ölçeğin yedi faktörden oluştuğu görülmektedir. İlk faktörün 8 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.41-0.66 arasında olduğu, ikinci faktörün 8 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.45-0.69 arasında olduğu, üçüncü faktörün 3 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.64-0.70 arasında olduğu, dördüncü faktörün 4 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.40-0.60 arasında olduğu, beşinci faktörün 2 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.71-0.76 arasında olduğu, altıncı faktörün 2 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.60-0.76 arasında olduğu, yedinci faktörün 8 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin 0.58-0.66 arasında olduğu görülmektedir. Belirtilen faktör yüklerine ait faktör analizi grafiği aşağıdaki gibidir.



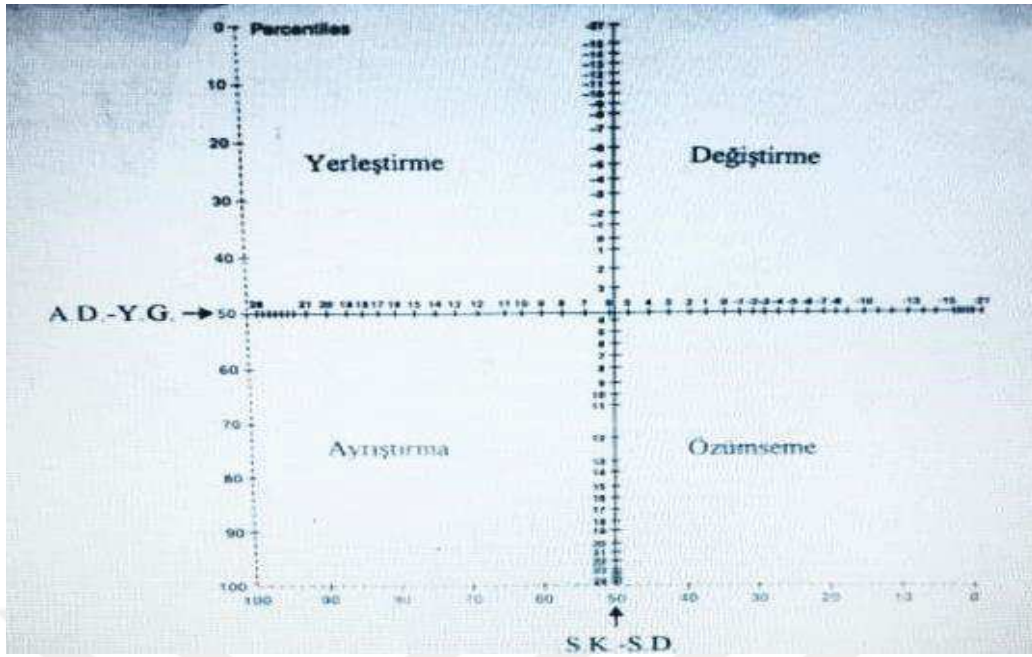
Şekil 13. Ölçeğin scree-plot grafiği

### **Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III.**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stillerinin belirlenmesinde Gencel'in geliştirdiği Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III kullanılmıştır. Gencel'in (2007) geliştirdiği ölçek, ilköğretim öğrencilerinin ağırlıklı olarak kullandıkları öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ölçek, 12 madde ve her bir maddede bulunan 4 seçenekten oluşmaktadır. Öğrencilerden her madde için bu dört seçeneği önem derecesine göre 1, 2, 3, 4 şeklinde sıralamaları istenmiştir.

Gencel'e (2007) göre ölçekte bulunan her bir maddenin dört seçeneği 1 ile 4 puan arasında bir değer almaktadır. Ölçekten en düşük 12, en yüksek 48 puan alınabilmektedir. Bu puanlama işleminden sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar; Somut Deneyim (SD) - Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Aktif Deneyim (AD) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) olarak elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınmış olan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK - SD ile elde edilmiş olan pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, AD - YG ile elde edilmiş puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir.

Birleştirilmiş puanlar, Şekil 13'te gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. AD - YG işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, SK - SD işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Gencel, 2007, s.131).



Şekil 14. KÖSE III koordinat sistemi (Kolb, 1999, s. 6)

**Kişisel bilgi formu.** Kişisel bilgi formu ile öğrencilerle ilgili anne-baba meslekleri, sınıfı, cinsiyeti, kardeş sayıları, dinlemeyi sevip sevmemeleri, yazma sıklıkları, dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma beceri alanlarını kullanma durumları ile ilgili bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin beceri alanlarını kullanma durumlarına ulaşmak için, öğrencilerden öğrenmede bu beceri alanlarını en çok kullandıklarından en az kullandıklarına göre en çok 1, en az 4, olacak şekilde sıralamaları istenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma süreci; araştırma örnekleminde yer alan 7 ortaokulun (Cumhuriyet Ortaokulu, Ömer Mart Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, Şinasi Figen Bayraktar Ortaokulu, Cevatpaşa Ortaokulu, Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Turgut Reis Ortaokulu) 6, 7, ve 8. sınıflarına araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması ile gerçekleşmiştir. Üç farklı sınıf düzeyinden (6, 7, 8) toplam 762 öğrenciye ilk önce kişisel bilgi formu, ardından dinleme kaygısı ölçeği, ardından da öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Ölçme araçları anket tarzındadır.

Öğrencilere anket uygulaması yapıldığı sürecin başından sonuna kadar eşlik edilmiş, onlara anket sorularının cevaplanabileceği kadar sürenin tanınmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin anket doldurma sürecinde onlara gerekli tüm bilgiler verilmiş olup öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Anket sorularında ve anket doldurma sürecinde anlaşılmayan bir durum veya aksaklık olduğu anda probleme anında müdahale edilmiş ve öğrencilere nasıl yapmaları gerektiği konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketlerdeki soruların öğrenciler tarafından gerektiği gibi doğru anlaşılıp bu soruları öğrencilerin gerçek fikirlilerine göre cevaplamasına, bu şekilde de anket sonuçlarının gerçeği yansıtacak en güvenilir sonuçlara ulaşmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin, anket sorularını cevaplarken bir başkasının fikirlerini değil kendi düşüncelerini yansıtmaları gerektiği özellikle ifade edilmiş onlardan gerekli özenin gösterilmesi istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi yapılırken SPSS paket programı kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre durumları ve ortaokul öğrencilerinin dinlemeyi sevip sevmeme durumları t-testi yapılarak tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının sınıf düzeylerine göre, kardeş sayılarına göre, anne mesleğine göre, baba mesleğine göre, yazma sıklığına göre, buldukları okullara göre bulgularına ulaşılırken ise ANOVA testi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin buldukları okullara göre dinleme kaygı durumlarında anlamlı bir farklılık bulunan okulların kendi aralarındaki dinleme kaygı durumu farkına ulaşabilmek için TUKEY testi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerine ilişkin bulguların yorumlanmasına başlamadan önce “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğine” faktör analizi yapılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri bilgisine ulaşılırken açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkenler ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin tespiti için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

### Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde veri toplama araçlarına ait anket sonuçlarının verilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiş olup bulguların sayısal değerleri yüzde ve frekansları ile tablolarda gösterilmiştir.

Kişisel bilgi formundan elde edilen, ortaokul öğrencilerine ait kişisel bilgilerin sayısal verilerinin yer aldığı tablolar sırasıyla tablo 9’da cinsiyet bilgileri, tablo 10’da kardeş sayıları, tablo 11’de anne meslekleri, tablo 12’de baba meslekleri, tablo 13’te dinlemeyi sevip sevmeme durumları, tablo 14’te yazma sıklıkları, tablo 15’te Türkçe eğitimi beceri alanlarını kullanma durumları olarak yer almaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları, çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaygı durumları; cinsiyete göre tablo 16’da, dinlemeyi sevip sevmediklerine göre tablo 17’de t-testi sonuçlarıyla sırasıyla verilmiştir. Öğrencilerin; sınıf düzeylerine göre kaygı düzeyleri tablo 18’de, kardeş sayılarına göre kaygı düzeyleri tablo 19’da, anne mesleğine göre kaygı düzeyleri tablo 20’de, baba mesleğine göre kaygı düzeyleri tablo 21’de, yazma sıklıklarına göre kaygı düzeyleri tablo 22’de, buldukları okullara göre kaygı düzeyleri tablo 23’te tüm faktörlere göre kaygı düzeyleri ise tablo 24’te Anova testi sonuçlarıyla sırasıyla aşağıda gösterilmiştir.

Verilerin analiz sonuçları ise sırasıyla; ortaokul öğrencilerinin metni anlama ve çözümleme faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 25’te, ortaokul öğrencilerinin dinlediğini değerlendirme faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 26’da, ortaokul öğrencilerinin dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 27’de, ortaokul öğrencilerinin dinleme engelleri faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 28’de, ortaokul öğrencilerinin dinlemede bireysel farklılıklar faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 29’da ortaokul öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 30’da, ortaokul öğrencilerinin dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre kaygı düzeyleri tablo 31’de,

ortaokul öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stilleri ise tablo 32’de, faktörler arası ilişkiler ise tablo 33’te sırasıyla verilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sayısal verilerin tabloları aşağıda verilmiştir.

### **Cinsiyet Bilgileri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin sayısal verileri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	F	%
Kız	415	54.5
Erkek	347	45.5
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 9 incelendiğinde %54.5 oranı ile 415 kız öğrencinin, %45.5 oranı ile de 347 erkek öğrencinin araştırmada yer aldığı görülmektedir.

### **Kardeş Sayısı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin bilgilerin yüzde ve sayısal verileri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bilgiler*

Kardeş Sayıları	F	%
1	189	24.8
2	419	55.0
3	120	15.7
4 ve üzeri	34	4.5
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 10 incelendiğinde tek çocuk olan öğrencilerin %24.8 (189), iki kardeş olan öğrencilerin %55.0 (419), üç kardeş olan öğrencilerin %15.7 (120), dört ve üzeri kardeş olan öğrencilerin ise %4.5 (34) oranında olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında en fazla iki kardeşe sahip olanlar, en az dört ve üzeri kardeşe sahip olanlar yer almaktadır.

### **Anne Meslekleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne mesleklerine ilişkin bilgilerin sayısal verileri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Bilgiler*

Anne Mesleği	F	%
Ev Hanımı	416	54.6
Memur	129	16.9
Mimar, Mühendis vb.	13	1.7
Akademisyen	2	3
Esnaf	40	5.2
Muhasebeci-Bankacı	11	1.4
Diğer	151	19.8
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin büyük bir bölümünün ev hanımı olduğu görülmektedir. Ev hanımı olan annelerin oranının %54.6 (416), memur annelerin oranının %16.9 (129), mimar-mühendis vb. annelerin oranının % 1.7 (13), akademisyen annelerin oranının %3 (2), esnaf annelerin oranının %5.2 (40), muhasebeci-bankacı annelerin oranının %1.4 (11), diğer meslek gruplarına sahip annelerin oranının ise %19.8 (151) olduğu görülmektedir.



## Baba Meslekleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba mesleklerine ilişkin bilgilerin sayısal verileri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Bilgiler*

Baba Mesleği	F	%
Emekli	35	4.6
Memur	155	20.3
Mimar, Mühendis vb.	31	4.1
Akademisyen	1	.1
Esnaf	86	11.3
Muhasebeci, bankacı	14	1.8
Diğer	379	49.7
Asker	61	8.0
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 12 incelendiğinde emekli babaların oranının %4.6 (35), memur babaların oranının %20.3 (155), mimar-mühendis vb. babaların oranının %4.1 (31), akademisyen babaların oranının %1 (1), esnaf babaların oranının %11.3 (86), muhasebeci-bankacı babaların oranının %1.8 (14), diğer meslek gruplarına sahip babaların oranının %49.7 (379) ve asker babaların oranının ise %8.0 (61) olduğu görülmektedir.

## Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemeyi sevip sevmeme durumlarını gösteren bilgilerin sayısal verileri tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durularına İlişkin Bilgiler*

Dinlemeyi Seviyorum	F	%
Evet	684	89.8
Hayır	78	10.2
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemeyi sevip sevmeme durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 13'e baktığımızda öğrencilerin büyük bölümünün dinlemeyi sevdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmada, "dinlemeyi seviyorum" diyen öğrencilerin oranının %89.8 (684), "dinlemeyi sevmiyorum" diyen öğrencilerin oranının ise %10.2 (78) olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

**Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Sıklıkları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıklarına ilişkin bilgilerin sayısal verileri tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına İlişkin Bilgiler*

Yazma Sıklığı	F	%
Her gün	172	22.6
Haftada Bir	217	28.5
Ayda Bir	302	39.6
Hiç Yazmam	71	9.3
Toplam	762	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 14'e baktığımızda öğrencilerin büyük bölümünün ayda bir defa yazdığı bilgisine ulaşılmıştır. Her gün yazan öğrenciler %22.6 (172), haftada bir yazan öğrenciler %28.5 (217), ayda bir

yazan öğrenciler %39.6 (302), hiç yazmam diyen öğrenciler ise %9.3 (71) oranında yer almıştır.

### **Türkçe Eğitimi Beceri Alanlarını Kullanma Durumları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe eğitimi beceri alanlarını kullanma durumlarına ilişkin bilgilerin sayısal verileri tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Eğitimi Beceri Alanlarını Kullanma Durumlarına İlişkin Bilgiler*

Beceri Alanları	1		2		3		4		5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Dinleme	20	28.9	32	30.4	42	18.6	5	12.5	3	.6
Konuşma	78	36.5	70	22.3	12	14.7	1	11.9	11	14.6
Yazma	7	11.4	33	17.5	39	18.2	91	25.1	12	27.8
Okuma	7	11.4	23	16.1	49	32.7	08	27.3	5	12.5
Görsel Okuma	0	11.8	05	13.8	25	16.4	74	22.8	68	35.2

Öğrencilere günlük hayatta en çok kullandıkları beceri alanlarını en çok 1, en az 5 olacak şekilde numaralandırarak sıralamaları istendiğinde konuşma beceri alanını 1. olarak seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamındaki öğrencilerin konuşma beceri alanını diğer beceri alanlarına göre daha çok kullanıldığı görülmektedir. Sıralama sonucuna göre en az kullanılan beceri alanı ise görsel okumadır. Görsel okuma, öğrencilerin diğer beceri alanlarına göre günlük hayatta öğrenme yolunda en son başvurduğu beceri alanı olarak görülmektedir. Tabloyu incelediğimizde, öğrencilerin günlük hayatta bir bilgiyi öğrenmek için 1. sırada konuşma beceri alanına, 2. sırada dinleme beceri alanına, 3. sırada okuma beceri alanına, 4. sırada yazma beceri alanına ve son olarak 5. sırada görsel okuma beceri alanına başvurdukları görülmektedir. Öğrencilerin dinleme kaygılarına ilişkin t testi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

## Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16

### Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Kız	415	2.26	.73	760	1.174	.241
	Erkek	347	2.20	.68			
Dinlediğini Değerlendirme	Kız	415	2.61	.85	760	4.202	.000
	Erkek	347	2.36	.75			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Kız	415	1.39	.63	760	-5.260	.000
	Erkek	347	1.67	.83			
Dinleme Engelleri	Kız	415	2.29	.79	760	.078	.938
	Erkek	347	2.29	.79			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Kız	415	2.08	1.08	760	-.353	.724
	Erkek	347	2.11	1.04			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Kız	415	2.74	1.01	760	2.984	.003
	Erkek	347	2.52	.95			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Kız	415	1.96	.75	760	-1.170	.242
	Erkek	347	2.03	.83			

Tablo 16 incelendiğinde metni anlama ve çözümleme ( $t_{(760)} = 1.174$ ;  $p > .05$ ), dinleme engelleri ( $t_{(760)} = 0.78$ ;  $p > .05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $t_{(760)} = -.353$ ;  $p > .05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $t_{(760)} = -1.170$ ;  $p > .05$ ) faktörleriyle ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere dinlediğini değerlendirme ( $t_{(760)} = 4.202$ ;  $p < .05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $t_{(760)} = -5.260$ ;  $p < .05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $t_{(760)} = 2.984$ ;  $p < .05$ ), faktörleriyle ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin dinlediğini değerlendirme alt boyutunda kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda kaygı düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu

görülmektedir. Kız öğrencilerin dinlemede kelime hazinesi alt boyutunda kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemeyi Sevip Sevmeme Durumlarına Göre t-testi Sonuçları*

Boyut	Sevip/sevmeme	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Evet	684	2.24	.71	760	.01	.856
	Hayır	78	2.22	.76			
Dinlediğini Değerlendirme	Evet	684	2.51	.82	760	.08	.400
	Hayır	78	2.42	.82			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Evet	684	1.50	.72	760	-.18	.057
	Hayır	78	1.69	.83			
Dinleme Engelleri	Evet	684	2.28	.78	760	-.06	.497
	Hayır	78	2.35	.81			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Evet	684	2.11	1.07	760	.12	.322
	Hayır	78	1.98	1.00			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Evet	684	2.65	.99	760	.05	.643
	Hayır	78	2.59	.96			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Evet	684	1.99	.79	760	.00	.942
	Hayır	78	1.98	.76			

Tablo 17 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $t_{(760)} = .01$ ;  $p > .05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $t_{(760)} = .08$ ;  $p > .05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $t_{(760)} = -.18$ ;  $p > .05$ ), dinleme engelleri ( $t_{(760)} = -.06$ ;  $p > .05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $t_{(760)} = .12$ ;  $p > .05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $t_{(760)} = .05$ ;  $p > .05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $t_{(760)} = .00$ ;  $p > .05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile dinlemeyi sevip sevmemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin kaygı durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 18

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	.108	2	.054	.106	.900
	Gruplar içi	389.149	759	.513		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	.341	2	.170	.251	.778
	Gruplar içi	514.140	759	.677		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	.819	2	.409	.743	.476
	Gruplar içi	418.045	759	.551		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	.224	2	.112	.179	.836
	Gruplar içi	475.549	759	.627		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	2.059	2	1.030	.909	.403
	Gruplar içi	859.511	759	1.132		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	1.702	2	.851	.862	.423
	Gruplar içi	749.629	759	.988		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	1.251	2	.626	.991	.372
	Gruplar içi	479.216	759	.631		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 18 incelendiğinde metni anlama ve çözümleme ( $F=.106$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F= .251$   $p>.05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $F= .743$ ;  $p>.05$ ), dinleme engelleri ( $F= .179$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F= .909$ ;  $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F= .862$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=.991$ ;  $p>.05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Tablo 19

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	.515	3	.172	.335	.800
	Gruplar içi	388.742	758	.513		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	1.622	3	.541	.799	.495
	Gruplar içi	512.859	758	.677		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	1.072	3	.357	.649	.584
	Gruplar içi	417.792	758	.551		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	3.474	3	1.158	1.858	.135
	Gruplar içi	472.299	758	.623		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	2.211	3	.737	.650	.583
	Gruplar içi	859.359	758	1.134		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	3.429	3	1.143	1.158	.325
	Gruplar içi	747.902	758	.987		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	1.269	3	.423	.669	.571
	Gruplar içi	479.198	758	.632		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 19 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $F= .335$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F=.799$ ;  $p>.05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $F=.649$ ;  $p>.05$ ), dinleme engelleri ( $F= 1.858$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F= .650$ ;  $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F=1.158$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=.669$ ;  $p>.05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile sahip oldukları kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Tablo 20

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Anne Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	2.873	6	.479	.936	.469
	Gruplar içi	386.384	755	.512		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	4.786	6	.798	1.182	.314
	Gruplar içi	509.695	755	.675		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	2.657	6	.443	.803	.568
	Gruplar içi	416.207	755	.551		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	2.193	6	.366	.583	.744
	Gruplar içi	473.580	755	.627		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	1.945	6	.324	.285	.944
	Gruplar içi	859.625	755	1.139		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	3.874	6	.646	.652	.688
	Gruplar içi	747.457	755	.990		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	3.547	6	.591	.936	.468
	Gruplar içi	476.920	755	.632		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 20 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $F=.936$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F=1.182$   $p>.05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $F=.803$ ;  $p>.05$ ), dinleme engelleri ( $F=.583$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F=.285$ ;  $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F=.652$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=.936$ ;  $p>.05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile anne meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.



Tablo 21

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Baba Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	4.430	7	.633	1.240	.278
	Gruplar içi	384.827	754	.510		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	6.481	7	.926	1.374	.213
	Gruplar içi	508.000	754	.674		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	4.666	7	.667	1.213	.293
	Gruplar içi	414.198	754	.549		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	6.449	7	.921	1.480	.171
	Gruplar içi	469.324	754	.622		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	9.713	7	1.388	1.228	.285
	Gruplar içi	851.857	754	1.130		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	2.498	7	.357	.359	.926
	Gruplar içi	748.833	754	.993		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	6.391	7	.913	1.452	.181
	Gruplar içi	474.076	754	.629		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 21 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $F=1.240$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F=1.374$ ;  $p>.05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $F=1.213$ ;  $p>.05$ ), dinleme engelleri ( $F=1.480$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F=1.228$   $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F=.359$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=1.452$   $p>.05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Tablo 22

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Yazma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	1.148	3	.383	.748	.524
	Gruplar içi	388.109	758	.512		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	2.425	3	.808	1.197	.310
	Gruplar içi	512.056	758	.676		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	.544	3	.181	.329	.804
	Gruplar içi	418.319	758	.552		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	3.527	3	1.176	1.887	.130
	Gruplar içi	472.246	758	.623		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	6.197	3	2.066	1.830	.140
	Gruplar içi	855.373	758	1.128		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	5.646	3	1.882	1.913	.126
	Gruplar içi	745.685	758	.984		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	3.055	3	1.018	1.617	.184
	Gruplar içi	477.412	758	.630		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 22 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $F=.748$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F=1.197$ ;  $p>.05$ ), dinleme sonrası odaklanma ( $F=.329$ ;  $p>.05$ ), dinleme engelleri ( $F=1.887$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F=1.830$ ;  $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F=1.913$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=1.617$ ;  $p>.05$ ), faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile yazma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Tablo 23

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Buldukları Okullara Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Metni Anlama ve Çözümleme	Gruplar arası	2.258	6	.376	.734	.622
	Gruplar içi	386.999	755	.513		
	Toplam	389.257	761			
Dinlediğini Değerlendirme	Gruplar arası	4.162	6	.694	1.026	.407
	Gruplar içi	510.319	755	.676		
	Toplam	514.481	761			
Dinleme Sonrası Odaklanma	Gruplar arası	8.279	6	1.380	2.537	.019
	Gruplar içi	410.585	755	.544		
	Toplam	418.864	761			
Dinleme Engelleri	Gruplar arası	10.075	6	1.679	2.722	.013
	Gruplar içi	465.698	755	.617		
	Toplam	475.773	761			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Gruplar arası	7.549	6	1.258	1.112	.353
	Gruplar içi	854.021	755	1.131		
	Toplam	861.570	761			
Dinlemede Kelime Hazinesi	Gruplar arası	9.463	6	1.577	1.605	.143
	Gruplar içi	741.868	755	.983		
	Toplam	751.331	761			
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Gruplar arası	5.680	6	.947	1.505	.173
	Gruplar içi	474.787	755	.629		
	Toplam	480.467	761			

Tablo 23 incelendiğinde; metni anlama ve çözümleme ( $F=.734$ ;  $p>.05$ ), dinlediğini değerlendirme ( $F=1.026$ ;  $p>.05$ ), dinlemede bireysel farklılıklar ( $F=1.112$ ;  $p>.05$ ), dinlemede kelime hazinesi ( $F=1.605$ ;  $p>.05$ ), dinlemede özgüven eksikliği ( $F=1.505$ ;  $p>.05$ ), faktörleriyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile buldukları okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir. Dinleme sonrası odaklanma ( $F=2.537$ ;  $p<.05$ ) ve dinleme engelleri ( $F=2.722$ ;  $p<.05$ ) faktörleriyle ortaokul öğrencilerinin

buldukları okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre dinleme sonrası odaklanma faktöründe Turgut Reis ortaokulu öğrencilerinin ( $\bar{X} = 1.77$ ), Cumhuriyet ortaokulu ( $\bar{X} = 1.41$ ) öğrencilerine göre dinleme sonrası odaklanmada daha çok kaygı yaşadıkları görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre Ömer Mart Ortaokulu'nda ( $\bar{X} = 2.39$ ) öğrenim gören öğrencilerin Cevatpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{X} = 2.05$ ) dinleme engelleri kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 24

*Ortaokul Öğrencilerinin Tüm Faktörlere Göre Kaygı Düzeyleri*

Boyut	$\bar{X}$	ss
Dinlemede Kelime Hazinesi	2.64	.99
Dinlediğini Değerlendirme	2.50	.82
Dinleme Engelleri	2.29	.79
Metni Anlama ve Çözümleme	2.24	.71
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	2.10	1.06
Dinlemede Özgüven Eksikliği	1.99	.79
Dinleme Sonrası Odaklanma	1.52	.74

Faktör analizi ile belirlenmiş dinleme kaygısı ölçeğinin yedi boyutunu gösteren tablo 24 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin en yüksek kaygı düzeyinin  $\bar{X}$  2.64 ile Dinlemede Kelime Hazinesi faktöründe olduğu görülmektedir. Bunu sırayla  $\bar{X}$  2.50 ile Dinlediğini Değerlendirme faktörü,  $\bar{X}$  2.29 ile Dinleme Engelleri faktörü  $\bar{X}$  2.24 ile Metni Anlama ve Çözümleme faktörü,  $\bar{X}$  2.10 ile Dinlemede Bireysel Farklılıklar faktörü,  $\bar{X}$  1.99 ile Dinlemede Özgüven Eksikliği faktörü,  $\bar{X}$  1.52 ile Dinleme Sonrası Odaklanma faktörü takip etmektedir.

Görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri Dinlemede Kelime Hazinesi faktöründe yüksek kaygı yaşamaktadırlar. Buna karşın ortaokul öğrencilerinin en düşük kaygı düzeyinin Dinleme Sonrası Odaklanma faktöründe olduğu görülmektedir.

### Ortaokul Öğrencilerinin Faktör Analizi Alt Boyutlarına Göre Dinleme Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları; metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörlerine göre aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 25

*Ortaokul Öğrencilerinin Metni Anlama ve Çözümleme Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz Kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
8. Metnin anahtar kelimelerini bulamadığımda	188	24.7	341	44.8	133	17.5	61	8.0	39	5.1
14. Dinlediğim metnin ana fikrini bulamadığımda	168	22.0	305	40.0	168	22.0	74	9.7	47	6.2
15. Dinlediklerimi zihnimde canlandıramadığımda	308	40.4	216	28.3	139	18.2	58	7.6	41	5.4
16. Metnin vermek istediği mesajı bulamadığımda	163	21.4	283	37.1	200	26.2	65	8.5	51	6.7
19. Dinleme amacımı belirleyemediğimde	211	27.7	289	37.9	155	20.3	155	20.3	51	6.7
20. Metni nasıl dinleyeceğime karar veremediğimde	218	28.6	293	38.5	167	21.9	52	6.8	32	4.2
30. Metnin içeriğine dair tahminde bulunamadığımda	260	34.1	265	34.8	151	19.8	59	7.7	27	3.5
31. Dinlediğim metnin türünü belirleyemediğimde	216	28.3	300	39.4	146	19.2	69	9.1	31	4.1

Tablo 25’te ortaokul öğrencilerinin metni anlama ve çözümleme faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 25’te araştırmaya katılan öğrencilerin metni anlama ve çözümleme faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %6.7’sinin metnin vermek istediği mesajı bulamadıklarında, %6.7’sinin dinleme amacını belirleyemediklerinde, %6.2’sinin dinledikleri metnin ana fikrini bulamadıklarında, %5.4’ünün dinlediklerini zihinlerinde canlandıramadıklarında, %5.1’inin metnin anahtar kelimelerini bulamadıklarında, %4.2’sinin metni nasıl dinleyeceklerine karar veremediklerinde ve %4.1’inin dinledikleri metnin türünü belirleyemediklerinde ve %3.5’inin metnin içeriğine dair tahminde bulunamadıklarında oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 25 araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin metni anlama ve çözümleme faktöründe en yüksek ortalamayı oluşturan %44.8’i metnin anahtar kelimelerini bulamadıklarında biraz kaygılandıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %3.5’inin metni anlama ve çözümleme faktöründe metnin içeriğine dair tahminde bulunamadıklarında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttiği maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Metni anlama ve çözümleme faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözüleme alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 25’te ortaokul öğrencilerinin metni anlama ve çözümleme faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini metnin vermek istediği mesajı bulamadıklarında (%6.7) ve dinleme amacını

belirleyemediklerinde (%6.7) yaşadıkları; en düşük kaygı düzeyini ise dinlediklerini zihinde canlandıramadıklarında (%40.4) yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 26

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Değerlendirme Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz Kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
22. Dinlediklerimi not alamadığımda	291	38.2	217	28.5	123	16.1	58	7.6	73	9.6
23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda	169	22.2	296	38.8	171	22.4	76	10.0	50	6.6
25. Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında, dinlenen metne tekrar dikkatimi veremediğimde	136	17.8	229	30.1	185	24.3	106	13.9	106	13.9
27. Dinleme bittiğinde dinlediklerimi zihnimde özetleyemeden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda	189	24.8	254	33.3	151	19.8	99	13.0	69	9.1
34. Kendimi iyi bir dinleyici olarak hissetmediğimde	260	34.1	216	28.3	141	18.5	76	10.0	69	9.1
35. Öğretmenim, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında	266	34.9	238	31.2	161	21.1	52	6.8	45	5.9
36. Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacağımı düşündüğümde (alamadığımda)	134	17.6	163	21.4	149	19.6	107	14.0	209	27.4
37. Dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediğimde	189	24.8	218	28.6	192	25.2	78	10.2	85	11.2

Tablo 26'da ortaokul öğrencilerinin dinlediğini değerlendirme faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 26'da araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini değerlendirme faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %27.4'ünün, dinlediklerini anlamaya ilişkin yapılan

değerlendirmelerden yüksek not alamayacaklarını düşündüklerinde (alamadıklarında), %13.9'unun dinleme sırasında dikkatleri dağıldığında, dinlenen metne tekrar dikkatlerini veremediklerinde, %11.2'sinin, dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediklerinde, %9.6'sının dinlediklerini not alamadıklarında, %9.1'inin dinleme bittiğinde dinlediklerini zihninde özetleyemediğinden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda, %9.1'inin kendini iyi bir dinleyici olarak hissetmediklerinde, %6.6'sının ön bilgileriyle dinlediği metin arasında bağlantı kuramadıklarında ve %5.9'unun öğretmen, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 26, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini değerlendirme faktöründe en yüksek ortalamayı oluşturan %38.8'i ön bilgileriyle dinlediği metin arasında bağlantı kuramadıklarında biraz kaygılandıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5.9'unun öğretmenin, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttiği maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinlediğini değerlendirme faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinlediğini değerlendirme alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 26'da ortaokul öğrencilerinin dinlediğini değerlendirme faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinlediğini değerlendirme alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacaklarını düşündüklerinde (alamadıklarında) (%27.4), en düşük kaygı düzeyini ise dinlediklerini not alamadıklarında (%38.2) yaşadıkları görülmektedir.



Tablo 27

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Sonrası Odaklanma Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz Kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
7. Yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediğimde	553	72.6	109	14.3	61	8.0	25	3.3	14	1.8
12. Dinleme becerim sayesinde kendimi huzurlu hissettiğimde	599	78.6	84	11.0	47	6.2	17	2.2	15	2.0
17. Dinlediğim metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığımda	468	61.4	143	18.8	80	10.5	35	4.6	36	4.7

Tablo 27’de ortaokul öğrencilerinin dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 27’de araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sonrası odaklanma faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %4.7’sinin dinledikleri metne yönelik sorulacak sorulara odaklandıklarında, %2.0’sinin dinleme becerileri sayesinde kendilerini huzurlu hissettiklerinde %1.8’inin yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediklerinde oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 27, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sonrası odaklanma faktöründe en yüksek ortalamayı oluşturan %78.6’sı dinleme becerisi sayesinde kendini huzurlu hissettiklerinde kesinlikle kaygılanmadıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %1.8’inin yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediklerinde oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinleme sonrası odaklanma faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 27'de ortaokul öğrencilerinin dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlediği metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığında (%4.7), en düşük kaygı düzeyini ise dinleme becerileri sayesinde kendilerini huzurlu hissettiklerinde (%78.6) yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 28

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Engelleri Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
6. Dinleme ortamı gürültülü olduğunda	146	19.2	188	24.7	178	23.4	117	15.4	133	17.5
10. Konuşmacı ses tonunu alçalttığında	348	45.7	221	29.0	120	15.7	34	4.5	39	5.1
13. İnsanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan	179	23.5	305	40.0	137	18.0	64	8.4	77	10.1
21. Konuşmacıyla göz teması kuramadığımda	326	42.8	251	32.9	113	14.8	43	5.6	29	3.8

Tablo 28'de ortaokul öğrencilerinin dinleme engelleri faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 28'de araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme engelleri faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %17.5'inin dinleme ortamı gürültülü olduğunda, %10.1'inin insanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan, %5.1'inin konuşmacı ses tonunu alçalttığında, %3.8'inin konuşmacıyla göz teması kuramadıklarında oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 28, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme engelleri faktöründe en yüksek ortalamaı oluşturan %45.7'si konuşmacı ses tonunu alçalttığında kesinlikle kaygılanmadıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %3.8'inin

konuşmacıyla göz teması kuramadıklarında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinleme engelleri faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme engelleri alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 28'de ortaokul öğrencilerinin dinleme engelleri faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme engelleri alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinleme ortamı gürültülü olduğunda (%17.5), en düşük kaygı düzeyini ise konuşmacı ses tonunu alçalttığı anda (%45.7) yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 29

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Bireysel Farklılıklar Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam	Biraz Kaygılanırım	Orta düzeyde kaygılanırım	Çok kaygılanırım	Oldukça fazla kaygılanırım
32. Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğümde	306 40.2	180 23.6	135 17.7	65 8.5	76 10.0
33. Dinleme metni ilgimi çekmediğinde	371 48.7	193 25.3	107 14.0	43 5.6	48 6.3

Tablo 29'da ortaokul öğrencilerinin dinlemede bireysel farklılıklar faktörüne göre kaygı düzeyleri frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 29'da araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede bireysel farklılıklar faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %10.0'unun dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğünde, %6.3'ünün dinleme metni ilgilerini çekmediğinde oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 29, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede bireysel farklılıklar faktöründe en yüksek ortalama oluşturulan %48.7'si dinleme metni ilgilerini çekmediğinde kesinlikle

kaygılanmadıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5.6'sının dinleme metni ilgilerini çekmediğinde çok kaygılandıklarını belirttiği maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinlemede bireysel farklılıklar faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 29'da ortaokul öğrencilerinin dinlemede bireysel farklılıklar faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğünde (%10.0) en düşük kaygı düzeyini ise dinleme metni ilgisini çekmediğinde (%48.7) yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 30

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Kelime Hazinesi Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz Kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
4. Dinlediğim metinde bilmediğim kelime sayısı fazlaştığında	175	23.0	231	30.3	189	24.8	109	14.3	58	7.6
5. Dinlediğim metni anlamakta güçlük çektiğimde	98	12.9	257	33.7	222	29.1	101	13.3	84	11.0

Tablo 30'da ortaokul öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre kaygı durumları frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 30'da araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede kelime hazinesi faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %11.0'unun dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde, %7.6'sının dinledikleri metinde bilmedikleri kelime sayısı fazlaştığında oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 30 araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede kelime hazinesi faktöründe en

yüksek ortalamayı oluşturan %33.7'si dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde biraz kaygılandıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %7.6'sının dinledikleri metinde bilmedikleri kelime sayısı fazlaştığında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinlemede kelime hazinesi faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemede kelime hazinesi alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 30'da ortaokul öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemede kelime hazinesi alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde (%11.0) en düşük kaygı düzeyini ise dinledikleri metinde bilmedikleri kelime sayısı fazlaştığında (%13.0) yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 31

*Ortaokul Öğrencilerinin Dinlemede Özgüven Eksikliği Faktörüne Göre Kaygı Düzeyleri*

Madde	Kesinlikle kaygılanmam		Biraz Kaygılanırım		Orta düzeyde kaygılanırım		Çok kaygılanırım		Oldukça fazla kaygılanırım	
1. Dinleme metni sadece bir kez okunduğunda	253	33.2	349	45.8	125	16.4	17	2.2	18	2.4
18. Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüğümde	317	41.6	227	29.8	126	16.5	55	7.2	37	4.9

Tablo 31'de ortaokul öğrencilerinin dinlemede özgüven eksikliğine göre kaygı düzeyleri frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmektedir. Tablo 31'de araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede özgüven eksikliği faktöründe verdikleri cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %4.9'unun metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek

soruları düşündüklerinde %2.4'ünün dinleme metni sadece bir kez okunduğunda oldukça fazla kaygılandıkları görülmektedir.

Tablo 31, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplara göre genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede özgüven eksikliği faktöründe en yüksek ortalamayı oluşturan %45.8'i dinleme metni sadece bir kez okunduğunda biraz kaygılandıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %2.2'sinin dinleme metni sadece bir kez okunduğunda çok kaygılandıklarını belirttiği maddenin en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu görülmektedir. Dinlemede özgüven eksikliği faktörü tablosunun genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemede özgüven eksikliği alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 31'de ortaokul öğrencilerinin dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre kaygı düzeyleri, frekans ve yüzde değerlerine göre genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme kaygısı ölçeğinin dinlemede özgüven eksikliği alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde (%4.9) en düşük kaygı düzeyini ise metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde (%41.6) yaşadıkları görülmektedir.

### **Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarına Göre Durumu**

Ortaokul öğrencilerin, dinleme kaygısı ölçeğinin 7 farklı alt boyutuna göre kaygı durumları incelendiğinde bu alt boyutlarda yaşanan kaygı düzeyi en yüksek maddeler şu şekildedir:

- Metnin vermek istediği mesajı bulamadıklarında,
- Dinleme amacını belirleyemediklerinde,

- Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacaklarını düşündüklerinde (alamadıklarında),
- Dinlediği metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığında,
- Dinleme ortamı gürültülü olduğunda,
- Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğünde,
- Dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde
- Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde.

### Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stilleri

Tablo 32

#### *Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stilleri*

Öğrenme Stilleri	F	%
Değiştirme	496	65.1
Özümseme	117	15.4
Ayrıştırma	37	4.9
Yerleştirme	112	14.7
Toplam	762	100,0

Tablo 32’de ortaokul öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stillerinin kullanılma durumuna göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Tablo 32 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğrenme stili %65.1 oranıyla değiştirme öğrenme stilidir. Öğrencilerin %15.4’ü özümseme, %14.7’si yerleştirme ve son olarak %4.9’u ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. 762 öğrencinin 496’sı %65.1 oranıyla değiştirme öğrenme stilini kullanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma kapsamındaki öğrenciler, diğer öğrenme stillerine oranla değiştirme öğrenme stilini ağırlıklı olarak kullanmaktadırlar. 762 öğrenci içerisinde sadece 37 öğrenci ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler, diğer öğrenme stillerine oranla ayrıştırma öğrenme stilini daha az kullanmaktadırlar.

## Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygıları ile Kullandıkları Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile kullandıkları öğrenme stilleri arasındaki ilişki korelasyon analizi sonuçları ile tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

### Faktörler Arası İlişkiler

		Metni Anlama ve Çözümleme	Dinlediğini Değerlendirme	Dinleme Sonrası Odaklanma	Dinleme Engelleri	Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Dinlemede Kelime Hazinesi	Dinlemede Özgüven Eksikliği	Öğrenme Stilleri	Dinleme Kaygısı
Metni Anlama ve Çözümleme	Pearson Correlation		653**	328**	555**	445**	484**	363**	031	862**
	Sig. (2-tailed)		000	000	000	000	000	000	391	000
Dinlediğini Değerlendirme	Pearson Correlation	653**		205**	549**	440**	450**	353**	,044	857**
	Sig. (2-tailed)	000		000	000	000	000	000	222	000
Dinleme Sonrası Odaklanma	Pearson Correlation	328**	205**		272**	240**	120**	379**	072*	435**
	Sig. (2-tailed)	000	000		000	000	001	000	047	000
Dinleme Engelleri	Pearson Correlation	555**	549**	272**		406**	395**	299**	048	732**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000		000	000	000	182	000
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Pearson Correlation	445**	440**	240**	406**		255**	250**	010	586**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000		000	000	777	000
Dinlemede Kelime Hazinesi	Pearson Correlation	484**	450**	120**	395**	255**		205**	020	583**
	Sig. (2-tailed)	000	000	001	000	000		000	577	000
Dinlemede Özgüven Eksikliği	Pearson Correlation	363**	353**	379**	299**	250**	205**		042	502**
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000	000	000		252	000



Tablo 33'ün devamı

		Metni Anlama ve Çözümleme	Dinlediğini Değerlendirme	Dinleme Sonrası Odaklanma	Dinleme Engelleri	Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Dinlemede Kelime Hazinesi	Dinlemede Özgüven Eksikliği	Öğrenme Stilleri	Dinleme Kaygısı
Öğrenme Stilleri	Pearson Correlation	031	,044	072*	048	010	020	042		020
	Sig. (2-tailed)	391	222	047	182	777	577	252		588
Dinleme Kaygısı	Pearson Correlation	862**	857**	435**	732**	586**	583**	502**	020	
	Sig. (2-tailed)	000	000	000	000	000	000	000	588	

Tablo 33 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarıyla öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir

Öğrencilerin metni anlama ve çözümle becerileri ile dinlediğini değerlendirme, dinleme engelleri, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği, dinleme sonrası odaklanma faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Metni anlama ve çözümleme faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinlediğini değerlendirme faktöründe olduğu görülmektedir. Metni anlama ve çözümleme faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Metni anlama ve çözümleme faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini değerlendirme becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlediğini değerlendirme faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu görülmektedir. Dinlediğini değerlendirme faktörüyle ortaokul

öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlediğini değerlendirme faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme sonrası odaklanma becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme sonrası odaklanma faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinlemede özgüven eksikliği faktöründe olduğu görülmektedir. Dinleme sonrası odaklanma faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak düşük düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme sonrası odaklanma faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme engelleri becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme engelleri faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu görülmektedir. Dinleme engelleri faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme engelleri faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinlemede bireysel farklılıklar becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme bireysel farklılıklar faktörünün diğer

faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu görülmektedir. Dinlemede bireysel farklılıklar faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinleme bireysel farklılıklar faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlemede kelime hazinesi faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu görülmektedir. Dinlemede kelime hazinesi faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlemede kelime hazinesi faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinlemede özgüven eksikliği becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlemede özgüven eksikliği faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinleme sonrası odaklanma faktöründe olduğu görülmektedir. Dinlemede özgüven eksikliği faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dinlemede özgüven eksikliği faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri,

dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında en yüksek ilişki düzeyinin metni alama ve çözümleme faktöründe olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere ortaokul öğrencileri, metni anlama ve çözümleme faktöründe bulunan madde alanlarında daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Bu madde alanlarındaki eksikleri kapatıldıktan ve sorunlarına çözüm bulunduktan ve sonra dinleme kaygı düzeylerinde düşüş yaşanacağını söyleyebilmek mümkündür.



## **Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde sonuç ve tartışma başlığı altında araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmaların sonuçları ile bu sonuçlar üzerinde yapılan tartışmalar; öneriler başlığı altında da öğretmenlere, aile ve velilere, alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **Sonuç ve Tartışma**

**Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile dinleme kaygısı ölçeğinin “metni anlama ve çözümleme”, “dinleme engelleri”, “dinlemede bireysel farklılıklar”, “dinlemede özgüven eksikliği” faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Halat (2015)’in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarını incelediği araştırmasında, araştırmaya katılanların kaygı durumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dikmen, Tuncer, Şimşek (2018)’in çalışmasında öğrenmeye yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öztürk (2016)’ün çalışmasında tartışmacı yazma eğitimi, öğrencilerin yazma kaygısında cinsiyete göre bir farklılık oluşturmamıştır. Ateş (2018), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını incelediği araştırmasında kız öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri ile erkek öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Özdemir (2013)’in yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin konuşma kaygı durumlarını incelediği araştırmasında da benzer bir sonuca rastlanmış ve öğrencilerin konuşma kaygı durumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldırım (2015)’in araştırmasında konuşma kaygısı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde konuşma kaygısında kız ve erkek öğrenciler açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Demir (2008)’in çalışmasında cinsiyet değişkeninin, Türkçe dersi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları araştırmalarda Tülümen (2018) coğrafya dersi kaygı

puanlarının, Karabulut (2018) fen bilimleri dersi kaygı puanlarının, Kağıtçı (2014) fen bilimleri dersi kaygı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile dinleme kaygısı ölçeğinin “dinlediğini değerlendirme” ve “dinleme sonrası odaklanma” ve “dinlemede kelime hazinesi” faktörleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; “dinlediğini değerlendirme” alt boyutunda kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir. “dinlemede kelime hazinesi” alt boyutunda da kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre dinleme kaygı düzeylerinde dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda kız öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Uçgun (2016) ortaokul öğrencilerinin dinleme ve okuma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla dinleme kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Zorbaz (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı doktora tezinde yazma kaygısını cinsiyet değişkenine göre incelediğinde, kızların yazma kaygılarının erkeklere oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2008), başarı sorumluluğu ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtiler ile ilişkisini incelediği çalışmasında; bu belirtilerde cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sorumluk üstlenmemenin ve başarı kaygısının artmasının kızlarda patolojik belirtileri artırdığı gözlenmiştir. (Farooqi, Ghani ve Spielberger, 2012); böyle bir sonucun çıkmasını; toplumda farklı bölgelerde kızlara biçilmiş olan sosyal rollerin etkisine ve erkeklerin, kadınların duygusal kırılganlıklarına yaptığı baskılamaya bağlamaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile dinleme kaygısı ölçeğinin “dinleme sonrası odaklanma” alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Erkek öğrencilerin dinleme eyleminden sonra dinlenilene odaklanma problemi yaşamakta olduğu görülmektedir.

Cihangir-Çankaya (2012), psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin dinleme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında cinsiyete göre dinleme becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin dinleme becerileri düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyededir. Ateş ve Akaydın (2015)’ın çalışmalarında da benzer bir sonuca ulaşılmış ve erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sevim ve Gedik (2014)’in ortaöğretim öğrencileri üzerinde araştırdığı konuşma kaygısı ile öğrencilerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklığa rastlanmıştır ve erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet ayrımı yapmaksızın öğrencilerde odaklanma probleminin ortaya çıkmasına sebep olan birçok etken olabilmektedir. Öğrenciler; gerek kişisel problemlerle, gerek ortamdan, konuşmacıdan, dinlenen metinden, özgüven eksikliğinden gerekse dikkat eksikliğinden vb. içsel ya da dışsal etkenlerin sebep olduğu odaklanma problemi yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin odaklanma probleminin dikkate alınıp problem yaşayan öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilere konu ile ilgili yardımda bulunması dinleme etkinliğinin daha sağlıklı işlenmesini sağlayacaktır.

**İkinci Alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi ve dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme

kaygıları ile dinlemeyi sevip sevmeme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Akaydın (2015), yaptıkları araştırmalarında; öğrencilerin en sevdikleri derse “Türkçe dersi” yanıtını veren öğrencilerin kaygı düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersini sevmeleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk (2010)’ün araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygıları incelendiğinde matematik dersini seven öğrencilerin matematik dersini sevmeyen öğrencilere göre daha olumlu sonuçlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü (2007)’nün araştırmasında da öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygıları ile matematik dersini sevmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve matematik dersini seven öğrencilerde matematik kaygıları matematik dersini sevmeyen öğrencilere göre daha düşük seviyede bulunmuştur. Yılmaz (2019)’ın araştırmasında; ortaokul öğrencilerinden beşinin yazmayı sevmemelerinden dolayı yazmak istememeleri onların duygusal kaynaklı yazma kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yaman (2010) yazma kaygısı ile ilgili yaptığı araştırmasında, Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin yazma kaygısının Türkçe dersini seven öğrencilerin yazma kaygısından yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma yapılan alanı sevip sevmeme durumuna göre değerlendirilen çok sayıda araştırmaya rastlanmadıysa da ulaşılan araştırma sonuçlarına bakıldığında sevip sevmeme durumunun kaygı yaratmada farklı sonuçlara ulaştırdığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkması, araştırma yapılan alanların farklılığı, öğrencilerin kaygı yaşadıkları derse bakış açıları, öğretmen ve okul faktörü gibi sebeplerle ilişkili olabilmektedir. Ayrıca dinleme kaygısına ilişkin dinlemeyi sevip sevmeme değişkenine göre incelenmiş başka bir araştırmaya rastlanmaması da tartışmada kısıtlılık yaratmakta ve dinlemeyi sevip sevmemenin dinleme kaygısını ortaya çıkaracağı yönünde net bir yargıya varmayı da güç kılmaktadır.



**Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2016), yaptığı araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012)'in yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre; akademik özyeterlik ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldırım (2015)'in konuşma kaygısına ilişkin araştırma bulgularında da benzer bir sonuca ulaşılmış ve sınıf değişkeni ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sevim ve Gedik (2014)'in ortaöğretim öğrencileri üzerinde araştırdığı konuşma kaygısı ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Tülümen (2018), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerinin coğrafya dersi kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmaların araştırma bulguları ile benzer ve araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Bunlara karşın araştırma bulgularını desteklemeyen araştırmalar da literatürde mevcuttur. Örneğin; Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dinleme kaygılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık, dinlemeyi değerlendirme alt boyutunda 5. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Dinleme sürecini izleme alt boyutunda 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında, 5. sınıflar ile 8. sınıflar, 6. sınıflar ile 7. sınıflar, 6. sınıflar ile 8.

Sınıflar arasında, dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda 5.sınıflar ile 7. sınıflar, 5.sınıflar ile 8. sınıflar, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında, dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda 5. sınıflar ile 7. sınıflar, 5. sınıflar ile 8. sınıflar, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında, dinleme engelleri alt boyutunda 5. sınıflar ile 8. sınıflar, 6. sınıflar ile 7. sınıflar, 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. bu farklılıklar alt sınıflar lehinedir. Ateş (2018), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını incelediği araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyinin 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyinden; 7. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyinin 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde sınıf faktörünün kaygı üzerinde etkisinin araştırmalara göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda alt sınıfların kaygı düzeyi daha yüksekken bazı araştırmalarda ise üst sınıfların daha yüksek düzeyde kaygı yaşamakta olduğu ortaya çıkmıştır. Bizim araştırma sonuçlarımızla aynı doğrultuda olan sınıf faktörünün dinleme kaygısı ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunamadığı araştırmalara da alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Sınıf faktörünün araştırmalara göre farklılık göstermesi birçok sebebe bağlanabilir. Araştırma yapılan yer, okul, öğrencilerin sosyo-kültürel çevresi, öğretmen ve sınıf iklimi faktörü, araştırma yapılan konu gibi farklı faktörler sonucun farklı çıkmasına etki edebilmektedir.

**Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile sahip oldukları kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşaner ve Silman (2012), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında sınav kaygısının kardeş sayılarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Deniz (2018), ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarının yazma kaygısı ile ilişkisinin sadece kaçınma alt boyutunda olduğu ve bu sonuca göre 3 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin 2 kardeşe sahip olan öğrencilere göre, tek çocuk olan öğrencilerin ise 2 kardeşe sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2015)'in araştırma bulgularında ise üç kardeşe sahip olan öğrencilerin iki kardeşe ve bir kardeşe sahip olan öğrencilerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümlenme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile anne meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Özbey (2006), çalışmalarında eğitimli annelerin çocuklarında daha düşük düzeyde bir kaygı bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım (2015)'in çalışmasında öğrencilerin konuşma kaygılarının anne mesleği değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiş ve annesi işçi olan öğrencilerin konuşma kaygısının annesi memur olan öğrencilerin ve annesi çalışmayan öğrencilerin konuşma kaygısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının duygularını daha iyi anlayıp onlarla daha kolay empati kurabildikleri, kaygılarını daha kolay anlayıp onlara destek olabildiklerini belirtmektedir. Arslan (2017)'a göre; genel olarak anne eğitimini yükselmesi öğrencilerin dinleme kaygılarında azalma yaşanmasını sağlamaktadır. Ateş (2018), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını incelediği araştırmasında annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin annesi lise mezunu olan öğrencilerin

dinleme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevik, Orakcı, Aktan, Toraman (2019), ortaokul öğrencilerinin kaygı durumlarını çeşitli değişkenler bakımından inceledikleri araştırmalarında anne-baba eğitim durumuna göre okuma kaygısında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Literatür incelendiğinde, anne eğitim durumu ve kaygı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlandığı daha çok görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, araştırma alanlarının ve örneklem çerçevesinin farklılığı, dinleme kaygısı alanında karşılaştırma yapılabilecek araştırmaların kısıtlı olması sebebiyle bu konuda kesin bir yargıya varmak güçtür.

**Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, araştırma sonuçlarının araştırmamızı desteklediği görülmektedir. Ateş (2018), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını incelediği araştırmasında babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin dinleme kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2009)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de baba eğitimin özyeterik durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çevik, Orakcı, Aktan, Toraman (2019), ortaokul öğrencilerinin kaygı durumlarını çeşitli değişkenler bakımından inceledikleri araştırmalarında anne-baba eğitim durumuna göre okuma kaygısında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bunlara karşın literatürde aksini gösteren sonuçlar da mevcuttur. Örneğin Uçgun (2016), çalışmasında öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi ile okuma kaygıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer araştırmaların bulguları da incelendiğinde, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin kaygı durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışma sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkılarak araştırma sonucumuzun diğer araştırmalara uygunluk gösterdiği ve baba eğitim düzeyi ile dinleme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

**Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile yazma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zorbaz (2010)'ın araştırmasında, günlük tutan öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken zorlanmadıkları, bu durumun yazmayı ve ifadeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerde yazma kaygısı ve yazma tutukluğu düşük düzeyde bulunmuş ayrıca günlük tutan öğrencilerin yazılı anlatımda daha yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Yazma kaygısı alanında yapılmış bir araştırmanın yazma sıklığına göre yazma kaygısını azaltması beklenen bir durumdur. Araştırma alanlarının farklı olması sonuçların farklı çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Yılmaz (2019)'ın araştırmasında ortaokul öğrencilerinden bazıları yazmayı sevememelerini ve yazmadan soğumalarını fazla yazmaya bağlamışlardır. Araştırmadaki bu konudaki bulgulara göre; öğrencilerin yazmaya karşı, fazla yazmaktan dolayı soğuma duygusu yaşamaları onların duygusal kaynaklı yazma kaygısı yaşadığını göstermiştir.

Literatürde dinleme kaygısını yazma sıklığı değişkenine göre inceleyen başka bir araştırmaya rastlanamaması, araştırma sonuçlarını karşılaştırmaya izin vermemiştir.

**Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümlenme, dinlediğini değerlendirme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile buldukları okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

Ateş ve Akaydın (2015)'in çalışmalarında da ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinde araştırma yapılan okullara göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sevim ve Gedik (2014)'in konuşma kaygısını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Literatür incelemesi sonucu ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler özelliktedir.

Dinleme kaygısı ölçeğinin dinleme sonrası odaklanma ve dinleme engelleri faktörleriyle ortaokul öğrencilerinin buldukları okul arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre dinleme sonrası odaklanma faktöründe Turgut Reis ortaokulu öğrencilerinin Cumhuriyet ortaokulu öğrencilerine göre dinleme sonrası odaklanmada daha çok kaygı yaşadıkları görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre Ömer Mart Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin Cevatpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere göre dinleme engelleri kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Demir (2008)'in çalışmasında mezun olunan lisenin öğrenme stili kullanımını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2017)'in Türkçe öğretmeni adaylarının üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin buldukları üniversite göre kaygı durumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tülümen (2018)'in araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum düzeylerinde okul türüne göre farklılık belirlenmiştir.

**Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Araştırmada öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğrenme stili “değiştirme” öğrenme stilidir. Öğrenciler en çok kullanılan öğrenme stilinden en az kullanılanlara göre sıralandığında sırasıyla; “değiştirme”, “özümseme”, “yerleştirme” ve son olarak “ayrıştırma” öğrenme stiline sahiptir. Buradan da anlaşılacağı üzere araştırma sonuçlarına göre araştırma kapsamındaki öğrenciler, diğer öğrenme stillerine oranla “değiştirme” öğrenme stilini ağırlıklı olarak kullanmakta ve diğer öğrenme stillerine oranla “ayrıştırma” öğrenme stilini ise daha az kullanmaktadırlar.

Şentürk (2010)’e göre; “değiştiren” öğrenme stilini kullanan bireyler, “somut yaşantı” ve “yansıtıcı düşünme” yeteneklerini kullanırlar. Olayları izleyerek ve hissederek öğrenirler. Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018)’e göre “değiştiren” öğrenme stilini kullanan öğrenciler, düşüncelerini biçimlendirirken kendi düşüncelerini ve duygularını göz önüne alırlar. Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018)’in yaptığı çalışma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmalarına yönelik, öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında “değiştiren” öğrenme stilini kullanan öğrencilerin diğer öğrenme stillerini kullanan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Koca (2011), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre matematik kaygılarını incelediği yüksek lisans tezinin bulgularında 8. Sınıf öğrencilerinin içerisinde değiştiren öğrenme stilini kullanan öğrencilerin diğer öğrenme stillerini kullanan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demir (2008), araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak ayrıştıran öğrenme stilini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaf Hasırcı (2006)’nın araştırmasında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yaklaşık yarısı ağırlıklı olarak özümseyen öğrenme stilini kullanmaktadır. Haydargil Özdemir (2016)’in mimarlık bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı tezinde, öğrencilerin içinde yerleştiren öğrenme stilini kullanan öğrencilerin daha fazla oldukları tespit edilmiştir. Bunu sırayla ayrıştıran, değiştiren ve özümseyen öğrenme

stilini kullanan öğrencilerin oranları takip etmektedir. Çelik ve Şahin (2011)'in araştırma sonuçlarına göre ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin büyük bölümü özümseyen öğrenme stilini kullanmaktadır. Diğer öğrenme stillerinin oranları ise ayrıştıran, değiştiren ve yerleştiren olarak sıralanmaktadır.

Görüldüğü gibi farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin farklı araştırmalara göre değişkenlik göstermesinin sebebi araştırma yapılan grubun yaşı, eğitim durumu ya da eğitim aldıkları alan gibi faktörler olması mümkündür.

**Onuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.** Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarıyla öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucumuzla benzerlik gösteren araştırmaların varlığını görmekteyiz. Örneğin; Harmankaya (2016),nın çalışmasında üstbiliş stratejileri eğitiminin dinlediğini anlama becerisini geliştirmekte olduğu buna karşın dinleme kaygısı ve dinlemeye yönelik tutuma etkisinin görülmediği ortaya çıkmıştır.

Buna karşın araştırma sonucumuzla benzerlik göstermeyen araştırmalara da rastlamak mümkündür. Haydargil Özdemir (2016)'in mimarlık bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı tezinde öğrencilerin sınav kaygıları ile kullandıkları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değiştiren öğrenme stilini kullanan öğrenciler içinde sınav kaygını yüksek düzeyde hissedenlerin oranının daha fazla, özümseyen öğrenme stilini kullanan öğrenciler içinde de sınav kaygısını düşük düzeyde hissedenlerin oranının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Koca (2011), hazırladığı yüksek lisans tezinde 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre matematik kaygılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.



### **Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen tüm faktörlere göre sonuç ve tartışma.**

Faktör analizi ile belirlenmiş dinleme kaygısı ölçeğinin yedi boyutu arasında en yüksek kaygı düzeyinin “Dinlemede Kelime Hazinesi” faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu “Dinlediğini Değerlendirme” faktörü “Dinleme Engelleri” faktörü, “Metni Anlama ve Çözümleme” faktörü, “Dinlemede Bireysel Farklılıklar” faktörü, “Dinlemede Özgüven Eksikliği faktörü”, “Dinleme Sonrası Odaklanma” faktörü takip etmektedir. Öğrenciler “Dinlemede Kelime Hazinesi” faktöründe yüksek kaygı yaşarken buna karşın ortaokul öğrencilerinin en düşük kaygı düzeyinin “Dinleme Sonrası Odaklanma” faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Xu (2011), yaptığı çalışmada öğrencilerin dinleme kaygılarının artmasına neden olan en temel etkenlerden birinin dinledikleri metinler hangi türde olursa olsun metin içindeki kelimeleri anlayamamaları olduğunu belirlemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin en yüksek dinleme kaygı düzeyi, dinleme kaygısı ölçeğinin 7 alt boyutu içerisinde “Dinlemede Kelime Hazinesi” faktörü olarak belirlenmiştir. “Dinlemede Kelime Hazinesi” faktörünün dinlediğini anlamaya etkisinin büyük olduğu kuşkusuzdur. Bir öğrencinin kelime dağarcığı ne kadar geniş ise cümleler içinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı da o oranda azalacaktır. Kelimelerin anlamlarını bilmek cümlenin tamamına daha doğru ve kolay anlam vermeyi, bu da dinlediklerini daha doğru ve kolay anlamayı sağlayacaktır. Böyle bir durumda da dinlenenler karşında duyulan kaygı düzeyi düşecektir.

***Metni anlama ve çözümleme faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin metni anlama ve çözümleme faktöründe metnin anahtar kelimelerini bulamadıklarında biraz kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, metnin içeriğine dair tahminde bulunamadıklarında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttiği maddenin ise en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Metni anlama ve çözümleme faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin metni anlama ve

çözümleme alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin metni anlama ve çözümleme alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini metnin vermek istediği mesajı bulamadıklarında ve dinleme amacını belirleyemediklerinde yaşadıkları; en düşük kaygı düzeyini ise dinlediklerini zihinde canlandıramadıklarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinlediğini değerlendirme faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini değerlendirme faktöründe ön bilgileriyle dinlediği metin arasında bağlantı kuramadıklarında biraz kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, öğretmenin, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin ise en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinlediğini değerlendirme faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinlediğini değerlendirme alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediğini değerlendirme alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacaklarını düşündüklerinde (alamadıklarında), en düşük kaygı düzeyini ise dinlediklerini not alamadıklarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2016)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öğrencileri, yazdıkları kompozisyonlardan kötü not alacakları düşüncesi kaygılandırmaktadır. Şentürk (2010)'ün araştırması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Şentürk (2010)'e göre öğrencilerin öğretmenlerden not tehdidi algılaması matematik kaygı düzeylerinde yükselmeye sebep olmaktadır. Not tehdidi hissetmeyen öğrencilerin ise kaygı düzeyleri hissedenlere oranla daha düşüktür. Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) araştırmalarında sınav kaygısına ilişkin öğrencilerin görüş ve tutumlarını incelediklerinde sınav uygulamalarının öğrencilerde duyuşsal, bilişsel, ve davranışsal boyutlarda durumsal kaygı algılamalarına neden olduğu, bu durumun da öğrencinin motivasyonunun olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Yenilmez ve Özabacı (2003), yaptığı araştırmalarında, öğrencilerin matematik notları yükseldikçe, matematik kaygı seviyelerinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Destekleyici araştırma sonuçlarına da baktığımızda öğrencilerin yüksek not alamayacağını düşünmesi ve not tehdidi hissetmesi kaygı düzeylerinde artışa sebep olmaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde; öğrencilere, asıl önemli olanın not faktörü olmadığı hatırlatılarak, öğrenme sonuçlarının takdir edilmesi ile öğrenciye olumlu geri dönüşler sağlanıp dersin genelinden sağlanabilecek verimliğe dikkat çekilmesi kaygı düzeyinde düşüslere olanak sağlayacaktır.

*Dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre.* Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sonrası odaklanma faktöründe dinleme becerisi sayesinde kendini huzurlu hissettiklerinde kesinlikle kaygılanmadıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediklerinde oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin ise en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinleme sonrası odaklanma faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlediği metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığında en düşük kaygı düzeyini ise dinleme becerileri sayesinde kendilerini huzurlu hissettiklerinde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2013)'ün çalışmasında dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorununa ilişkin 23 görüşte bulunulmuştur. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; öğrenciler dinlerken kendi sorunlarını düşündüğünü, konuşmaya odaklanamadıklarını, dinlerken kendi iç seslerini konuşmacıdan daha çok duyduklarını, dikkatlerini konuşmacı ve dinledikleri konuya yönlendiremediklerini ve bu sebeple stres altında bir dinleme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin dinledikleri konuya odaklanamayıp çeşitli etkenlere takılı kalmaları dinlemede kaygı düzeyini artırmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin dinleme sonunda kendilerine soru sorulmasına ve bu soruları cevaplayıp cevaplayamayacağı konusunda yaşadıkları probleme takılı kalmaları da odaklanma sorununa ve bu da kaygı düzeyinin yükselmesine sebep olmaktadır.

***Dinleme engelleri faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme engelleri faktöründe konuşmacı ses tonunu alçalttığında kesinlikle kaygılanmadıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalama, konuşmacıyla göz teması kuramadıklarında oldukça fazla kaygılandıklarını belirttikleri maddenin ise en düşük ortalama sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinleme engelleri faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme engelleri alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme engelleri alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinleme ortamı gürültülü olduğunda, en düşük kaygı düzeyini ise konuşmacı ses tonunu alçalttığında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Maden & Durukan (2016)'a göre genel olarak dinleme kaygısı, birey için zor veya bireyin önceden karşılaşmadığı bir dinleme ortamında bulunduğu zaman ortaya çıkmakta; dinlediğini net olarak duyamadığında, duyduklarını eksik ve yanlış anladığı ya da dinledikleri ile ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğu durumlarda artmaktadır. Emiroğlu (2013)'ün araştırması da araştırma sonucumuzla aynı doğrultudadır. Öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında ortamın havasız, sıcak, gürültülü olması, mekânda bulunan uyarıcıların çok fazla olması gibi sebepler dinleme sırasında ortamdan kaynaklanan dinleme sorunları olarak görülmüştür. Benzer bir çalışma olan Demir (2016)'in Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını incelediği çalışmasında yazma kaygısının ortamdan da kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki dinleme ortamının kaliteli bir dinlemeye elverişli olmadığı durumlarda dinleme sorunları ile karşılaşılabilmekte ve bununla beraber bu sorunlar da dinleme kaygısına yol açabilmektedir.

***Dinlemede bireysel farklılıklar faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede bireysel farklılıklar faktöründe dinleme metni ilgilerini çekmediğinde kesinlikle kaygılanmadıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, dinleme metni ilgilerini çekmediğinde çok kaygılandıklarını belirttiği maddenin ise en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinlemede bireysel farklılıklar faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğünde, en düşük kaygı düzeyini ise dinleme metni ilgisini çekmediğinde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2013)'nin araştırma sonuçları da araştırma sonuçlarımızla uygunluk göstermektedir. Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları, öğrencilerin bir dinleyici olarak konunun kendileri açısından ilgi çekici olmaması ve çalışma alanları ile ilgili olmaması durumunda dinleme sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Yılmaz (2019)'ın ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, ortaokul öğrencilerinden yedisi konu ilgilerini çekmediğinde yazmak istemediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, konu ilgilerini çekmediğinde yazdıkları zaman yazı yazma eylemini sıkıcı bulmuşlar ve bu durum öğrencilerin duygusal kaynaklı yazma kaygılarının biri olarak tespit edilmiştir.

***Dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede kelime hazinesi faktöründe dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde biraz kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, dinledikleri metinde bilmedikleri kelime sayısı fazlaştığında oldukça fazla kaygılandıklarını

belirttikleri maddenin ise en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinlemede kelime hazinesi faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinlemede kelime hazinesi alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede kelime hazinesi alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde, en düşük kaygı düzeyini ise dinledikleri metinde bilmedikleri kelime sayısı fazlaştığında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre.*** Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede özgüven eksikliği faktöründe dinleme metni sadece bir kez okunduğunda biraz kaygılandıklarını belirttikleri maddenin en yüksek ortalamaya, dinleme metni sadece bir kez okunduğunda çok kaygılandıklarını belirttiği maddenin işse en düşük ortalamaya sahip olan madde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinlemede özgüven eksikliği faktörünün genel bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin, dinlemede özgüven eksikliği alt boyutunda düşük düzeyde bir kaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlemede özgüven eksikliği alt boyutunda en yüksek kaygı düzeyini metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde, en düşük kaygı düzeyini ise metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2013)'un çalışmasında da öğrencilerin dinlerken odaklanma sorunu yaşadıklarını ifade ettikleri odaklanma ve dikkat eksikliği başlıkları altında öğrenciler, kendi iç ses ve düşüncelerinin dinlemede kaygıya yol açtığını ifade etmişlerdir. Demir (2016)'in çalışma bulgularına göre, öğrencileri yeterli bilgiye sahip olmadıkları bazı konularda kompozisyon yazmaları endişelendirmektedir. Demir (2016)'in araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının arkadaşları, öğretmenlerinin ve diğer kişilerin kendilerini değerlendirmesinden kaçındıkları ve değerlendirilme endişesi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerde, kendilerine soru sorulması sonucunda değerlendirilme kaygısının olması öğrencilerde kendilerine güven konusunda problem yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin kendilerine güvenmemesi kaygıya sebep olabilirken aynı zamanda kaygı yaşamının da özgüvenin olumsuz etkilenmesine sebep olabileceğini söylemek mümkündür. Bu kavramların birbirini olumsuz etkilediği, birinin varlığının diğerinin varlığına yol açabileceği çeşitli araştırma sonuçlarında da yer almıştır.

Altunkaya (2017)'nin araştırması bu durumu destekler niteliktedir. Araştırma bulgularında dinleme kaygısının öğrencinin kendine güvenini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bandura (1997)'ya göre bireyin özyeterlik inancının yüksek olması yaşadığı kaygının düzeyinin düşmesine yardımcı olmaktadır. Joiner (1986)'e göre öğrencilerin yaşadığı kaygı durumu, onların özgüvenlerini olumsuz etkilemekte ve kaybetmelerine sebep olmaktadır. Polat (2017)'in araştırma bulgularında da akademik özyeterlik inancı ile sürekli kaygının alt boyutlarından biri olan başarısızlık hissi ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişkisi bulunmuştur. Tülümen (2018)'in araştırma sonuçlarına göre coğrafya dersinde kendilerini başarılı bulan öğrencilerin kaygı puanları kendilerini bu derste başarısız bulan öğrencilere göre daha düşüktür. Kağıtçı (2014)'nin çalışmasında da benzer bir sonuç tespit edilmiş ve fen bilimleri dersinde kendini başarılı bulan öğrencilerin kaygı düzeylerinin kendilerini orta düzeyde hisseden ve başarısız hisseden öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019)'ın araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarından duygusal kaynaklı yazma kaygısı olarak ortaya çıkan sonuçlardan birisi de öğrencilerin bazılarının yazmaya karşı özgüven eksikliği yaşadıkları ve yazdıklarının kimse tarafından beğenilmeyeceği, düşünce olarak da kötü olduğunu düşünmeleri olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, dinleme kaygısı ölçeğinin 7 farklı alt boyutuna göre kaygı durumları incelendiğinde bu alt boyutlarda yaşanan kaygı düzeyi en yüksek maddeler şu şekildedir:

- Metnin vermek istediği mesajı bulamadıklarında,
- Dinleme amacını belirleyemediklerinde,
- Dinlediđini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacaklarını dūřündüklerinde (alamadıklarında),
- Dinlediği metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığında,
- Dinleme ortamı gürültülü olduğunda,
- Dinlemenin gereksiz olduđunu dūřündüđünde,
- Dinledikleri metni anlamakta güçlük çektiklerinde
- Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları dūřündüklerinde.

Bunlar arasındaki benzer 3 madde, dinleme kaygısı ölçeğinin farklı 3 boyutunda da öğrencilerin en yüksek kaygı düzeyini yaşadıkları maddeler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendilerine soru sorulması, dinledikleri ile değerlendirilmesi, dinledikleri ile değerlendirildikten sonra alacakları not faktörünün dinleme kaygı düzeylerini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu maddelerin öne çıkması, öğrencilerin soru sorulmasından endişe ettiklerini, soruya verecekleri cevaptan emin olamadıklarını, değerlendirilme ve yüksek not alamama endişelerinin olduğunu göstermektedir. Tüm bunların alt boyutunda ise öğrencilerin kendilerine duydukları özgüven duygusunun eksikliği yatmaktadır.

Yıldırım (2015)'in konuşma kaygısı alanında yaptığı araştırma sonuçlara göre öğrencilerin diğer kaygılarına oranlara dersteki konuşma kaygılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin derste kaygılanmaları kendilerine duydukları özgüven ile doğrudan ilişkilidir.

Alanda dinleme kaygısı ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olması diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılması açısından olumsuz bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Araştırma yapılan kaygı alanının farklılaşması ise tartışmalarda farklı sonuçlarla



karşılaşılmasına sebep olabilmektedir. Dinleme kaygısı konusundaki yetersiz kaynak, alanda bu konuyla ilgili açık olduğunu kanıtlamaktadır.

### **Dinleme Kaygısı, Öğrenme Stilleri ve Faktörler Arası İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

#### ***Metni anlama ve çözümlene faktörüne göre.***

- Öğrencilerin metni anlama ve çözümlene becerileri ile dinlediğini değerlendirme, dinleme engelleri, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği, dinleme sonrası odaklanma faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Metni anlama ve çözümlene faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinlediğini değerlendirme faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Metni anlama ve çözümlene faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Metni anlama ve çözümlene faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### ***Dinlediğini değerlendirme faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini değerlendirme becerileri ile metni anlama ve çözümlene, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlediğini değerlendirme faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümlene faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlediğini değerlendirme faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlediğini değerlendirme faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinleme sonrası odaklanma faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme sonrası odaklanma becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme sonrası odaklanma faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinlemede özgüven eksikliği faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme sonrası odaklanma faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak düşük düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme sonrası odaklanma faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinleme engelleri faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme engelleri becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme engelleri faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme engelleri faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme engelleri faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Bireysel farklılıklar faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinlemede bireysel farklılıklar becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme bireysel farklılıklar faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede bireysel farklılıklar faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinleme bireysel farklılıklar faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinlemede kelime hazinesi faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede kelime hazinesi faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede kelime hazinesi faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede kelime hazinesi faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Dinlemede özgüven eksikliği faktörüne göre.***

- Ortaokul öğrencilerinin dinlemede özgüven eksikliği becerileri ile metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede özgüven eksikliği faktörünün diğer faktörlerle ilişkisine baktığımızda en yüksek ilişki düzeyinin dinleme sonrası odaklanma faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede özgüven eksikliği faktörüyle ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Dinlemede özgüven eksikliği faktörü ile ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

***Faktörler arası ilişkilere göre.***

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile dinleme kaygısı ölçeğinin metni anlama ve çözümleme, dinlediğini değerlendirme, dinleme sonrası odaklanma, dinleme engelleri, dinleme bireysel farklılıklar, dinlemede kelime hazinesi, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında en yüksek ilişki düzeyinin metni anlama ve çözümleme faktöründe olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere ortaokul öğrencileri, metni anlama ve çözümleme faktöründe bulunan madde alanlarında daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Bu madde alanlarındaki eksikleri kapatıldıktan ve sorunlarına çözüm bulunduktan ve sonra dinleme kaygı düzeylerinde düşüş yaşanacağını söyleyebilmek mümkündür.

## Öneriler

Bu alanda yapılacak olan çalışmalar ve yapılmış olan çalışmaların takibi ile kullanımı hem öğretmenlere hem öğrencilere hem velilere hem de eğitimin hayatına büyük katkı sağlayacaktır.

### Öğretmenlere öneriler

- Eğitim ve öğretim alanında öğretmenin rolü son yıllarda anlatandan çok rehber olan olsa da eğitim öğretim ortamında en çok kullanılan beceri alanı hala dinlemedir. Dolayısıyla dinleme/izleme beceri alanının amaç ve kazanımları dikkate alınmalı öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi konusunda gerekli özen gösterilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin kaygı durumları ile ilgili gözlemlerini önemsemeli, olumsuz durumların iyileştirilmesi adına gerekli çabayı göstermelidirler.
- Öğretmenler, alanda yapılmış araştırmaları yakından takip etmeli, eğitim öğretim ortamında edindiği bu bilgileri uygulamalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin ders içi kaygı durumlarında onları cesaretlendirici tavırlarda bulunmalıdır. Öğretmenlerin daha olumlu geri bildirimlerde bulunmaları öğrencilerin daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmenler; öğrencilerin hepsinin ayrı birer dünya olduğunu unutmamalı, hepsinin farklı öğrenme stiline sahip olarak öğrenmeye farklı yollardan yürüdükleri bilinciyle ders işlemeye yaklaşmalıdırlar.
- Öğretmenler, ders işlerken mümkün olduğunca farklı uyaranlar kullanmalı, değişik öğretim yöntemleri ile her öğrencinin öğrenme stiline hitap etmelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenim süreçlerinin daha olumlu olabilmesi adına öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğrenim yöntem ve stilleri ve kişilik özellikleri ile ilgili aile ile bilgi alışverişini sürdürmeli, ortaklaşa bir çalışma yürütmelidirler.

### **Aile ve velilere öneriler**

- Çocuklarını yetiştirirken aileler genellikle çocukların kişilik özelliklerine yakından tanık oldukları için farklılıklarını görebilirler fakat öğrenme ortamlarında ne gibi farklı yönleri olduğunu genelde ya daha geç öğrenirler ya da bunlardan hiç haberdar olmazlar. Bu bakımdan çocuklarımızın öğrenim hayatlarında başarıyı yakalayabilmeleri açısından onların okul hayatı ile yakından ilgilenmeli, öğretmenleri ile iletişim halinde bulunulmalıdır.
- Dinleme becerisi, duyma yetisi olan her insanın kazanmaya başladığı bir beceridir. Bu sebeple çocuğun okul çağına girmesini beklemeden yaşamının ilk yıllarında çocuklara yaşlarına ve ilgilerine hitap eden kitaplar okunması; çocukların dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak ve okul döneminde yaşayacakları kaygı gibi benzeri problemlerin oluşumunu engelleyecektir.
- Ders alanında kaygı yaşayan çocuklar dikkate alınmalı gerek ders öğretmeni gerek rehber öğretmenden muhakkak yardım alınmalıdır.
- Aileler çocuklarının eğitim hayatına rehber olabilmek için onları daha yakından tanımaya çalışmalı, bilinçli birer ebeveyn olmak adına bu konu ile ilgili kaynakları takip etmelidirler.

### **Alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara öneriler**

- Dinleme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların yetersizliği ve diğer becerilerle karşılaştırıldığında dinleme becerisi ile ilgili daha az çalışma yapılmış olması, bu alanda araştırma eksikliği ve bu alanlarda yapılacak olan çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu da bu alana eğilmek gerekliliğini doğurmaktadır. Dinleme becerisi ve dinleme kaygısı ile ilgili çalışmaların Türkçe Eğitimi ve Öğretimi alanına katkı sağlayacağı kuşkusuzdur.

- Eğitim alanında son dönemlerde yapılandırmacılık eğitim anlayışı ve çoklu zekâ kuramı; tek tip öğretim yapılmaması, aksine eğitim ortamında birçok zekâ alanına hitap eden farklı yöntemlerin kullanılmasını savunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme yöntem ve teknikleri daha çok araştırılmalı ve kullanılan öğrenme stillerinden en yüksek verimi alabilmek için bu alanda yapılacak olan farklı çalışmalarla alana yeni bakış açıları ile destek olunmalıdır.
- Yeni yapılacak çalışmalar için alanda yapılmış diğer çalışmalar yakından takip edilmeli, bu alandaki eksikliklere daha çok yaklaşılmalıdır.



### Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akandere M. (1997) *Üniversite gençliğinde görülen kaygının giderilmesinde sporun etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, B. (2001). Dil-düşünce-dünya ilişkisi. *Bilim ve Ütopya*, 80, 22-25.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, *Anadili Özel Sayısı*, (285), 423-438.
- Aksan, D. (1998). *Anadili, anadilinde çocuk olmak, yabancı dilde eğitim*. İstanbul: Papirüs Yay.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-31.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.



- Altunkaya, H. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672>
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 114-135.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 12-31.
- Aslan, C. ve Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-217.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 19(7), 139-153.
- Aydın, E. ve Dilmaç B. (2004). *Matematik kaygısı, eğitime ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Aytaş G. ve Çeçen M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Tübar*, 27, 77-89.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarısı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 61-63.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Baltaş, Z. ve Baltas A. (1992). *Stres ve başa çıkma yolları* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baltaş, Z. ve Baltaş A. (2001). *Bedenin dili* (29. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, M. H. (2008). *Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Bayrak, S.(1995). *Örgütlerde etkili iletişim ve yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 28, 19-38.
- Bolat, K. M. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brownell, J. (2013). *Listening attitudes, principles and skills. (Fifth edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, 4(3), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cramer, R. L. (2004). *The language arts a blanced approach to teaching reading writing, listening, talking and thinking*. USA: Pearson Education Inc.
- Çankaya, C. (2012). Dinleme becerisi ölçeğinin yeniden incelenmesi: psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin dinleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2359-2369.
- Coşaner, S. ve Silman, F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, , 1(2), 1300-7432.
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve dünya ilişkisi bakımından öznellik, bireysellik ve kimlik. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 23(23), 87-102.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı-psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, F., Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23-38.
- Çelik, M. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özyeterliliklerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16.
- Çiçekler, S. (2006). Anadil (Türkçe) öğretiminde fıkra metnlerinin kullanılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çifci, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II, 165-177.
- Çifci, M. (2015). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (ss.125-172). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(7), 7, 98-118.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, K. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 63-80.
- Dikmen, M., Tuncer, M. ve Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 57, 11, 388-400.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dunn, K. ve Dunn R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 8, 46-52.
- Elgünler, T. Ç., Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 1(1), 35-39.

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe ğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ğretimi zel Sayısı*, 6(11), 269-307.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ğretimi zel Sayısı*, 11, 331-357.
- Ergin A. (1998). *ğretim Teknolojisi – İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ersevimi, İ. (2005). *Freud ve psikanaliz'in temel ilkeleri*. İstanbul: Assos Yayınları.
- Evliyaoğlu, G. (1987). *İletişim psikolojisi psikolojik iletişim*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Farooqı, Y. N., Ghani, R. and Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2 (2), 38-43.
- Felder, R.M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6 (4), 18-23.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Flexer, C. (1999). *Facilitating hearing and listening in young children*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Geçtan, E. (1981). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hr Yay.
- Gencel Evin, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri - III' Türkçeye uyarlama alışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 120-139.

- Gilakjani, A. P. ve Ahmedi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Gould, J. S. (2007). Dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimine oluşturmacı bir perspektif, Catherine Twomey Fosnot (Ed.). (Çev. Ed. S. Durmuş). *Yapılandırmacılıkta Teori, Perspektifler ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Göçer, A. (2007/2). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadil eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güneş, N. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürüz, D. ve Eğinli, T. A. (2014). *Kişilerarası iletişim - Bilgi, etkiler, engeller-* (4.Basım), Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hacıeminoğlu, İ. (1972). *Türkçenin karanlık günleri*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Haydargil Özdemir, N. (2016). *Mimarlık öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hoy, K. M., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Izard, C.E. & S.S. Tomkinns. (1971). *Affect and behavior : anxiety as a negative affect. Axiety and Behavior* (third ed.) (Ed. C.D. Spielberger). New York: *Academic Press Inc.* 81-125.



- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Joiner, E. (1986). Listening in the foreign language. B. H. Wing (Ed.). In listening reading, and writing: analysis and application, (pp. 43-70) Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Kağıtçı, B. (2014). *Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karabulut, B. (2018). *Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (2), 39 - 55.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya V., Kaya M. (2018). 2005-2017 Yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 21-32.

- Kantemir, E. (1995). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Başarı Sorumluluğunun ve Başarı Kaygısının Psikopatolojik Belirtilerle İlişkinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (1), 140-149.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 16, 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview in student learning styles, diagnosing and prescribing program Reston*. VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- Kline, J. A. (1996). *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. N.J.:Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

- Korkmaz, Z. (1980). *İnsan varlığından millet ve kültür varlığına uzanan dil. Milli Kültür*, 2(2), 15-20.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak* (Altıncı Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Koroğlu, E (2013). *Psikiyatri başvuru el kitabı, hastalar, yakınları ve danışanlar için ruhsal hastalıklar kılavuzu*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). *Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kurudayıoğlu, M. (2003 Bahar). *Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Küçükkaragöz, H. (2003). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde* (ss. 75-107). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lachapelle, C. (2001). *Les strategies de comprehension en lecture*. Ministere de l'Education de la Saskatchewan.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. Language learning*, 39(2), 251-275.
- Maclure, S., ve P. Davies (1991). *Learning to think: Thinking to learn*. Oxford: Pergamon Press.
- Mackay I. (1977). *Dinleme becerisi* (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S. (2014). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Giresun: Kirazofis Kitabevi.

- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). *Temel dil becerilerinin eğitiminde yaşanan sorunlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Marlowe, B. A. ve Page M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist class- room*. USA: Corwin Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7 (29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11(6), 851-876.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve Dinleme Öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* ( ss. 36-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Okur, A. (2013). Dil. (C. Yıldız Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (ss. 9-43). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 279-290.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.

- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 2, 67-74.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri 2: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren- örneklem sorunu. *Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies*, 15, 394-422.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretim kılavuzu*. İstanbul: inkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, H. (2016). *Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk – sürekli kaygı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. ve Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest* . 9(3). 105-119.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi.

*Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-22.

Robertson, A. K. (1999). *Etkili dinleme* (Çev. E. S. Yarmalı.). İstanbul: Hayat.

Robertson, K. Arthur. (2002). *Etkili dinleme*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel - davranışçı terapiler* (3. Baskı).

Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim-etkili, yazılı ve sözlü anlatımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

*Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(31), 51-66.

<https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/39590/468661>.

Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek*

*geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O., Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli

değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*

*Enstitüsü Dergisi*. 379- 393.

Sidekli, S. (2010 Bahar). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma

ve anlama güçlüklerinin giderilmesi, *TÜBAR-XXVII*, 563-580.

Sönmez, V. (2007). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spielberger, C. D. ve Reheiser, E. C. (2009) Assessment of emotions: anxiety, anger,

depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 271-302.

Şenol, S. (2006). *Korkular gelişimsel anlamı ve tedavisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şentürk, F. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerinin öğrencilerin matematik dersi başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş eğitimde anadilinin yeri. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Taylor, S. E. (1964). *Listening: What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Tayşi, K. E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017). <http://tdk.gov.tr/category/yayinlar/yayinlar-yayinlar/>  
<http://sozluk.gov.tr/> 13.06.2019.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini yetiştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi- Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303 -319.

- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts patterns of practice. (Sixth Edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tusting, K., Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme*. (Çev. A. Yıldız ve A. Demirli). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Tülümen, M. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü: Sosyal Bilimler*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4),1958-1970.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Whirter, J. ve Acar, N. V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Wolff, F. I. ve Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening* (2. Edition). Florida: Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers.



- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory & Practice in Language Studies*, 1(12), 1709- 1717. DOI: doi:10.4304/tpls.1.12.1709-1717
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal ff Educational Sciences*. 2(1), 267-289.
- Yaylı, (2014). Türkçe öğretim programı ve ders kitapları. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (ss. 21-35). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yenilmez, K. Ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi: Elâzığ örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yoon, S.H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



**Ekler**

## Ek A: İzin Belgesi



**T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 60305806-44-E.6296479 04.05.2017  
Konu: Anket Çalışması

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)nün 27/04/2017 tarihli ve 51932 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Çiğdem SELAM tarafından "Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere 08 Mayıs 2017 - 09 Haziran 2017 tarihleri arasında merkez ilçe ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu çalışmalar Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI  
Müdür Yardımcısı

**OLUR**  
04.05.2017

Osman ÖZKAN  
Millî Eğitim Müdürü

"Görevli Elektronik İmza"  
Aşağıya Açın  


Ek: Komisyon Raporu (1 sayfa)

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez ÇANAKKALE  
e-posta: arge17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Tükan YÜCEKAYA Şef  
Tel: (0 286) 217 11 35 -117  
Fax: (0 286) 217 29 72

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden: 3684-ecf7-3570-b451-4f83 kodu ile teyit edilebilir.

Re: Çiğdem SELAM (Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-3)





İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>

12.04.2017, Çar 11:10

Siz



 kolb değerlendirme (11).doc 112 KB	 Kolb LSI-3 (1).xlsx 127 KB	 kolb ölçek maddeleri (4).docx 12 KB
---	---	---

3 ek (250 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Kolaylıklar diliyorum.

11 Nisan 2017 21:14 tarihinde çiğdem selam <ciğdem.s@outlook.com> yazdı:

Sayın Hocam İlke Evın Gencel,

Adım Çiğdem SELAM. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nde yayınlanan Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-3'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması makalenizi inceledim. Eğer izniniz olursa Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-3'ü, hazırlayacağım yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

--

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

## Ynt: Çiğdem SELAM (Dinleme Kaygısı Ölçeği)

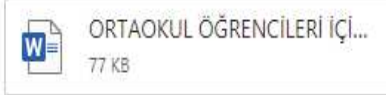
10.04.2017 Pzt 13:20 tarihinde yanıtladınız



Deniz Melanlıoğlu <denizmelanlıoglu@hotmail.com>

10.04.2017 Pzt 09:39

Siz



Çiğdem Hanım,  
İstedığınız ölçek ektedir. Çalışmalarınızda kolaylıklar...

**Gönderen:** çiğdem selam <cigdem.s@outlook.com>

**Gönderildi:** 9 Nisan 2017 Pazar 23:54

**Kime:** denizmelanlıoglu@hotmail.com

**Konu:** Çiğdem SELAM (Dinleme Kaygısı Ölçeği)

Sayın Deniz Melanlıoğlu Hocam,  
Adım Çiğdem SELAM, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı'nda yayınlanan Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması makalenizi inceledim. Eğer izniniz olursa Dinleme Kaygısı Ölçeği'nizi hazırlayacağım yüksek lisans tezinde kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Saygılar ve sevgiler.

**Ek B: Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek
Sınıfınız: ( ) 5. Sınıf ( ) 6. Sınıf ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf
Kardeş Sayınız : .....
Anne Mesleği: .....
Baba Mesleği: .....
Ne Sıklıkla Yazarsınız: ( ) Her gün ( ) Haftada Bir ( ) Ayda Bir ( ) Sürekli
Dinlemeyi Seviyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır
Günlük hayatta öğrenirken en çok kullandığınız beceriyi 1-5 arası sıralayınız. ( )
Dinleme ( ) Konuşma ( ) Yazma ( ) Okuma ( ) Görsel Okuma
Örnek : Günlük hayatta en çok sırasıyla yazma, dinleme, okuma, görsel okuma ve konuşma becerilerini kullanıyorsam : ( 2 ) Dinleme ( 5 ) Konuşma ( 1 ) Yazma ( 3 ) Okuma ( 4 ) Görsel Okuma

### Ek C: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği

1	2	3	4	5
Kesinlikle kaygılanmam.	Biraz kaygılanırım.	Orta düzeyde kaygılanırım.	Çok kaygılanırım.	Oldukça fazla kaygılanırım.
Durum				Kaygı
1	2	3	4	5
1. Dinleme metni sadece bir kez okunduğunda				
2. Dinlenen konu hakkında ön bilgim olmadığında				
3. Dinlerken dikkatim dağıldığında				
4. Dinlediğim metinde bilmediğim kelime sayısı fazlaştığında				
5. Dinlediğim metni anlamakta güçlük çektiğimde				
6. Dinleme ortamı gürültülü olduğunda				
7. Yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediğimde				
8. Metnin anahtar kelimelerini bulamadığımda				
9. Dinlediğim kişinin telaffuzu, bana farklı geldiğinde				
10. Konuşmacı ses tonunu alçalttığımda				
11. Metni uygun dinleme hızında dinleyemediğimde				
12. Dinleme becerim sayesinde kendimi huzurlu hissettiğimde				
13. İnsanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan				
14. Dinlediğim metnin ana fikrini bulamadığımda				
15. Dinlediklerimi zihnimde canlandıramadığımda				
16. Metnin vermek istediği mesajı bulamadığımda				
17. Dinlediğim metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığımda				
18. Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüğümde				
19. Dinleme amacımı belirleyemediğimde				
20. Metni nasıl dinleyeceğime karar veremediğimde				
21. Konuşmacıyla göz teması kuramadığımda				
22. Dinlediklerimi not almadığımda				
23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda				
24. Metni, konusundan ziyade ayrıntıları için dinlediğimde				
22. Dinlediklerimi not almadığımda				
23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda				
24. Metni, konusundan ziyade ayrıntıları için dinlediğimde				
25. Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında dinlenen metne tekrar dikkatimi veremediğimde				
26. Okunanı ya da konuşulanı izleyemediğimde				
27. Dinleme bittiğinde dinlediklerimi zihnimde özetleymeden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda				
28. Dinleme sürecimi planlayamadığımda				
29. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeye kendimi motive edemediğimde				
30. Metnin içeriğine dair tahminde bulunamadığımda				
31. Dinlediğim metnin türünü belirleyemediğimde				
32. Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğümde				
33. Dinleme metni ilgimi çekmediğinde				
34. Kendimi iyi bir dinleyici olarak hissetmediğimde				
35. Öğretmenim, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında				
36. Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacağımı düşündüğümde (alamadığımda)				
37. Dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediğimde				



## Ek D: Araştırmada Kullanılan Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı

### Öğrenme Stilleri Envanteri- III

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda belirtilen maddeleri önem derecesine göre 1-2-3-4 şeklinde sıralayınız.

Örnek:

1. Öğrenirken ...,  
---4-- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- 2-- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- 1-- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- 3-- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

#### 1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

#### 2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

#### 3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

#### 4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

#### 5. Öğrenirken...,

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.

#### 6. Öğrenirken...,

- Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.

#### 7. En iyi öğrenme yolum...,

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

#### 8. Öğrenirken...,

- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.

**9. En iyi öğrenme yolum...,**

- İzlemektir.
- Hissettiklerimi dikkate almaktır.
- Öğrendiklerimi uygulamaktır.
- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

**10. Öğrenirken...,**

- Çekingen biri olurum.
- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
- Sorumluluklarını bilen biriyim.
- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

**11. Öğrenirken...,**

- Derse katılırım.
- Derse katılmadan izlerim.
- Öğrendiklerimi değerlendiririm.
- Aktif olmaktan hoşlanırım.

**12. En iyi öğrenme yolum...,**

- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
- Dikkatli olmaktır.
- Anlatılanları uygulamaktır.