

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

**Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans
Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri**

Bünyamin ELEMEN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale
Aralık, 2014

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri**” 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.

25.12.2014

Bünyamin ELEMEN

İmza



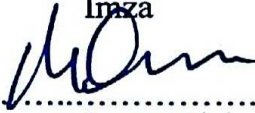


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Bünyamin ELEMEN tarafından hazırlanan çalışma, 25/12/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10059351

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Mehtap ÖZDEN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet TOK	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Yasemin UZUN TULGAR	

Tarih: 14.01.2015

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Günümüzde eğitim, gelişen teknolojiyle beraber değişim geçirmek durumunda kalmıştır. Bununla beraber pasif eğitim yerini aktif eğitime bırakmıştır. Özellikle etkin bir öğrenme için teknolojiden yararlanma yoluna gidilmiştir. Yabancı dil öğreniminde, dinleme stratejileri çok önemlidir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de, yabancı dil eğitiminde dinleme stratejilerinin geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Yabancı dil eğitiminde öğrencinin daha kolay öğrenebilmesi için dinleme stratejilerinin geliştirilmesinin öneminden hareketle, yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejileri araştırılmıştır.

Bu araştırma, dinleme stratejilerini temel almıştır. Yabancı dil eğitiminde öğrencinin derse aktif katılımının şart olmasından ve bu bakımdan, dinleme stratejilerinin geliştirilmesinin öneminden hareketle; yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasındaki stratejileri alınmıştır. Dinleme becerilerine yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin farklı olarak ne görüşler sundukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerinin, özellikle yabancı dil eğitimindeki önemini ortaya koyan dikkate değer bulgular ortaya çıkmıştır.

Çalışmamın sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum değerli hocam, Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN' e, değerli eleştiri ve yönlendirmeleri ile çalışmamı yapılandırmamı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK' a, Sayın Arş. Gör. Fatih KANA' ya içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın yapılması sürecinde, Balıkesir Üniversitesi öğrencilerini ve sınıflarını araştırmamda denek ve araştırma ortamı olarak kullanmamda gösterdiği anlayış, ilgi ve desteklerinden dolayı değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca bana göstermiş olduğu özverili destekten dolayı eşime teşekkür ediyor, hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan, canım aileme sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2014

Bünyamin ELEMEN

Özet

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri

Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan “dinleme”nin bireylere nasıl kazandırılacağı ve nasıl geliştirilebileceği son yıllarda önem kazanmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar dinleme becerisinin ve dinleme eğitiminin önemini ortaya çıkarmıştır.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri üzerine yapılan bu çalışmada toplumun kültür yapısıyla beraber; dinleme sürecinde uygulanacak etkinlikler, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik stratejiler üzerinde durulmuştur.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin yapıldığı kurslarda öğrencilerin karşılaştıkları en büyük güçlüklerden biri dinleme becerisi eğitimidir. Dinleme becerisini geliştirip öğrenimini arttıran öğrenciler olduğu gibi, dinleme becerisini geliştiremeyen ve başarısız olan öğrenciler de vardır. Dil öğrenme becerisinin bir parçası olan dinleme stratejileri bu açıdan çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Balıkesir Üniversitesinde okuyan, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini öğrenmek amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrendiğimiz kişisel bilgi formu ve görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracından gelen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Lisans düzeyindeki 50 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri belirlenmiştir.

Çalışmada yabancı öğrencilerin görüşleri Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşcu'nun (2010) ifade ettikleri dinleme süreci sınıflandırmalarının tablosuna göre yorumlanmıştır. Bu tabloya göre öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejileri hakkında görüşleri öğrenilmiş ve Türkçe öğrenimlerinde dinleme eğitimi stratejilerinin hemen hepsini genel olarak kullandıkları, bununla birlikte dinleme sırası ile dinleme sonrası stratejileri daha fazla kullandıkları, dinleme öncesi stratejilerini ise diğer iki stratejiye göre az kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dinleme Stratejileri, Durum Çalışması.

Abstract

Turkish As A Second Language Learning Foreign Students Graduate Level In Listening Strategies Used

"Listening" which is one of the basic language skills of Turkish has gained importance in recent years in case how individuals can acquire and how they can improve it. On the work done in this area, such questions like what are listening skills, how they should be training and which methods and strategies will be used in the training have come into prominence.

In this study made on views about foreigners' listening strategies who learn Turkish as a second language are prominent cultural structure of society, , activities to be implemented in the process of listening, listening skills and strategies for the development.

In the courses where the Turkish is taught as a second language, the most important hardship they face is the listening skills training. There are students which develop their listening skills as well as improve their education, in contrast there are students which can not develop them, and as a result they fail. In this regard, being a part of language learning skills, the listening strategies form the basis of the study. In this study there was intended to get the views of foreign students of Balıkesir University on listening strategies that they use in learning Turkish.

In the study was use the Case Study Model which is one Qualitative Research Methods. The datas were analyzed descriptively taking from two different data collection instruments as personal information form of students that we filled and an interview data

from. In the semi-structured interviews, conducted with 50 undergraduate foreign students who learn Turkish as a second language were identified the listening strategies they use.

In this study foreign students opinions Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Kuşcu (2010), Kavcar others (2004) and comment on Teng's (1998) express of classification table in listening process. According to this table to find out opinions about students before listening, listening time, after listening strategies and to view in Turkish learning education of listening strategies was use almost all of them, in addition to this listening time and after listening strategies use more, before listening strategies is according to other two strategies useless.

Keywords: Teaching Turkish as a Second Language, Listening Strategies, Case Study.

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	10
Araştırmanın Önemi	11
Varsayımlar	12
Kapsam ve Sınırlılıkları	13
Tanımlar	13
Alanyazın Taraması.....	14
Dil.....	14
Dil Eğitimi.....	15
Anlatma Eğitimi	17
Konuşma eğitimi.	19
Yazma eğitimi.	20
Anlama Eğitimi	20

Okuma eğitimi.....	21
Dinleme eğitimi.....	22
Dinleme	23
Dinlemenin nitelikleri.	26
Dinleme becerisi.....	27
Edilgin dinleme (sessizlik)	30
Dinlemenin diğer becerilerle ilişkisi.	31
İletişimde dinleme becerisi. İ	36
Dinleme Süreci	37
Dinlemeyi etkileyen faktörler.....	39
İyi bir dinleyici olmanın özellikleri.....	42
Dinleme türleri.	43
Dinleme Aşamaları.....	49
Dinleme Eğitimi ve Önemi	50
Dinleme eğitimi uygulamaları.....	53
Dinleme Stratejileri	55
Bölüm II: Yöntem	60
Araştırmanın Modeli	60
Araştırmanın Çalışma Grubu	60
Araştırmanın Katılımcıları	62
Veri Toplama Araçları	65

Öğrenci kişisel bilgi formu.....	65
Görüşme formunun geçerliliği ve güvenilirliği.....	67
Verilerin Toplanması.....	67
Verilerin Toplama Takvimi.....	67
Verilerin Analizi.....	69
Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği.....	70
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	71
Öğrencilerin kullandıkları dinleme süreci stratejilerinin toplam dağılımı.....	76
Dinleme Öncesi.....	77
Öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi stratejileri.....	78
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin, Dinleme Öncesi Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
Dinleme Sırası.....	81
Öğrencilerin kullandıkları dinleme sırası stratejileri.....	82
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dinleme Sırasında Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88
Dinleme Sonrası.....	89
Öğrencilerin kullandıkları dinleme sonrası stratejileri.....	90
Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dinleme Sonrası Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	96

Tartışma.....	96
Sonuçlar.....	98
Öneriler.....	100
Kaynakça.....	101
Ek A. Kişi Tanıma Formu	111
Ek B. Görüşme Soruları	112

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Temur'un Dinleme Süreci	56
2.	Demirel'in Dinleme Süreci	59
3.	Öğrencilerin Cinsiyeti ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Yaşadıkları Yıl Dağılımı	62
4.	Öğrencilerin Yaş, Sınıf ve Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitimi Alma Dağılımları	63
5.	Öğrencilerin Ülkelerinin Dağılımı	64
6.	Ahmet Bican Ercilasun'un Dil Sınıflandırmasına göre Öğrencilerin Kullandıkları Dillerin Dağılımı.	73
7.	Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Dinleme Süreci Sınıflandırmalarının Tablosu	75
8.	Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Süreci Stratejilerinin Toplam Dağılımı	76
9.	Öğrencilerin Seviyelerine Göre Uyguladıkları Dinleme Öncesi, Dinleme Sırası ve Dinleme Sonrası Stratejilerin Tablosu.	77
10.	Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Öncesi Stratejileri	78
11.	Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Sırası Stratejileri	83
12.	Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Sonrası Stratejileri	90

Bölüm I: Giriş

İnsanların iletişimlerinde kullandıkları en önemli araç dildir. Bu yüzden iyi bir iletişim kurabilmek için dili en iyi şekilde kullanmak gerekir. Demirel'e (1999, s.33) göre dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunma etkinliğidir. Allen' e (1995, s.3) göre dinleme, öncelikle fizyolojik bir edimdir, ancak seslerin kulakla işitilmesinden ve beyine ulaştırılmasından daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Duymaktan daha kapsamlı ve sofistike niteliğe sahip olan dinleme, odaklanılmış enerji gerektiren zihinsel bir süreçtir (akt. Gürel E ve Tat M, 2012, s.277). Dili iyi derecede öğrenmek de; ancak etkili ve verimli dinleme faaliyetleri sonucunda gerçekleşebilir.

İşitmek, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir. Okumanın, yazılı harflere bakmak ve onları sadece seslendirmek demek olmadığı gibi dinlemek de ses dalgalarını işitmekten öte, o dalgaların oluşturduğu anlamları algılamayı, bu anlamlar üzerinde düşünmeyi ve gerekirse hareket etmeyi gerektirir (Doğan, Y, 2008, s.261). Dinleme, bilginin öğrenilme, paylaşma ve değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Bu süreç aynı zamanda düşünmeyi de içermektedir. Öğrenciler, tasnif etmek, benzerlikleri belirlemek, sebep sonuç ilişkileri kurmak, tahmin etme, özet çıkarma, varsayımları yorumlama gibi düşünme stratejileri kullanırlar (Duman B, 2007, s.358). Bir dil becerisi olarak tanımlanan dinleme, iletişim ortamında stratejik olarak sürdürülmesi gerekir. Bundan dolayı her birey dinleme sürecinde çeşitli stratejiler geliştirir.

Başarılı bir iletişim için önemli olan unsurlardan olan “dinleme becerisi”, kişinin tüm hayatı boyunca rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine yardımcı olur. Bazı kişiler doğuştan iyi bir dinleyici olabilirler. Ne var ki, bu kişilerin sayısının az olduğu dikkate

alındığında, iyi bir dinleyici olabilmek için bireylerin bilinçli bir çaba harcayarak dinleme becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir (Cüceloğlu, 1997, s.167). Dinleme stratejileri, bireylerin daha iyi dinlemelerini ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır. Dinleme eğitimi sürecinde öğrencilerden beklenen ise, dinleme sırasında stratejilerden yüksek oranda faydalanmalarıdır.

Bu çalışma, lisans düzeyinde ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu araştırmada öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri belirlenerek, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere değerlendirilmesi yapılmıştır.

Yurt dışından gelen öğrenciler Türkçe öğrenirken dinleme becerileri hakkında birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu hususta önemli noktalardan biri de Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme stratejileridir. Çünkü dil becerilerinin ön planda tutulduğu Türkçe derslerinde öğretmenlerin hangi dinleme stratejilerine sahip olduğu, onların öğrencilerine örnek olabilmesi ve öğrencilerinin dinleme stratejilerini geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu gerekçelerden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip oldukları dinleme stratejilerinin belirlenmesinin hem öğrencinin Türkçeyi öğrenme alanına hem de Türkçe'nin yabancılara öğretiminde öğretmenlerin başarılı olabilmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Problem Durumu

Yurt dışında yapılan bir araştırmada Keller dinleme becerisi hakkında 1960'da çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Keller'e (1960, s.30-33) göre, 1950-1960 yılları arasında yapılan çalışmalar sonucunda dinleme becerisiyle ilgili bazı temel bulgular ortaya çıkmıştır. Bu

bulguların başlıcaları şunlardır: Dinleme, tanımlanabilir ve ölçülebilir bir dil becerisidir. Dinleme, öğretilen bir dil becerisidir. Dinlemeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır ve bu faktörlerle ilgili ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır (akt. Doğan, Y, 2007, s.12). Dinleme alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelir. Bunun için öğrencilere dinleme amacını belirleme, uygun yöntem seçme ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırma çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma sürelerini kısaltabilir.

1960'tan önce sınıf ortamında dinleme ve konuşmayı içine alan sözel çalışmaların; öğretmenin soru sorması ve cevabını alması veya sesli okuma ve kısa konuşmalar hazırlama şeklinde, gerçekleştirildiği belirtilmektedir. 1950'de dinlemeyle ilgili; tezlerden, makalelerden ve monografilerden oluşan ayrıntılı bir bibliyografya hazırlanmıştır. Buna karşılık, William S. Gray, 1950 yılında Eğitim Araştırmaları Ansiklopedisi'nde 1881-1945 yılları arasında okumayla ilgili yayımlanmış 2700 çalışma olduğunu, bu çalışmaların 462 tanesinin 1940-1945 yılları arasındaki 5 yıllık dönemde gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (Anderson, 1960, s.96). Okuma becerisine kıyasla dinleme üzerine yapılan çalışmaların azlığı, 1950 yılları sonrasında da karşılaşılan bir durum olarak günümüze kadar gelmektedir. Dört temel dil becerisi içerisinde dinleme ve konuşmanın belki de en büyük şanssızlığı bu becerilerin çocuklar tarafından okula başlanmadan önce belirli bir düzeyde edinilmiş olmasıdır (Anderson, 1960, s.94). Çocuklar okula başladıklarında dinleyip konuşabildikleri için bu becerilerin resmî olarak öğretilmesine gerek olmadığı varsayımı sık sık dile getirilir; ancak, okuma ve yazmaya verilen önem karşısında dinlemenin öğretimini önemsememek ciddi bir hatadır (Winn, 1988, s.144). Dinleme de bir beceri olarak kabul edildiğine göre, bu alandaki çalışmalar sonucunda ilerleme olabilir.

Ülkemizde özellikle son on beş yıl içerisinde dikkatlerin dinleme becerisi üzerine de çekildiği görülmektedir. Aşağıda dinleme becerisi üzerine yapılmış çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Yangın (1998, s.101) “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” adlı doktora çalışmasında; ELVES yönteminin, ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Cihangir’in yüksek lisans tezi (2000) olarak yaptığı çalışmasını genişleterek hazırladığı “Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi” adlı eserde, dinlemenin ağırlıklı olarak iletişim boyutu üzerinde durulmuştur. Bu eserde “İletişim Becerisi” başlığı altında iletişim, kişiler arası iletişim, etkili ve etkisiz iletişim ile iletişim becerisinin boyutları üzerinde durulmuştur. Toplumsal bir varlık olan insanın, yaşamı boyunca her an başkaları ile iletişim hâlinde olduğu; olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel öge olarak karşımıza etkili dinlemenin çıktığı vurgulanmıştır (Cihangir, 2004, s.3, 11). Ülkemizde dinleme becerisi üzerine yapılan kapsamlı çalışmalardan Özbay (2005), “Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi” adlı eseri, sadece dinleme becerisi üzerine yoğunlaşması ve dinlemenin çeşitli yönlerine eğilmesi bakımından bu alanda ortaya konan eserler arasında farklı bir yerde bulunmaktadır. Kitapta öncelikle dil becerilerinin beyindeki organizasyonu üzerinde durulmuş, bu çerçevede konuyu ilgilendirdiği kadarıyla beynin yapısı ve işleyişi ele alınmıştır. Ardından dinleme becerisi ve bu becerinin diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma ile ilişkisini araştırmış, dinlemenin insan hayatındaki önemi ve yeri vurgulanmıştır. Özbay, dinlerken not tutmanın önemi, not tutarak dinlemenin yararları ve dinleme sırasında not tutmanın ilkeleri üzerinde durmuştur. (Özbay, 2005, s.121). İnsan dinlerken sadece dinlemekle kalmamalı, gerekli gördüğü yerleri not alabilme yeteneğine de sahip olmalıdır. Eserde dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili yöntem ve stratejilere, bu

kapsamda dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılabilecek etkinliklere ve dinleme becerisinin ölçülmesi ve değerlendirmesi ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

Dinleme becerisinin ele alındığı yukarıdaki çalışmalara ek olarak, Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklarda da bu beceriye değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan biri, Gögüs'ün (1968) “İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu” adlı kitabıdır. Gögüs, dinleme becerisine ayırdığı bölümde, dinleme eğitiminin amacını özetlemektedir: “a. Bilgi ve zevk almak için, b. Nezaket için ve uygun cevap vermek için, c. Eleştirme ve değerlendirme için dinlemeye alışmak” (Gögüs, 1968, s.50). Gögüs (1978, s.228), dinleme becerisini “Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi” adlı eserinde, dinlemenin özellikle toplumsal uyum, iletişim ve bilgilenme açılarından önemi üzerinde durulmaktadır. Kantemir (1981), “Yazılı ve Sözlü Anlatım” adlı kitabının “Dinleme Tekniği” başlıklı bölümünde, dinlemenin öneminin herkes tarafından bilindiğini ancak bu konu üzerinde çok az kişinin yeterince durduğunu belirtmektedir. (Kantemir, 1981, s.10-12). Dinleme becerisine değinilen bir başka eser Kavcar, Oguzkan ve Sever (1997) tarafından kaleme alınan “Türkçe Öğretimi” adlı çalışmadır. Bu çalışmada “kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığının edinilmiş olması” vurgulanmaktadır (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 1997, s.46-49). İnsan hayatının önemli bir kısmını kapsayan dinleme, yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde sahip olunan önemli bir beceri olarak görülebilir.

Öz (2001), “Uygulamalı Türkçe Öğretimi” adlı eserinde çok ayrıntılı olmamakla birlikte dinleme becerisine de yer vermiştir. Dinlemede ilgi yaratılmasının, dinlemenin bir amaca dayanmasının ve dinleme konusunda bazı şartların (dinleyicinin ruh hâli, sesin iyi işitilmesi, ışık vb.) elverişli olmasının önemini belirtmiştir. (Öz, 2001, s.223-226). “Türkçe ve

Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi” adlı kitabının dinleme ile ilgili bölümünde Demirel (2003), dinleme-işitme kavramlarından hareketle dinlemenin tanımını yaptıktan sonra, dinleme eğitiminin amaçları, öğrenmede dinlemenin yeri, dinleme etkinliğinin sağlanması, dinleme yeteneğinin gelişimi konularını ele almıştır. Demirel’e (2003) göre 1. sınıf öğrencileri 3-5 dk., 2 ile 3. Sınıf öğrencileri 5-10 dk., 4-5. sınıf öğrencileri 15-20 dk., 6-8. sınıf öğrencileri 30-40 dk. dinleyebilirler. Bu süreler verilirken dinlenen materyalin ne olduğu konusunda bilgi verilmemektedir (Demirel, 2003, s.70-76). Bu alanda kitap yazan pek çok yazar gibi Nas (2003) da dinleme becerisini, ana hatlarıyla ele almıştır. “Türkçe Öğretimi” adlı eserde dinlemenin hem öğrenme hem de bir zevk alma yolu olduğu belirtilmiş, etkin dinlemenin kişi ve toplum açısından önemi üzerinde durulmuştur (Nas, 2003, s.179-186). Türkçe öğretimiyle ilgili olarak yayımlanmış kitaplar arasında dinleme becerisine en geniş yer verenlerin başında Calp’ın (2005) çalışması gelmektedir. Akyol’un çalışmasında Batı’da yapılan bazı araştırmalardan hareketle dinleme becerisine harcanan zamanın diğer dil becerilerine harcanan zamandan daha fazla olduğu ve bundan dolayı eğitim-öğretim ortamında bu beceriye önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Akyol (2006) ayrıca; etkinlikler yoluyla öğrenciyi dinleme ortamına dahil etmenin yanında, öğrencilere dinleme stratejileri kullanmayı ve bu stratejileri amaca göre seçmeyi öğretmenin de yararlı olacağını belirtmekte; zayıf dinleyicilerin genelde tek bir stratejiye sahip olduklarını ve dinleme amaçları ne olursa olsun hep aynı stratejiyi kullanmaya çalıştıklarını, bu durumun da onların başarısız olmalarına yol açtığını ifade etmektedir (Akyol, 2006, s.9). Dinleme becerisinde strateji kullanma da yukarıdaki ifadeye göre de önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan bazı çalışmalarda da dinleme konusunda bazı görüşler öne sürülmüştür. Bunlardan bazıları dinlemeyi şöyle ifade etmişlerdir; Türkçe dersinin önceliği olan beceri

dinlemedir. Dinleme sınıf içi çalışmaların doğal bir parçasıdır. Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini dinlemeleri, öğretmenin öğrencilerini dinlemesi, sınıf içi çalışmaların temel dayanağıdır. Dinleme, sınıf içerisinde alınan eğitimle gerçekleştirilmektedir (Cemiloğlu, 2005, s.69). Bazı bilgi kaynakları vardır ki bunlardan yalnızca dinleme yoluyla faydalanılabilir (Göğüş, 1968, s.50). Radyo, konferans, görüşme (münazara) bu bilgi kaynaklarından birkaçıdır. Bir düşüncüyü dinleyerek kavrayabilmek, dinleme esnasında değerlendirme yapabilmek çok değerli bir melekedir. Dinleme aynı zamanda bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, hikâye, tiyatro gibi sanat eserlerinin zevkine dinlenerek varılır (akt. Kocaadam, 2011, s.11-12). Öğrencilerin ilgi duyduğu televizyon, bilgisayar gibi görsel-işitsel araçlarla yapılan bir dinleme eğitiminin hatırlanma düzeyi daha yüksek olacaktır (Kaplan, 2004, s.76). Yıldırım ve diğerlerine (2009, s.100) göre, dinleme, hayatımız boyunca sürekli kullandığımız çok önemli bir anlama unsurudur. Bir yetenek olan dinlemenin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencinin sınıfta en çok ihtiyaç duyduğu ve dolayısıyla en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir. Derslerde öğrencilerin kullandığı dinleme stratejilerinin artması, derslerde yapılan dinleme becerisi etkinliklerinde bazı yeniliklerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda görsel- işitsel araçlarla yapılan dinleme etkinliklerini bilinçli dinleme stratejileriyle yapmak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Özbay'a (2005, s.1) göre dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, ömrümüz boyunca kullandığımız bir araçtır. Bu aracı etkili bir şekilde kullanarak kendimizi, diğer insanları, dünyayı hatta evreni daha iyi anlayabiliriz.

Dinleme ve işitme, kimi zaman aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklıdır. İşitme sadece fiziksel bir süreçken; dinleme dikkatini verme, anlamlandırma gibi zihinsel bir süreçtir. Umagan (2007), dinlemeyi ağırlıklı olarak "iletişim" kavramının penceresinden ele almıştır. Dinleme, kişinin tercihine bağlı olarak anlayabilme ve söz konusu

uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. İşitme ise kişinin iradesi dışında insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Birey her sesi işitir ama dinlemeyebilir. Kısaca istem dışı gelen her ses, işitme potansiyeli içine girer; fakat sese anlam verme çabası dinleme etkinliğidir (Umagan, 2007, s.149-162). İşitme seslerden sözcüklere ilerleyen bir süreç olduğu halde dinleme-anlamada zihin, söz öbekleri ve tümcelerden hareket eder (Göğüş, 1978, s.228). Dinleme; işittiğini anlama, anlamlandırma, yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Dinlemeyi işitmeden ayıran en önemli farklardan biri dinleme sürecinde bireyin aktif olması ve işittikleri üzerine fikir yürütmesidir.

İnsan, iletişimde çeşitli sebeplerden dolayı, her zaman başarılı olamamaktadır. Günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan problemlerin başında, doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamış olması gelmektedir. Başarılı bir iletişimde en önemli olan anlayabilmektir. İyi bir dinleyici olabilmek için insanların bilinçli bir çaba harcaması ve ortama uygun yeni beceriler geliştirmesi gereklidir (Yıldırım, 2007, s.38). Dinleme stratejilerinin ve becerilerinin bilinmesi, dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için son derece gerekli olmakla birlikte, öğrenmede öğrencinin rolü strateji ve beceri geliştirilmesinde öğrenci tiplerinin ve öğrenme stillerinin bilinmesini ve bu temele dayalı öğrenme etkinliklerinin yapılmasını gerektirmektedir (Güven, 2007, s.39). Zihinsel hazırlık aşamasında öğrencilere çeşitli etkinlikler yapılarak dinleme amacı ile stratejilerini belirlemelerine yardımcı olunmalıdır.

Dinleme kendiliğinden gelişen bir beceri olarak kabul edildiği için “ihmal edilmiş, kaybolmuş, unutulmuş, yetim kalmış, üvey” gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir. Dinlemenin doğal olarak geliştiği ve öğretilemeyeceği inancı son yüzyılda bu beceri üzerine yapılan araştırmalarla yıkılmıştır. Dinleme becerisi öğretim programlarında yerini alan okuma, konuşma ve yazma becerisi kadar önem arz etmektedir. Çünkü hayatın her kesitinde (ev, okul,

iş) bütün bireysel ve toplumsal ilişkilerde dinleme becerisi devreye girmektedir (Aytan, T, 2011, s.19). Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması dinleme sürecinin en önemli aşamalarıdır. Bu aşamalara gereken önem verilmeli ve çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, bilmediği kelimelerin anlamını araştırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılabilir. (Özel İhtisas Komisyonu, 2009, s.14). Öğrencilere yaptırılan bu etkinlikler dinleme ve zihinsel becerilerini geliştirmede etkili rol oynayabilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, konuların işlenmesinde kullanılan yöntemlerin etkisi çok büyüktür. Öğrenciye hem dinleme alışkanlığı kazandırılmalı hem konuşma olanağı verilmelidir. Öğrencilere yaptırılan kişisel ya da grup çalışmaları, sınıf içi tartışmaların da etkisi çoktur. Öğrencinin sorduğu bir soru ya da açıklanmasını istediği bir konuya öğretmenin vereceği yanıt ya da açıklamanın açık ve anlaşılır olması, dinleme yeteneğini geliştirmede etkilidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.58). Her öğrencinin de yaş, cinsiyet, kültür ve anadil gibi farklı özelliklere sahip olması bu beceri üzerinde önemli bir unsurdur. Öğrencilerin kişisel özellikleri dikkate alındığında dinleme becerisi üzerindeki etkisi gözlemlenebilir.

2005 Türkçe eğitim programı, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere % 30 oranında yer verirken, dinleme/ izleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere bu oranın yarısı kadar yani % 15 oranında yer verilmektedir. Bu şartlar altında çocukların okuma becerilerinin, dinleme becerilerine nazaran daha fazla gelişmesi doğal bir sonuç olacaktır. (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s.93). Bu durum öğrencilerin gelişmiş okuma becerilerine

yönelik tutum ve ilgilerinin artmasına, daha az gelişmiş dinleme becerilerine yönelik tutum ve ilgilerinin azalmasına sebebiyet verecektir.

Özbay'ın (2005) belirttiği gibi, pasif durumda olan öğrenci, öğretmeni ya da başka bir arkadaşı konuşurken, zaman ilerledikçe onları dinlememeye, başka şeylerle ilgilenmeye başlar. Bunun bir nedeni öğrencinin iletişim sürecine katılmaması, başka bir nedeni de uygun dinleme stratejisi kullanamamasıdır (akt. Aşlıoğlu, 2009, s.55). Dinleme hususunda bütün söylenenlere baktığımızda aslında 'dinleme' nin geliştirilebilir olduğu bunun için de dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında hem var olan stratejileri ortaya çıkarmak gerektiği hem de yeni dinleme stratejileri geliştirerek Türkçeyi öğretmek-öğrenmek için gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda bahsedilen durumlar göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde Türkçeyi öğrenirken yaptıkları dinleme becerileri etkinliklerinde, kullandıkları stratejilerin araştırılmaya ihtiyacı vardır.

Araştırmanın Amacı

Dinleme becerilerinin gelişiminde öğrencilerin kullandıkları stratejiler oldukça önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin temellerini oluşturması ve geliştirmesi açısından bakıldığında, dinleme stratejilerinin önemli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda dinleme stratejileri yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken elde edeceği bilgi ve becerileri kazanmasında ve geliştirmesinde önemlidir. Bu araştırmanın amacı, dinleme stratejilerini tespit etmek için hazırlanmış olduğumuz yarı yapılandırılmış soruları, lisans düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilere sorarak Türkçeyi öğrenirken dinleme eğitimine ilişkin kullandıkları stratejileriyle ilgili durum tespiti yapmak ve önerilerde bulunmaktır.

Bu bağlamda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Lisans düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme öncesi kullandıkları stratejiler.
2. Lisans düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme sırasında kullandıkları stratejiler.
3. Lisans düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme sonrasında kullandıkları stratejiler.

Araştırmanın Önemi

Bir iletişim aracı olan dinleme, ortak anlam arayışına hizmet eden bir davranıştır. Bireyler ve toplumlar yaşamlarını büyük oranda dinleme sayesinde devam ettirmektedirler. Etkileşim temelli bir nitelik arz eden dinleme, etkili iletişimin temel taşı olmasından dolayı büyük önem taşımaktadır. Bununla beraber anlatılanların, iyi bir şekilde anlaşılması için dinleme stratejilerinin yapılmasını gerektirmektedir.

Dinleme becerisi hayatın her alanında en çok kullanılan beceridir. Birey hem öğrenim hayatında hem de sosyal hayatında çoğunlukla alıcı durumundadır. Dinleme becerisinin kullanılan farklı stratejilerle etkin hale getirilmesi ve böylece öğrencilerin dinleme farkındalıklarının artırılması, akademik ve sosyal yaşamda başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Dinlemede amaç; kişinin istek, ilgi ve gereksinimine göre değişebilir. Konuşulana ya da okunana dinlemek, bilgi ve haber almak için dinlemek, bir oyun, film, belgesel, dizi vb. izlemek ve dinlemek, müzik dinlemek gibi. Farklı yapılan her dinlemede amaç değiştiği gibi, farklı dinleme yapılırken stratejilerde değişmektedir.

Öğretmen bilgi aktarımını çoğunlukla anlatarak gerçekleştirir. Öğrencinin en önemli etkinliklerinden biri ise öğretmenin anlattıklarını dinlemektir. Bu dinleme etkinliği pasif bir biçimde gerçekleştiğinde, hem anlatılanların anlaşılması hem de öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesi oldukça güçtür. Dinlemenin verimli olabilmesi için, öğrencinin etkili dinleme tekniklerini doğru bir şekilde kullanması gerekir (akt. Kocaadam, 2011, s.11). Her türlü dinleme etkinliği içerisinde strateji esas alınmalıdır. Günümüzde dinleme becerisinin geliştirilmesi için birçok strateji kullanılmakta, bu stratejilerin arttırılmasında da çeşitli yöntemlerle geliştirilmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin kullandıkları stratejilerini tespit ederek buradan hareketle uygulamada ortaya çıkan aksaklıklar ve bunların çözümü ortaya konulmalıdır.

Türkçe derslerinde kullanılan stratejiler öğrenciye uygun olmalıdır. Ancak bu sayede dil eğitimi başarıya ulaşır. Dil becerilerine uygun stratejilerin kullanılması dinleme becerisini geliştirmede oldukça önemlidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin hangi tür stratejileri kullandıklarının belirlenmesi ve bu stratejilerin ortaya konulması bu araştırmayı önemli kılan bir etkidir. Böylece dinleme derslerinde uygulanacak olan stratejiler daha kesin olarak belirlenmiş olacaktır.

Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Araştırmada verilerin toplanması sırasında, kullanılan kişisel bilgi formuna ve görüşmelerdeki soruları öğrencilerin hiçbir etki altında kalmadan içtenlikle ve nesnel bir şekilde cevapladığı öngörülmüştür.

2. Çalışmanın katılımcı grubunu Balıkesir Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerde okuyan lisans düzeyindeki rastgele seçilen 50 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Bu sebeple

çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan öğrenciler lisans düzeyinde okuyan öğrenciler olduğu için herhangi bir başarı testi uygulanmamış Türkçe dil seviyeleri ileri olarak kabul edilmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 yıllarında Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gören yurt dışından gelmiş, gönüllülük esasına seçilmiş 50 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin dinleme eğitiminde yaşadıkları zorlukları günlüklerine kaydetme süreci 42 gün ile sınırlandırılmıştır.
3. Öğrencilerin günlükleri kullandıkları dinleme stratejileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, alanyazın tarama ve alan araştırmasında elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dinleme: Konuşma ya da okunma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanıp kavranmasıdır (Koç ve Müftüoğlu s.55). Dinleme aynı zamanda öğrenme yollarından biridir ve belli bir amaç için yapılır. Bir başka deyişle, işitilen şeylerin anlaşılıp öğrenilmesini sağlayan bir etkinliktir.

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan (Türk Dil Kurumu, 2005 s.526).

Strateji: Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (Türk Dil Kurumu, 2005, s.1811).

Yapılan çalışmada strateji öğrencilerin dil öğrenirken yaptıkları, kendilerine özgü dinleme becerileridir. Bu stratejilerin bazıları önceden bilinmekte, bazıları da daha yeni yeni fark edilmektedir.

Empati: Duygudaşlık (Türk Dil Kurumu, 2005, s.634).

Alanyazın Taraması

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna ve araştırma sorularına bağlı olarak kavramsal çerçeve oluşturulacaktır.

Dil

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır (Özbay, 2008, s.1-2). Bu araç, hayatın bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır.

Yavuzer'e (2003, s.43) göre dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine de olanak hazırlamaktadır. Dil; çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir olgudur.

Yukarıda sıralanan dil tanımlarında genel olarak öne çıkan nokta, dilin iletişim boyutudur. Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden tutunda insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır. Dilin bir başka özelliği ise düşünce ile iç içe olmasıdır. İnsan dil ile düşünür, anlar, anlatır. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Dilin başka bir özelliği de kültür aktarımını sağlamasıdır. Aynı dili konuşan bir toplum, çevresini, gelişen olayları kendince

algılamakta, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir (Özbay, 2008, s. 2–3). Dil aynı zamanda bireyin zihinsel gelişiminin de temelini oluşturmaktadır.

Yukarıda verilen tanımlar doğrultusunda dil, insanlar arasında en etkili iletişim aracıdır.

Demirel'e (1999, s. 9-10) göre dil tanımlarındaki ortak temel öğeler şunlardır:

1. Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.

2. Dil seslerden oluşur. Her ses değişik sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.

3. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir.

4. Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.

5. Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Dil Eğitimi

İnsanoğlunun kullandığı en önemli iletişim aracı olan dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan baktığımızda başka başka nitelikleri belirten, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. Dil gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünemeyeceğimiz bilim, sanat, teknik gibi alanlarla ilgisi bulunan ve aynı zamanda bunların oluşmasında temeli teşvik eden bir kurumdur (Aksan, 1998, s.11). Kültürler arası etkileşimi sağlamak, kaynaşmaya yardımcı olmak ve aynı zamanda ticari ilişkiyi geliştirmek amacıyla her çağda yabancı dil öğrenme

gerekli olmuştur. Küreselleşen dünyada iletişimi daha etkili hale getirmek ve insanların birbirlerini daha iyi anlamak için ikinci dilin gerekliliği adına birçok çalışmalar yapılmaktadır.

Dil, insanların birbirleri ile olan bütün ilişkilerini düzenlemeye aracılık eden, sosyal ve kültürel bağlarımızı düzenleyen bir vasıta olarak hayatımızın her safhasında mevcuttur. “İnsan konuştuğu dili doğduğu günden itibaren hazır bulur. Fakat dil doğuştan bilinmez. İlk aylarda ağlamalar, taklit, birtakım hareketlerle anlaşma sağlamaya çalışır. Çocuk içinde yaşadığı topluluğun dilini, anadilini uzun bir çıraklık devresi süresince öğrenir. Daha sonra kulağına gelen seslerin belli kavramlara, hareketlere, varlıklara karşılık olduğunu anlamaya başlar.” (Aygün, 2008, s.3). Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında bağ kuran bir iletişim aracıdır.

İnsanın, fikirlerini geliştirmesinde ve sosyal bir varlık haline gelmesinde en etkili yol dildir. İnsan hayatı boyunca edindiği ve kullandığı birikimleri ancak dil vasıtası ile diğer nesillere aktarabilir.

Dil eğitiminin amacı, dinlediklerini ve okuduklarını doğru ve tam olarak anlayabilen; anladıklarını sözle veya yazıyla anlatabilen kişiler yetiştirmektir. “Beyindeki dil formasyonunu anlama ve anlatma becerileri oluşturur. Anlama becerisi okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma becerilerini içerir. Dil formasyonunun olgunlaştırabilmesi bu dört becerinin de eşit şekilde eğitilmesiyle mümkündür.” (Çelikbaş, 2010, s.8-9). Dil eğitimi ile anlayabilen bireyler yetiştirebilmenin yanı sıra yukarıdaki formasyonların uygulanarak daha verimli eğitilmesi mümkündür.

Dili anlama ve anlatma ihtiyacını dört temel beceri belirler: Okuma, dinleme/izleme (anlama); konuşma ve yazma (anlatma). Genel olarak dinleme/izleme ve okuma insanın çeşitli kazanımlar elde etmesiyken, konuşma ve yazma bu kazanımların başkaları ile

paylaşılmasıdır. Bir sıralama yapılırsa, bu becerilerin önem sırası da, beceriyi kazanma ve uygulamaya koyma sırası da “dinleme, konuşma, okuma, yazma” biçiminde olur. Öğrenme, önce dinleme ile başlar (Emiroğlu, 2013, s.271-272). Dili sadece insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak görmemek gerekir. İnsan, etrafındaki olay, nesne, kavram yani bütün dünyayı dil ile anlamlandırır.

Anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış, sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan meydana gelir (Doğan, 2012, s.2). Dinleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur.

Anlatma Eğitimi

Dinlemede amaç çoğunlukla anlamadır. Anlatma olayına anlatım denir. Anlatım, duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile açıklanması diye tanımlanır. Anlama olmadan anlatma olmaz. Günümüzdeki yoğun iletişim ağı içinde çabuk anlama ve kolay anlatım bir zorunluluktur. Anlama öğretilen bir davranıştır. Anlamanın da yöntem ve teknikleri vardır; fakat doğru anlama ve etkili anlatma için yalnız eğitim almış olmak yetmez, kişinin kendi çabası da gerekir.

Anlatım özellikleri, anlatımın nasıllığı ile ilgilidir ve bu özellikler şöyle sıralanabilir:

1. İnanırcılık,
2. Doğallık,
3. Tutarlılık,
4. İlginçlik,
5. Anlatımın Özlü Olması,
6. Duruluk,
7. Açıklık,

8. İletişim Dilinde Yetkin Olmak,

9. Akıcılık.

Anlatımın gerçekleşebilmesi için dört ögeye gerek vardır:

1. Verici (konuşan ya da yazar),
2. Alıcı (dinleyen ya da okuyan),
3. Dil,
4. Konu.

Anlatımın temeli konudur. Konu, üzerinde konuşulan, yazı yazılandır. Konu seçerken kişi bildiği ya da ilgi duyduğu, araştırma yapabileceği konu olmasına, geliştirmeye uygun olmasına, bilimsel gerçeklerle çelişmemesine, inandırıcı ve açık olmasına dikkat etmelidir.

Anlatım yolları ile anlatım türlerini karıştırmamak gerekir. Anlatım türleri sözlü anlatım, yazılı anlatım diye ikiye ayrılır. Anlatım yolları daha genel bir kavramdır. Hem sözlü anlatımda hem de yazılı anlatımda uygulanır. Bunlar:

1. Açıklayıcı Anlatım,
2. Öyküleyici Anlatım,
3. Betimleyici Anlatım,
4. Tartışmalı Anlatım.

Bir olay anlatımı ile düşünce anlatımı aynı yöntemle olmaz. Düşünce yazılarında ve resmi mektuplarda anlatım daha ciddi; özel mektuplarda, anılarda daha içten; olay yazılarında sürükleyici, heyecan doludur (Pilancı, 1998, s.11). Anlatımda kimi zaman konuşma dili, kimi zaman şiir dili kullanılır

Konuşma eğitimi. Konuşma, duygu, düşünce, istek, bilgi ve tasarımların sözle aktarılmasıdır (Sever, 2000, s.61). Bu süreç, ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşir; bu konuşmanın fiziksel niteliğidir. Duygu, düşünce ve isteklerin seslere dönüşmesi, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, dil, damak, dudaklar ve dişlerin dengeli bir uyum içinde iş birliğiyle gerçekleşir; bu konuşmanın fizyolojik niteliğidir (Yıldız, 2003, s. 63-64). Konuşma eğitiminin amaçları çeşitli beceriler yönünden şöyle belirlenmiştir:

1 Bildirme yönünden: İsteğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek; sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek; sözle doğru bilgi verebilmek; sözlerinde amaç, neden-sonuç ilgisi gözetebilmek; konuşurken doğru ve çabuk düşünebilme yeteneği edinmek; konuşurken konudan ayrılmamaya çalışmaktır.

2 Kişilik kazanma yönünden: Düşünce ve duygularını anlatırken inandırıcı, canlandırıcı, örneklerden ve kendi yaşantılarından yararlanabilmek: günlük yaşamdaki konuşmalarında kendine güven kazanabilmek, çevredekilerle söyleşi yapabilmek; işindeki becerisi, yeterliği üzerinde konuşurken çevresine güven verebilmektir.

3 Topluluk içinde konuşabilme yönünden: Gurupça konuşmalara katılabilmek ve konuşmasıyla çevresine zevk verebilmek; bir tartışmaya katılıp konunun aydınlanmasına yararlı olabilmek; duygu ve düşüncelerini bir topluluğa aktarabilmek; duyuru, tanıtma ve haber verme konuşmalarını tanıyıp bu konuşmaları yapabilmektir.

4 Söyleyiş yönünden: Sözcükleri doğru ve açık söyleyebilmek; vurguları yerinde kullanabilmek; kültür ağzıyla konuşma alışkanlığı kazanabilmek, konuya göre konuşma yeteneği kazanabilmektir. Heath (1983), ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru

olduğunu ve bütün konu alanlarında, başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencinin sessizce sınıf ortamında oturmasının öğretimi olumlu yönde etkilediği düşünüle gelmiştir. Ancak artık bunun doğru olmadığı düşünülmektedir (Akyol, 2006, s.21). Bireyler çeşitli alanlarda bilgilerin çoğunu, dinleme ve okuma yoluyla edinir ve kendi düşünce, bilgi ve duygularını da başkalarına konuşma ve yazma yoluyla iletir. Anadilindeki konuşma ve dinleme becerileri belli bir ölçüde okul dışında da öğrenilebilir (Tekin, 1980, s.18). Oysa okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi özellikle örgün eğitimin işidir.

Konuşma eğitimi, sözcükleri doğru ve açık söyleyerek, çevresi ve grup konuşmalarına da katılarak duygu ve düşüncelerini anlatabilmesidir.

Yazma eğitimi. Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayları birtakım sembollerle tespit etmektir. Yazma, uzun tekrarlar sonucu, belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin; gelen uyarıcıların algılanma, yorumlama işleminden geçirilerek anlatılması eylemidir. Yazmada, şekil, grafik, rakam, harf birer yazmanın anlatma aracıdır.

Okuma ve yazma öğretiminde, yetişkinlerin yazılı anlatım güçlerini geliştirme, temel amaçlardan biridir. Gerçekte, okuma da dinleme de yetişkinlerin, okuma ve yazma yetilerini besleyip geliştirmek içindir. Yetişkinler, duyduklarını, düşündüklerini, tasarlayıp, gördüklerini amaca uygun biçimde söze ve yazıya dökabiliyorlarsa dilin anlatma etkinliklerinden birini yerine getiriyorlar demektir (Gürgeç, 2010, s.63). Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.

Anlama Eğitimi

Anlama, okuma vasıtasıyla yazılı metinlerin mesajını alma; dinleme yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından

oluşmaktadır. Okuma ve dinleme etkinliklerinde göz ve kulak yardımıyla alınan ses, biçim, simgeler vb. beynin ilgili merkezlerinde ayrıştırıldıktan sonra anlama gerçekleşmektedir (Göçer, 2007, s.18). Anlama kişinin duyu organlarını kullanarak mesajı bilinçli bir şekilde algılamasıdır. Bundan dolayı anlama eğitiminde işitsel ve görsel öğeler ön plana çıkar.

Okuma eğitimi. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma eğitiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir biçimde kullanma becerilerini kazandırmaktır (Akyol, 2006, s. 29). Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir.

Bilgi toplumunda okuyan, okuduğunu sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitimin gerekli olduğu düşünülürse, okuma eğitimi çocuk yaşlarda ailede ve ilköğretim eğitimi sıralarında başlamalıdır (Dilidüzgün, 1996, s. 21).

Carter ve diğerlerine (2002, s. 136) göre, okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını gerektirir. Bir anlama ulaşıldığında birey kendini iletişim kurulan kavramla özdeşleştirir. Bireyin daha önce edinilen bilgileri, konuya olan tanışıklığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ilgisi de ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür. Bu bağlamda, okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur. Okuma, materyalde verilen, duygu ve düşüncelerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 2000, s. 11). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir (akt. Oğuzkan, 1987, s. 37). Okuma

eğitimi, yazılı materyalleri okuyarak anlatım gücü geliştirebilme, sözcük dağarcığını geliştirebilmektir.

Dinleme eğitimi. Dinleme eğitimi araştırmaları, son seksen yılda oldukça geniş bir bakış açısına sahip olmuştur. Bazı araştırmalar daha çok dinlemeye harcanan zaman (Werner, 1975; Barker ve diğ., 1980; Perras ve Weitzel, 1981; Bohlken, 1999; Davis, 2001; Janusik ve Wolvin, 2007) üzerinde dururken, bazı araştırmalar ise dinlediğini anlama, dinleme becerisi ve akademik başarı (Conaway, 1982; Brigman ve diğ., 1999; Bommelje ve diğ., 2003), dinleme eğitimi (Imhof, 1998; Johnson ve Long, 2007; Ford ve diğ., 2000) konularını betimlemeye çalışmıştır. Dinleme araştırmalarının yoğunlaştığı alanları üç başlık altında incelemek mümkündür: Dinleme süreci, dinlemenin yararları, dinleme eğitimi. Her bireyin kendine özgü bir öğrenme şekli olduğu gibi kendine özgü dinleme stratejileri de bulunmaktadır. Devine (1967), yıllar öncesinde dinlemenin eğitimle geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Dinleme eğitimi alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu aktarmıştır (Temur, 2010, s. 307-308). Yapılan çalışmalara bakıldığında, dinleme eğitimi almanın başarı oranını daha da arttırıldığı görölmüştür.

Field (1998) derslerde dinleme eğitiminin çok farklı olduğunu ve aşağıdaki bölümleri kapsadığından bahsetmiştir:

- Ön dinleme (bağlam ve motivasyon).
- Geniş dinleme (duruma göre soruların sorulması).
- Önceden belirlenmiş sorularla ve görevlerle geniş dinleme.
- Sorulan soruların incelenmesi.
- Kullanılan dilin kontrolü ve yeni kelime çıkarımı.

Field'e (1998) göre geleneksel dinleme, sadece metinler aracılığıyla dinleme becerisini geliştirilebilir. Araştırmacı, geleneksel dinlemenin dinleyici olarak öğrencilerin eksikliklerini bazen kısmen giderebildiğini bazen de hiç gideremediğine dikkat çeker. Bu anlayış çerçevesinde dinleme becerisinin gelişimi, öğrencilerin sorulara doğru yanıt vermesi ve öğretmenin verdiği görevleri yapması ile ölçülür. Field'e göre; öğrenciler, dinleme metninin belirli noktalarında zorluklar yaşayabilir. Bu zorluklar dilden ve metnin anlamından kaynaklanır (Field, 1998, s. 110-118). Dinleme metnindeki bu tip aksaklıklar da öğrencinin dinleme becerisinin yanlış gelişimi ile sonuçlanır.

Wetstone ve Friedlander (1974), dinleme eğitimi üzerine yaptıkları araştırmada metinlerin canlı kaynaktan, televizyondan, teypten dinletilmesinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda televizyondan dinleyen öğrencilerin dinlediklerini daha iyi hatırladıkları saptanmıştır (Wetstone ve Friedlander, 1974, s. 32-35). Öğrencilerin televizyondan sonra hatırlamaları en iyi canlı kaynaktan dinlediklerinde olduğu söylenebilir.

Birey doğduğu anda konuşamaması, okuyamaması ve yazamaması sebebiyle verilen eğitimde ağırlık dinleme eğitimine yöneltilir. Oysa birey, doğduğu andan itibaren dinleme ve izleme yoluyla bilgi edinmeye başlar. Kullandığımız beş duyu organından gözlerimiz ve kulaklarımız sadece çevreyle iletişim kurmak ve bilgi edinmemizi sağlamak için vardır. Ancak bakmak, görmek olmadığı gibi işitmek de dinlemek değildir. Aslında kulağımızla algıladıklarımızı, beynimizle anlamlandırırız.

Dinleme

Dinleme, dil becerileri içerisinde bu kadar önemli bir yer tutmasına karşın hem günlük hayatta hem de eğitim-öğretim süreçlerinde ihmal edilmektedir. “Son zamanlara kadar

dinlediğini anlama hem teorik hem de pratik anlamda çok az dikkat çekmiştir. Diğer üç dil yeteneği (okuma, yazma ve konuşma) doğrudan dikkat çekerken, öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini beklemektedirler.” Oysa daha önce de belirtildiği gibi dinleme, insan hayatında diğer dil etkinliklerinin hepsinden daha fazla yer tutmaktadır. “Dinleme, anlamanın en önemli unsurlarından biri olarak hayatımız boyunca kullandığımız bir beceridir. Bu yeteneğin geliştirilmesi çok önemlidir. Bunun ölçülmesi ve sınıfta öğrencinin dinleme açısından gelişmesinin kontrolü çok zordur. Bu bakımdan öğrencinin artık öğretmeni anlamaya başladığı bir seviyeden itibaren sistemli bir dinleme eğitimi vermek gerekmektedir.” (Yalçın, 2002, s. 45). Schwartz’a (1998) göre, dinleyicinin zihninde gerçekleşen işlemler dizisi olarak tanımlanabilir. Bu işlemler dizisi dinlemenin birçok tanımında öne çıkan birbiriyle ilişkili dört bileşendir. Bunlar sırasıyla: işitme (ya da alma), hazır bulunma, anlama ve hatırlamadır (Schwartz, 1998, s. 3). Rost’a (1990) göre, dinleme, öğrenme ortamında öğrenci için hayati önem taşımaktadır çünkü öğrenci için gereken “girdi” yi sağlamaktadır. Girdi yeterli seviyede anlaşılmazsa öğrenme de olmayacaktır (Rost, 1990, s. 38). Dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi büyük önem taşımaktadır.

Özbay’a (2005) göre, her insanın doğuştan bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Bu yetenek ve donanım, insanın duyduklarını taklit etmesiyle şekillenir. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur. Dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlanılan ve en çok kullanılanı dinlemedir (Doğan, 2008, s. 262). Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, hayatımız boyunca kullandığımız bir araçtır. Bu aracı etkili bir şekilde kullanarak kendimizi ve diğer insanları, daha iyi anlayabiliriz.

Dinleme, işittiğini anlama, anlamlandırma, yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Dinlemeyi işitmeden ayıran en önemli farklardan biri dinleme sürecinde bireyin aktif olması ve işittikleri üzerine fikir yürütmesidir (Özbay, 2005, s. 1). Bunun yanında “etkili bir dinleme, göz temasını ve iyice dinlediğinizi açıkça belirten bir duruş gerektirir” (Dinkmeyer ve McKay, 2006). Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak şeklinde tanımlanabilir (Sever, 2004). “Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel, 1999). Dinlemeyi, “görsel ve işitsel simgelere tepki” olarak tanımlamaktadır (Ergin ve Birol, 2000). “Dinleme, sözel bir girdinin anlamlandırılması ve yorumlanması sürecidir (Keçik ve Uzun, 2004, s. 111). Bu süreç; içinde bulunduğumuz duruma, algıladığımız sözel girdiye ve durumumuza göre değişiklik göstermektedir.

Özbay'a (2005) göre, “dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir.” Umagan'a (2007, s. 149) göre, “Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır.” Cihangir (2004), bir kişiyi ve onun dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak, olumlu ilişkiler geliştirmek, bilgi almak için girişilen etkinliğe dinleme denilebilir. Arı (2008), insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, anlama ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayan beceridir. Ünalın (2006), “dinleme kişinin tercihinine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür”. İşleri (2008), dinlemeyi okuma becerisi gibi alıcıyı temel alan dilsel bir etkinlik olarak tanımlar. Öz (2006), “dinleme; okuma, sözlü, yazılı anlatım, dilbilgisi, imla, ezber ve inşaat gibi ayrı bir çalışma alanıdır”. Yalçın (2002), “dinleme bireyin iradesine ve seçme isteğine dayalıdır”. Calp (2007), “dinleme, bilgi birikimi elde etme, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanma yollarından biridir.

Dinleme, işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılmasıdır”. Türkçe Sözlükte (TDK, 2005) dinleme, “dinlemek işi; dinlemek, işitmek için kulak vermek, birinin sözünü öğüdünü kabul edip gereğince davranmak olarak tanımlanmıştır”. MEB’de (2006) “dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir”. Gülerüz’de (2003), dinlemeyi, “bireyin sesleri, sözleri, konuşmaları işitme ve görme organlarıyla algılaması; zihinsel işlemlere tabi tutarak anlaması etkinliği” olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2008), “dinleme konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı en uygun tepkide bulunabilme etkinliğidir”.

Dinleme hakkındaki yukarıda verdiğimiz bütün tanımlara baktığımızda dinlemenin kazanılan dil becerilerinin içerisinde özel bir yere sahip olduğunu görürüz. Daha doğmadan önce, anne karnındayken kullanılmaya başlanan dinleme; konuşma, okuma ve yazmanın öğrenilmesinde de çok büyük etkisi vardır. Ayrıca temel dil becerileri içerisinde en çok kullanılan beceri dinleme becerisidir.

Dinlemeleri geliştirme; ortak dili inşa etmek için gerekli bilgiyi elde etme ihtimali ile öğrenen kişilere ve bu sözlü dile maruz kalma aynı zamanda öğrenilecek dille, gelecek etkinlikler için öğrenciyi hazırlamayı sağlar. Birçok durumda veri kaynağı olarak sözlü parçalardan daha çok yazılı parçaları bulma ihtimalleri daha fazla var (Morchio, 2009, s. 32). Dinleme sürecinde dinleme materyali de dinlemeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Yazılı parçalar dinleme becerisinde daha etkili olmaktadır.

Dinlemenin nitelikleri. Çevremizdeki varlıkları, olguları ve eylemleri görerek, duyarak, dokunarak, tadarak, koklayarak algılarız. Yazı ve ifade gücü, anlam taşıma yeteneği olan şekiller ve bunların seslendirilmeleri görme ve işitme duyularına dayanmaktadır.

Konumuz olan dinleme, duymanın/işitmenin profesyonelce, belli bir maksada yönelik olarak gerçekleştirilmesidir. Formel algılama dediğimiz, dinleme ve okumadır. Bu iki faaliyet ve beceri, insanların diğer alanlarda gelişmesi bakımından büyük öneme sahiptir. İnsan diğer algılama faaliyetlerinde eğitilmez; dokunma, koklama ve tatma, yaratılış ve kültür özelliklerine göre enformel yollarla her insanda gelişmiştir. Ancak görme ve işitme duyularının geliştirilebilmesi çeşitli faktörlere bağlı olduğundan sınırlıdır. Kısacası, dinleme ve okuma yeteneğinin geliştirilmesiyle yüksek düzeyde algılama gerçekleşecektir (Çiftçi, s. 168-169). Bu nitelikler açısından bakıldığında birey yapacağı çalışma ve etkinliklerle dinlemeyi geliştirilebilir.

Dinleme becerisi. Dinleme becerisi bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgudur. Bu bakımdan dinleme becerisinin birçok tanımı da bu boyutlara işaret eder “Dinleme süreci ses dalgalarının kulak zarına çarpıp titreşimlerle beyne iletilmesidir. Kulaklarımız ses dalgalarını toplar ve beyne iletir, başka deyişle istesek de istemesek de işitme gerçekleşir. Dinleme seslerin, iletilerin kod açımının yapılması ve anlamlandırılması ile ilişkili iken, işitme sadece ses dalgalarının belli işitme düzenekleri ile beyne iletilmesinden ibarettir” (Yüksel, 2008, s. 174). “İşitme ile dinleme birbiriyle ilişkili, ancak birbirlerinden ayrı eylemlerdir; işitme fizyolojik dinleme ise psikolojik bir süreçtir. Fizyolojik olarak, işitme ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği, orta kulakta mekanik titreşimlere iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü süreçtir” (Ergin ve Birol, 2005, s. 121). “Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin seslerin ve konuşma görüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur” (Ergin ve Birol, 2005, s. 121). Demirel’e göre, “Dinleme, konuşan kişinin vermek

istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunma etkinliğidir” (Demirel, 1999, s. 33). Dinleme belli bir süreçte gerçekleşir. “Wolvin ve Coakley’e göre dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma, şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır” (Akyol, 2006, s. 2). Dinleme iletişim odaklı bir beceridir. Ungan’a göre, “Dinleme karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır. Dinlemede yüzde yüz anlama ya da anlaşma gerçekleşmeyebilir. Alıcının iletiyi yorumlama, anlamlandırma ve birikim eksikliği dinlemede iletişim yetersizliğini ortaya koyar” (Ungan, 2007, s. 149). Bireyin iletişimde bulunduğu kişi ya da çevreyi daha iyi anlaması, iletişim çatışmalarının giderilmesiyle sağlanabilir.

Dinleme becerisi farklı şekillerde tanımlanmaktadır:

Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği (Johnson, 1951, s. 58). Konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak (Hampleman, 1958, s. 49). İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983). Her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi (Rost, 1994, s.1). Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş (Jalongo, 1995, s. 13). Konuşmayı, kıpırdamayı, çeşitli konularda dolaşan zihni durdurmak ve konuşanın söylediklerine kilitlenmek (Moore, 2000, s. 120). Hayatta hangi işle uğraşırsa uğraşsın kişinin kendini mutlaka geliştirmesi gereken alanlardan biri de dinlemedir. Çünkü dinleme, günlük hayatın her aşamasında en sık ve en çok kullanılan dil becerisidir. İnsan, uyku dışındaki zamanının büyük bölümünde çevresiyle iletişim halindedir. İletişim süreci içerisinde de en fazla kullandığı beceri dinlemedir

(Wacker-Hawkins, 1996, s. 14-15). Dinleme becerisinde insanların; okuduklarından, yazdıklarından veya konuştuklarından daha çok dinlediklerinden öğrendikleri önemlidir.

Anlamaya dayalı birçok durumun gerçekleştiği bir işlem olan dinleme becerisi ile öğrencilerin dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır (Keçik, 2001, s. 107). Bu durumda dinleme eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Söylenen sözü; konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
2. Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
3. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
4. Dinlediği düşüncenin ana fikrini kavrayabilme,
5. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan sıyrılarak tarafsız olabilme,
6. Bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme,
7. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve yararlı yönlerini seçebilme,
8. Dinlediklerini hızlı bir şekilde değerlendirebilme,
9. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilme. (Demirel, 2002, s. 70).

Eski Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı'nda, Genel Amaçlar bölümünde, dinleme becerisi ile ilgili olarak şu amaçlara yer verilmiştir:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.

2. Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.

3. Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak.

İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda Özel Amaçlar bölümünde, dinleme becerisi ile ilgili olarak şu amaçlara yer verilmiştir:

1. Öğrencilere düzeylerine uygun konuşmaları dinleme; olay, film vb. izleme beceri ve alışkanlığını kazandırmak.

2. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeylerine göre geliştirmek.

3. Öğrencilere dinlediklerini ve izlediklerini doğru anlama ve yorumlama yeteneği kazandırmak.

4. Öğrencilere dinleme ve izleme yoluyla ilgi uyandırarak yakın ve uzak çevrelerini tanıma ve sevmeye duygusu kazandırmak, bilgilerini artırmak (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 772).

Edilgin dinleme (sessizlik) dinleyicinin sözlü tepkide bulunmadan, sessizce dinlemesidir. Bu dinleme, bazı durumlarda etkili olur. Konuşmacıya söylediklerinin kabul edildiği duygusunu verir; duygu ve düşüncelerini daha çok dile getirmek, problemleri ifade edebilmek için kişiyi cesaretlendirir; duygu ve düşüncelerine karışılmadığı için konuşmacının bu duygu ve düşünceleri geliştirmesine imkân verir (Yıldırım, 2007, s. 76). Etkin dinleme dinlenen konuyu kesinlikle anlamakla neticelenen dinleme türüdür. Ancak dinlemek her zaman anlamayla sonuçlanmayabilir. Yanlış anlama ve anlaşılmalara ortaya çıkabilir. Bunu önlemek amacıyla geribildirim kullanılarak gerçekleştirilen dinlemeye etkin dinleme adı

verilmektedir (Kurt, 2008, s. 46). Etkin dinlemede öğrenciler daha çabuk öğrenirken, edilgen dinlemede öğrenci eğitimin içinde yer almadığından öğrenme etkin dinlemeye göre daha azdır.

Dinlemenin diğer becerilerle ilişkisi. Dinleme-konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi vardır. Bunun başlıca sebepleri arasında konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmalarından kaynaklanmaktadır. Dinleme olmadan sağlıklı bir konuşma olamayacağı gibi, işitme becerisi gelişmemiş olan insanların konuşmaları mümkün olmamaktadır. Doğuştan işitme özürlülerin işitme kusurları giderildikten sonra konuşma becerilerinin de gelişmeye başladığı görülmektedir. Küçük yaşlarda işitme becerilerini yitirmiş olan çocukların konuşma yeteneklerinde de gerileme göze çarpmaktadır (Ünalın, 2001, s. 71). Dinleme, sosyalleşmeye paralel olarak gelişir.

Yapılan araştırmalar sonucu, dinlemenin diğer dil becerileri ile ilgisi açık bir şekilde kanıtlanmamış olsa bile, dinleme becerisinin insanın diğer dil becerilerini etkilediği kesindir. Örneğin, insanın ana dili edinimi direkt olarak dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Özdemir'in bu konuya dair düşünceleri şöyledir: Ana dili ile ilgili amaçlar gerçekte çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yöneliktir. Anlatmayla ilgili etkinlikler konuşma ve yazmadır. Ana dili öğretiminde yer alan bu iki temel etkinlik arasında işlevsel yönden sıkı bağlar vardır. Her ikisinin de yönü dışa dönüktür; bu yönden bunlara verici dilsel etkinlikler diyebiliriz. Anlama gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler ise okuma ve dinlemedir. Yazma ile konuşma arasında nasıl işlevsel yönden bir benzerlik varsa, dinleme ile okuma arasında da vardır. Her iki etkinlik de özneye, yapıcısına dönüktür. Başka bir deyişle bir tür alıcı dilsel etkinliklerdir.

Nasıl duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarım ve yaşantılarımızı karşımızdakilerle paylaşmak için söze ya da yazıya başvuruyorsak sözlü ve yazılı anlatım yollarını kullanmıyorsak; başkalarının duygu ve düşüncelerini, tasarım ve yaşantılarını paylaşmak için de okuma ve dinlemeye başvururuz. Ana dili öğretimini oluşturan bu temel etkinlikler arasında ilişki ağı çok yönlüdür. Sözelimi, okuma ile dinleme arasında işlevsel yönden bir bağıntı bulunduğu gibi, okuma ile yazma arasında da bir ilişki vardır. Çünkü genel anlamda okuma yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla iletişime girme edimidir. Bunun gibi konuşmayla yazma arasındaki bağıntı, konuşmayla dinleme arasında da gözlemlenebilir.

Dinleme becerisinin, diğer dil becerileriyle ilişkisi bilimsel bir gerçek olarak kanıtlanamamış olsa bile, bu konuya ait bazı düşünce ve görüşleri dile getirmekte fayda görülmektedir (Kaplan, 2004, s. 56). Dinleme ve ana dili ilişkisi, ana dili, insanın doğduktan sonra - hatta anne karnında- ilk duyduğu ve daha sonraları kullanmaya başladığı dildir.

Dil becerileri arasında dinleme, insanın ilk kullandığı becerisidir. Bu anlamda dinleme becerisi özel bir yere sahiptir. Çünkü insan, hayatının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve kullanmaktadır. Dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. Hayatın ilk yılında, çocuğun zamanının çoğu, nasıl dinleneceğini öğrenmekle geçer. İşitme, duyma mekanizmasının işlevlerine dayalı olduğu halde, duyma yeteneği doğuştan olurken, dinleme öğrenilir. Bu dönemden sonra çocuk, konuşmaya hazırlanmaktadır. Günlük yaşantılarıyla çocuğun işitmesi uyarılıp, dikkat süreci arttıkça, çocuk mesajları kodlamayı ve kod açmayı öğrenir. İki yaşında, doğrudan iletişime giren çocuk, sözel simgeleri kullandığı dilini geliştirir. Dil öğrenmenin temel basamakları, hayatın ilk iki yılında oluşur. Bazı araştırmacılar iki yaşından sonra, çocuğun sentaks, fonoloji

ve dilin semantiğini, dilin bütün cümlelerini kurabilmek için gerekli kuralları soyutlayarak edindiğini belirtirler. Bu noktadan hareketle, birey yaşam deneyimlerini, devamlı olarak simgeler oluşturma ve simgeleri kullanma yeteneğiyle sürekli olarak birleştirir (Kaplan, 2004). Birey, dinleme becerisi sayesinde, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte, konuştuğu dilin hemen hemen bütün özelliklerini kazanmakta ve bunu tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. İnsanın en önemli vasıflardan biri olan ana dili becerisi, dinleme becerisi sayesinde gerçekleşmektedir ve insan anadilinin birçok kuralını, özelliklerini dinleyerek öğrenmektedir.

Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili olarak farklı görüşler ortaya atılmıştır. Yangın, konuyla ilgili çalışmasında bu görüşlerden birini şu şekilde açıklamıştır: Okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır. Bu görüş, "ortak anlama süreci" olarak adlandırılmaktadır. Okumayı öğrenmek, çocuğun daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilsel işaretler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları havada seslerin yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirir. Okumada, aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları yazı şekillerinden oluşur ve bunlar ışık yoluyla göz tarafından algılanarak sinir sistemini harekete geçirir. Okumayı öğrenme süreci, çocukların önceden öğrendikleri İşitsel işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir. Ortak anlama sürecine ilişkin yapılan araştırmaların sonucu

şu şekilde özetlenebilir: Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri birbirine çok benzeyen süreçlerdir.

Dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler de ortaya atılmıştır. Okuma ve dinleme becerileri, bir paranın iki yüzü gibi düşünülürse, dinleme ve okuma, dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir. Her ikisi de dilin kullanımının içinde yer almaktadır. Her ikisinde de iletişim açısından avantajlı durumlar bulunmaktadır. Dinleyici, konuşmacının mimiklerinden anlam çıkarma, konuşmacıyı istediği anda durdurma ve açık olmayan noktalarla ilgili soru sorma gibi avantajlara sahiptir. Okuyucu, durma, geri dönme ve tekrar okuma gibi avantajlara sahiptir. Bu farklı avantajlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Dinleme ve okuma aynı dilsel yeterliliktedir. Pek çok araştırmacı da dinleme ve okuma becerileri arasında bir ilişki tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisinin kullanımında görsel işlev ne kadar önemliyse, dinlediğini anlama becerisinin kullanımında da işitsel işlev o kadar önemlidir. Her iki işlev de insanın anlama becerisiyle ilgilidir. Eğer görsel kanal, öğrenmenin en önemli yoluysa, işitsel kanal da, bunun hemen ardından ikinciliği alır. Her şeyden önce işitme, dil öğrenmede ve kişiler arası ilişkilerde başta gelir. İşitme, bireyin çevreyle ilişki kurabildiği temel yoldur. Gerçekte, birçok yazar, işitsel algılama sürecinin görsel süreçten daha önemli olduğunu söyler. Bazı programlar, okuma yetersizliğini birincil olarak işitme eksikliğine yüklerler ve onun üzerinde dururlar. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik öğretim etkinlikleri, dinlediğini anlama becerisinin gelişimini de etkilemektedir. Sonuçta her iki beceri de zihnin anlama süreci ile ilgilidir. Okuduğunu anlama becerisi üst düzeyde olan bir kişinin, dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır. Bu yüzden okuma becerisi, dinleme becerisine doğrudan etki eden bir unsurdur, denilebilir.

Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Bunun başlıca sebepleri arasında konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve tarafların birbirlerini dinlemek zorunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır (Kaplan, 2004, s. 56). Dinleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrılmaz iki beceridir. Çünkü biri olmadan, diğ erinin olması düşünülemez. Bir iletişim sürecinde mesajı gönderen olması gerektiği gibi, o mesajı alan birinin de olması gerekir.

Yapılan araştırmalara göre:

1. Doğuştan iş itme öz ürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
2. Geliş im dönemi sürerken iş itme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
3. Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.

Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor (Öz bay, 2001, s. 10-11).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin yeri ve önemi, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların ardından yapılan çalışmalar sonucunda, dinleme becerisi özellikle 1960'lardan sonra yabancı dil eğitimcilerinin gözünde giderek önem kazanmış ve günümüzde aktif bir dil öğrenme etkinliği olarak kabul edilir hale gelmiştir. Ülkemizde de öğrencilerin yabancı dil öğretiminde gramer, okuma ve yazma gibi becerilerden ziyade konuşma ve dinleme gibi becerileri önemsemektedirler. Dinleme becerisinin önemini vurgulayan araştırmacılar, günlük hayatta dinleme becerisinin, diğ er tüm becerilerden daha yoğun kullanıldığını, ortalama olarak, konuştuğumuzun iki katı, okuduğumuzun dört katı ve yazdığımızın beş katı kadar dinlediğimizi ileri sürmüşlerdir. 1970'lerde dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde

eskiye oranla hızlanan bir şekilde önem kazansa da, Brown'ın (1987) gözlemlediği gibi, yakın bir geçmişe kadar, pek çok araştırmada dinleme becerisi en az üzerinde durulan beceri olmuştur. Dinleme becerisi 1960'larda sözlü dil becerilerinin gündeme gelmesi ile dikkat çekmeye başlamış, bu ilgi daha sonraki yıllarda artarak devam etmiştir. Tüm bu gelişmelerin tohumları 1969 yılında, Cambridge'de, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin temel beceriler arasında kabul edildiği ikinci AILA (International Association of Applied Linguistics) konferansında atılmıştır. Dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmalar yirminci yüzyılın ortalarından itibaren belirgin bir hız ve yoğunluk kazanmış ve dinleme günümüzde aktif bir beceri olarak kabul edilir hale gelmiştir (Güven ve Sünbül, 2009, s. 171). Dinleme ve okuma alıcı beceriler olup anlama; konuşma ve yazma ise verici beceriler olup anlatma yeterliğini geliştirmek için önemlidir. Konuşma, okuma ve yazmanın gelişebilmesi için dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dinleme, insanların doğuştan getirdiği bir beceridir. Bu beceri konuşma, okuma ve yazma gibi beceri alanlarının etkili bir şekilde kullanılması bakımından önemlidir.

İletişimde dinleme becerisi. İletişim birey ve çevre arasında gerçekleşen bir haberleşme olarak ifade edilmektedir. İletişim becerisi olarak tanımladığımız süreç, her şeyden önce dinleme becerisi ile başlar. Gerçekten dinleyebilmek için önce beynin, gönderilen iletileri bir önkoşul olarak duyabilmeye, görebilmeye ve hissedebilmeye geçebilmesini gerektirir (Özer, 2002, s. 89). Dinleme becerisine sahip olmayan en yetenekli insan bile iletişim konusunda eksik demektir. Saygı göstermenin en etkili ve en ekonomik yolu karşınızdakini dinlemek ve onu anlamaya çalışmaktır.

Dinleyici iletişimde bazı sorumluluk taşımaktadır:

- Dinleyici öncelikle konuşmacının söylediklerini duymalı, konuşmacıyı duyamadığı takdirde ondan daha yüksek sesle konuşmasını ve duyamadığı kısımları tekrar etmesini istemelidir.
- Dikkatini konuşmacıya vermeli ve ona doğru bakarak etkili baş hareketleri ile inlediğini ifade etmelidir.
- Konuşmacının mesajları açık olmadığında, dinleyici anlamadığını ifade etmeli ve konuşmacıdan açık bir şekilde anlatmasını istemelidir.
- Dinleyici konuşmacıyı anlamayabileceğinin farkında olmalı ve sabırsız davranmamalıdır. Yanlış anlamalar ve onları takip eden anlatımlar, iletişim sürecinin olağan bir parçası olarak kabul edilmelidir (akt. Cihangir, 2004, s. 16). Sıralanan maddelere bakıldığında dinlemede; konuşmacı ve dinleyicinin aktif olması yönünün de ortaya konulduğu söylenebilir.

İletişimde temel dinleme ilkeleri şunlardır:

- Amacımız olmalı.
- İstekli olmalıyız.
- Eleştirel dinlemeliyiz.
- Tahmin ederek dinlemeliyiz.
- Not alarak dinlemeliyiz (Robertson, 2004, s. 52-53). Bu ilkeleri göz önünde bulunduran dinlemeler, insanın öz saygısını, kabiliyet ve ilgilerini geliştirir.

Dinleme Süreci

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir. İşitme,

dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada sesler ve konuşmalara dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulanlar ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek bireyin ön bilgilerine göre anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihnindeki yapıya yerleştirilmektedir (MEB, 2009, s. 13). Böylece işitilenler zihinde yapılandırılmakta ve dinleme süreci de tamamlanmış olmaktadır

Moore'a (2000, s. 120-122) göre, dinleme aktif bir süreç olup, birbirine bağlı üç basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamaklardan ilki "dikkat", ikincisi "anlama", üçüncüsü ise "değerlendirme"dir. Moore bu basamakları şöyle açıklamaktadır:

1. Dikkat Süreci: Dinlemede dikkat konuşan kişiye ve gönderilen iletiye odaklanmayı içerir. Dikkat, bazı etkinlikleri durdurmaktadır: Konuşmayı durdurmak, kıpırdamayı durdurmak, çeşitli konularda dolaşan zihni durdurarak konuşanın söylediklerine dikkat kesilmek. Kısaca çevrede olup biten başka her şeyle alakayı kesmek dikkat sürecini oluşturur.

2. Anlama Süreci: Anlama süreci, alınan bilginin mantıksal işleme tabi tutulmasını içerir. Bu aşamada dinleyen bilgiyi değerine ve kendisi ile ilgili olmasına göre yargılayarak seçer ve düzenler.

3. Değerlendirme Süreci: Dinlemenin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada dinleyen; mesajı inançlarına göre ölçüp tartar, konuşanın güdülerini ve mesajın geçerliliğini sorgular, sunulan fikirlere yönelik şüphelerini ortaya çıkarır, konuşanın fikirlerini mükemmelliğin standartları ile karşılaştırır, söz edilmeyen hususları ve mesajı nasıl geliştireceğini düşünür, kısaca söylenenleri değerlendirir. Değerlendirmelerde kişi, sahip

olduğu inanç ve değerleri temel alır (Durmuş, 2013, s. 50). Dikkat süreci, anlama süreci ve değerlendirme süreçlerine bakıldığında dinlemenin aktif bir süreç olduğu ve konuşmacının anlattıklarını dikkatlice dinlemek, anlamak ve yorumlamak olarak da söylenebilir.

Dinlemeyi etkileyen faktörler. Eğitim sürecinde her insanın zamanla edindiği dinleme kültürü ve alışkanlıkları vardır. Öğrenme ortamlarında her birey birbirinden farklı bilişsel ve duyuşsal dinleme tutum ve alışkanlıkları geliştirir. İnsanlar arasındaki dinlemede kültürel alışkanlıklar arasındaki farklılıkları, aldıkları eğitimle birlikte birçok etken belirler. Konu, zaman, öğrenme ortamının çeşitliği, dinleyicinin amacı, verici, alıcı ve kanal gibi unsurlar dinlemenin niteliğine etki eder. Bunlar dinleyicinin bazen etkin, bazen edilgen; bazen gönüllü, ilgili, bazen de gönülsüz ve ilgisiz tavır sergilemesine neden olur (Karadüz, 2010, s. 44). Dinleme, sözel olması nedeniyle kalıcılığı diğer anlama faaliyetlerine göre daha azdır. Bununla birlikte dinleme sırasında oluşan şartlar da dinlemeyi büyük ölçüde olumlu ve olumsuz olarak etkilemektedir. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi ve etkili olabilmesi için bazı etkenlerin istenilen düzeyde olması gerekir. Bu etkenler, dinleyicinin kendisine bağlı olabileceği gibi konuşmacıya veya çevreye de bağlı olabilir.

Fizyolojik faktörler, öğrencinin duyma yetisiyle ilgilidir ve öğretmenin öğrenci özelliklerini bilerek davranması gerekir. Dinlemeyi etkileyen fiziki faktörler eğitim ortamlarının fiziki yapılarıyla da yakından ilgilidir. Okullarda kalabalık sınıfların bulunması, oturma düzeninde bireyselliğin ön plana çıkmaması, dinleme becerilerini olumsuz yönden etkilerken; U şeklinde bir oturma düzeni ve kalabalık olmayan sınıflar dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Dinleyicilerin “olumsuz ruh hâli” yeterince ilgi çekmeyen bir konu veya konuşmacıdan kaynaklanan olumsuzluklar, dinleyenin yeterince motive edilememesi dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörlerden bazılarıdır. Eğitilmiş bir hafıza, kelime hazinesinin geniş olması, kültürel olarak pasif dinleyici tercihindense vazgeçilmesi dinleme eğitimini veren öğretmenin gerekli mesleki bilgiye sahip olması, seçilen konuların öğrenci

seviyesine uygun olması ve bir amaca hizmet etmesi dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli diğer faktörlerden bazılarıdır (Çiftçi, 2001, s. 165). Fiziki faktörler, dinleyenin, dinleme esnasında iyi bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için çok önemlidir. Fiziki şartlar ne kadar iyileştirilirse öğrenci kendine göre daha iyi stratejiler gerçekleştirecektir.

Psikolojik faktörler, dinleyenin, içerisinde bulunduğu olumsuz ruh hâli, dinleyerek algılamadaki en önemli engeli oluşturmaktadır. Olumsuz ruh hâlinin kaynağı, kişinin özel ilişki ve durumlarından kaynaklanabileceği gibi vericiden (öğretmen, konuşmacı vb.), dinleme ortamından ve konu içeriğinden de kaynaklanabilir. Vericinin olumsuz tutum ve hareketleri, dinleyenlerde pasif tepkilere yol açabilir. Meselâ, otoriter öğretmen tipinden öğrencilerde geriye kalan, çoğu zaman, öğretmenin disiplini sağlama ve otoriteyi temin için yaptığı hareketler ve ortaya koyduğu tavırlar manzumesidir. Aynı şekilde, ideal disiplini sağlayamayan, pasif öğretmen tipi de öğrenme ve algılama bakımından öğrencide olumsuz psikoloji meydana getirmektedir. Dinleme ortamının yanlış düzenlenmesi, ısı, ışık, ses (gürültü) gibi unsurların olumsuzluğu da negatif psikoloji oluşturur: Dikkati dağıtabilir, karamsarlık yaratabilir. Konu içeriği de dinleyenin psikolojisi açısından son derece önemlidir. Öğrencileri motive etmek için her zaman ilgi ve algılama düzeylerini göz önünde bulundurmaktayız. Bu, iç motivasyonun sağlanması açısından da çok gereklidir. Dinleme için hazırlanan metnin, hedef kitlenin algılama düzeyinin üzerinde olması, dinleyenleri, “mümkün olduğu kadar anlayayım” düşüncesinden çok, “nasıl olsa anlayamam, öyleyse dinlememe gerek yok” düşüncesine götürür (Çiftçi, 2001, s. 172-173). Hedef kitlenin ilgi alanının dışında kalan bir dinleme metni de dinleyenlerde pasif tepkiler oluşturabilir.

Zihinsel faktörler, motorize bir dinleme için hafızanın eğitilmiş olması şarttır. Dinleme, canlı ve dinamik bir faaliyettir. Muhakeme, mukayese, analiz ve yorumlama,

dinleme faaliyeti boyunca sürekli değişerek gerçekleşir. Konuyu, akışı içerisinde, birikimler eşliğinde takip etmek yoğun bir zihin faaliyetini gerektirir. Nasıl ki, gereksiz “ııııı, iiii”lere yer vermeyen motorize konuşma için, ileriki yaşlarda entelektüel sürmenajdan kurtulmak için hafızayı eğitmemiz gerekiyorsa, aynı şekilde, dinlemede ve kavramada da konuşmadaki ııııı, iiii gibi kesintilerle yani tembel ve hantal bir algılamayla, ileriki yaşlarda da eksik kavramayla karşılaşmak istemiyorsak, hafızayı, temel eğitimin bitimine kadar süreklilik arz eden programlarla eğitmeliyiz (Özpınar, 1998, s. 25). Öğrencilere zihinsel etkinliklerle yardımcı olmalı ve gelişimleri sağlanmalıdır.

Okuma eğitiminde amaç sessiz ve hızlı okumak, aynı ölçüde doğru ve hızlı kavramaktır. Doğru ve hızlı kavrayabilmek için ise gelişmiş bir kontekst gücüne ihtiyaç vardır. Çünkü hızlı okumada tek tek kelimelerin üzerinde durmayız. Gözün netlik alanlarına giren anlamlı söz gruplarını takip ederek kavramaya çalışırız. Dinlemede de aynı yolu izleriz. Diğer iletişim özelliklerini saymazsak, aradaki fark, sadece iletişim aracının ses oluşudur. Dinlerken de teker teker kelimelerin üzerinde değil, söylenen sözlerin bütünlük taşıyan anlamları üzerinde dururuz (Aksan, 1995, s. 221). Bu nedenle iyi bir dinlemenin temel şartlarından biri de aktif birikimle beraber pasif birikimin de geliştirilmiş olmasıdır.

Sonuçta, dinleme de yoğun bir zihin faaliyeti gerektirmektedir. Bu nedenle daha verimli bir dinleme için mutlaka gelişmiş bir kelime servetine ve buna bağlı olarak kontekst gücüne ihtiyaç vardır. Özellikle tartışma gibi, hızlı gerçekleşen ve çabuk kavramaya ve düşünmeye dayanan iletişim türlerinde dinlemenin zihinsel yönü ön plâna çıkmaktadır

Konu faktörü, dinleyicilerin ilgilerinin dışında kalan, seviyelerinin üzerinde olan, anahtar kelime ve kavramları yeterince tanınmayan konular, iyi bir dinleme materyali oluşturamazlar. Bu nitelikteki konular, eğer zorunlu ve görev gereği bir dinleme faaliyeti ise

sahte dikkate neden olur. Maksatsız ve serbest bir dinleme faaliyeti ise dikkatin başka gereksiz unsurlara kaymasına veya dinleyenlerin dikkatlerinin dağılmasına yol açar.

Dinleme etkinliği için materyal hazırlarken konuların öğrencilerin ilgileri ve kişilik gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerekir. Elbette bütün öğrenciler için ortaklaşa ilgi duyulacak bir konu belirlemek her zaman mümkün olmayacaktır. " İlginç olmayan konu yoktur, ilgilenmeyen insanlar söz konusudur." sözü doğrudur; ancak, böyle düşünerek kendimizce ilgi çekici olan konuları sunamayız. Öğrenciler, dinlerken sıkılmamalı, ilgiyle ve zevk duyarak takip etmelidir. Aksi hâlde fizikî, fizyolojik ve diğer unsurlar uygun olsa bile sağlıklı bir dinleme gerçekleşmez. Bu durumda, her zaman öğrencilerin ilgilerini çekecek konular üzerinde mi, dinleme çalışmaları yapılmalı? Öğrenciler, hayatın içerisinde belli durumlarda ilgilerini çekmeyen konuları da dinlemek zorunda kalmayacaklar mı? Mutlaka kalacaklardır (İnan, 1998, s. 66). Bunun için bilgi, kültür ve uzmanlık konuları kullanılmalı, ancak bunlara daha ileri sınıflarda yer verilmelidir.

İyi bir dinleyici olmanın özellikleri. Dinleme insan hayatının büyük bir kısmını kapladığına göre bu uzun zamanı iyi değerlendirmek gerekir. İyi bir dinleyici olmak için şunlara dikkat etmek gerekir:

1. İyi bir dinleyici bilgi birikimi ve tecrübe kazanmanın yollarından birinin dinleme olduğunu bilir.

2. Söylenenlerin tam ve doğru şekilde anlaşılması; incelik ve derinlikleriyle kavranması; bilgi, duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde anlaşılıp aktarılabilmesi iyi bir dinleyici olmaya bağlıdır.

3. Dinleme ile ilgili doğru alışkanlıkları ve yetenekleri kazanmak istekli, amaçlı ve kurallı bir dinleme ile sağlanabilir. İsteksiz, amaçsız ve kuralsız bir dinleme sadece vakit öldürmektir.

4. Dinlerken, dinleme stratejilerini kullanmak da iyi bir dinleyici olmanın yollarındandır. Mesela dinlerken not alabilmek için konuşmacıyı dikkatle dinlemek ve gerekli görülen hususları not almak iyi bir dinleyici davranışıdır.

5. Söylenenleri tam ve doğru anlama, konuşma akışı sırasında dikkatin dağılmaması ile mümkündür. Bu sebeple de dinleme stratejilerini kullanmak gerekir.

6. Dinleme eyleminden önce ön hazırlık yapılması da iyi bir dinleyici olmanın yollarındandır.

7. Dinlenenler üzerinde önceden bilgi birimimine ve fikire sahip olunabilir. Bu bilgi ve fikirlerle uyum içerisinde olabileceği gibi farklı da olabilir. Bunun dışında dinlenenler arasında anlaşılmayan, anlaşıp benimsenmeyen bilgi ve fikirler de olabilir. Bunlara açıklık getirmek için konuşmacıya sorular sorulmalıdır (Aras, 2004, s. 31-33). İyi bir dinleyici olmak Türkçe öğrenmeyi hızlandırır. Yukarıda bahsedilen maddelere dikkat edilen bir eğitimle Türkçe öğrenmeyi geliştirmek daha kolay olacaktır.

Dinleme türleri. Gönüllü veya gönülsüz dinleme, dinlemede önemli noktalardan birisi de dinleyicinin istekli veya isteksiz olmasıdır. Dinleyicinin dinleme esnasında istekli veya isteksiz olması arasında çok büyük fark vardır. Eğer dinleyici baskı altında dinleme eylemini gerçekleştiriyorsa bunun adı dinleme değil, işittir. Çünkü dinleyici, duyduklarını anlamlandırmaz ve duydukları onun için dışarıdan gelen bir gürültüden farklı değildir. Bu yüzden isteyerek dinleme çok önemlidir. Gönülsüz dinlemenin ise eğitsel açıdan da hiçbir katkısı yoktur. Umagan (2007), gönüllü dinlemeyi “insanların hiçbir tepkiye maruz kalmadan

kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları dinleme türüdür” şeklinde tanımlamıştır. Umagan (2007), gönülsüz dinlemeyi ise “derse ya da konuya ilgi duymayan ama o etkinliği de katılmak zorunda kalan kişilerin sergilemiş oldukları bir dinleme türü” (Umagan, 2007, s. 154) şeklinde tanımlamıştır. Motivasyona dayalı dinleme, dinleyicinin her türlü psikolojik ve fiziksel engele dayanarak dinlemesi durumunda bu tür ortaya çıkar. Bu tür bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin konuya ilgi duyması şarttır. Öğrenci konuya ilgi duyuyorsa veya konuyu dinlemenin kendisine faydası olacağını düşünüyorsa dinlemenin kalitesi artacaktır. Dolayısıyla konuşmadan önce öğrenciye konunun kendisi için yararlarından bahsetmek faydalı olabilir (Özbay, 2005). Öğrenciye derse başlamadan önce konu hakkında bilgi vermek onun dinleme yaparken kullanacağı stratejileri de etkileyebilir.

Sempatik veya antipatik dinleme, “Bazı dinleyiciler konuşmacıyı veya konuyu sempati ile dinler, bakış ve davranışlarıyla iyi niyetlerini ortaya koyarken; antipati ağır basanlar, konuşmacıya ve konuya karşı olumsuz bir tavır takınabilirler. Konuşmacıya duyulan sevgi ya da nefret yüzünden işittiklerini yargılamadan benimseme veya reddetmekle sonuçlanan dinleme türüdür” (Özbay, 2005, s. 76). Umagan (2007, s. 154), antipatik dinleme için “dinleyicilerin konuşmacıya önyargılı yaklaşımları, konuşmacının bütün hareketlerinden olumsuz anlam çıkarmaya, içinde buldukları sıkıcı ortamdan konuşmacıyı sorumlu tutmalarına neden olur. Öğretmen ve öğrenci arasında daha önce yaşanmış olumsuz olay bu tür dinleme etkinliğinin olmasına zemin hazırlar” demiştir.

Seçmeli dinleme, konuşanın söylediklerinden sadece kendini ilgilendiren bölümleri duyarak diğer söylenenleri dinlememektir (Özbay, 2005, s. 76). Arı (2008) ise, seçici dinlemede dinleyicilerin konuşanın vermek istediği mesajın anlaşılmasını sağlayacak bilgi parçacıklarına yoğunlaştıklarını belirtmiştir. Böylece yoğunlaşılan parçalar dinlenilerek

anlatılan tam olarak anlaşılabilir. Cihangir (2004, s. 49) ise, “seçerek dinleyenler, karşıdakinin söylediklerinden sadece ilgilendiklerini dinlemekte, diğer söylenenleri dinlememektedirler” seçerek dinlemeyi etkisiz dinleme türleri başlığı altında ele almıştır. Yalçın (2006, s. 132) ise, “bu tür dinleme, hızlı konuşmaları anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının söylediklerinin özünü yakalayabilmek için yapılan bir çalışmadır. Dinleyici, konuşan kişinin kullandığı söz öbekleri arasından, verilen mesajın anlaşılmasına yardımcı olacaklar üzerinde dikkat kesilir ve sadece o bölümleri dinleyerek söylenileni tam ve doğru olarak kavrayabilir” şeklinde belirtmiştir.

Etkin dinleme, bu dinlemeyi Özbay (2005, s. 77), “dinlenen konuyu kesinlikle anlamakla neticelenen dinleme türüdür” şeklinde tanımlamıştır. Ünalın (2006) etkin dinlemeye, aktif dinleme demiştir ve aktif dinlemenin ön şartını dinlemeye hazır olmak şeklinde belirlemiştir. Cihagir (2004, s. 42), “etkin dinleme için dinlemeye istekli ve hazırlıklı olmalı, dikkatimizi konuşmacıya vermeli, onun duygu ve düşüncelerini açıklayabileceği kabul edici bir ortam yaratmalıyız”. Cihagir (2004), aktif dinleme açısından Ünalın (2006) ile paralellik göstermektedir. Ünalın’a (2006, s. 51) göre, aktif dinleyici olmak için ders süresince şunlar yapılmalıdır: ders süresince kendisine sorular sorunuz, aralarda konunun ana noktalarını özetleyiniz, sonuçları kendi kendinize çıkartınız, ana düşünceleri kendi ayrıntılarından yazınız, derste geçen düşüncelerin hayatla ilişkisini kurunuz.

Ünalın (2006) aktif dinlemenin üstünlüklerinde bahsederken devamlı ve bilinçli bir şekilde geri bildirim kurulması, karşıdakiyle yalnızca işitmek amacıyla değil de dinlemek amacıyla iletişime geçilmesi, böylece karşıdakine güven ve huzur verilmesi üzerinde durmuştur. Bunların yanında aktif dinlemenin üstünlüklerinden örtük anlamları ortaya çıkarması ve bir kimseyi daha iyi tanımamızı sağlaması üzerinde de durmuştur.

Katılımlı dinleme, “Katılımlı dinlemeye kimi araştırmacılar iletişimli dinleme adını vermişlerdir. Bu tür dinlemede, konuşmacıya onu dinlediğimizi, söylediklerine değer verdiğimizi hissettirmeye çalışma söz konusudur. Bu dinleme türü, hayatın her safhasında yapılabileceği gibi özellikle şikâyetlerin dinlenmesi ve problemlerin çözümlenmesi alanında etkili olmaktadır” (Özby, 2005, s. 78). Yalçın (2006, s. 132) ise, “katılımlı dinleme karşımızdaki insana, onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyenin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtması ve böylece konuşmacıya dinlediğini göstermesiyle oluşana psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur” şeklinde belirtmiştir.

Eleştirel dinleme, eleştirel düşünmenin unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Paul, Binker, Jensen ve Kreaklau (1990, s. 56-102), eleştirel düşünme stratejilerini iki ana grupta toplamışlardır:

1. Duyuşsal stratejiler,
2. Bilişsel stratejiler,

Eleştirel düşünme stratejilerini toplam otuz üç farklı boyutta listeleyip ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeleri açıklamışlardır. Eleştirel dinleme ise, bilişsel stratejiler içerisinde yer almıştır. “Eleştirel dinleme dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir” (Özby, 2005, s. 79). Akyol (2010), ise eleştirel dinlemeyi, transfer edici dinlemenin ileri bir boyutu olarak düşünmektedir ve ona göre eleştirel dinleme günümüzde daha çok önem kazanmıştır; çünkü her gün medya vasıtasıyla yüzlerce propaganda veya ikna edici konuşma ve görsel sunuyla karşılaşıyoruz. Bunları değerlendirmek için de eleştirel dinleme stratejisine ihtiyaımız vardır. Eleştirel dinleme yaparken de kendimize soracağımız bazı sorular şunlardır:

- Konuşmacının sözleri, kendi uzmanlık alanına mı yanıyor?

- Verdiği bilgi hangi tarihte ortaya konulmuştur?
- Konuşmacının öne sürdüğü düşüncelerle vardığı sonuç birbiriyle bağlantılı mı?
- Konuşmacının ortaya koyduğu düşüncelerle benim birikimim arasında ne gibi benzerlikler bulunmaktadır?
- Konuşma niçin, hangi ortamda ve neden yapılmaktadır? Yalçın (2006, s. 135).

Terapatik dinleme, özel sorunları dinlemekle ilgilidir ve ilköğretim düzeyindeki çocuklar için uygun değildir. Daha ziyade psikologların, rehber öğretmenlerin yapmış olduğu dinlemeler bu türe girer. Aile içi durumlarda da kullanılabilir” (Akyol, 2010, s. 19). Bu dinleme türü ile konuşmacı karşısındaki birey ile özel konular konuşarak problem varsa diğer dinleme türlerine göre daha kolay öğrenebilir ve çözüm önerileri sunabilir.

Transfer edici dinlemenin, öğretimde en çok kullanılan tür olduğundan ve bu dinleme türünün temel amacının mesajı anlamak olduğundan bahseder. Dinleyici burada konuşmanın ana fikrini belirleyerek topladığı bilgileri daha sonra kullanmak amacıyla düzenlemelidir (Akyol, 2010). Bu dinleme türünde, fikirleri organize etme, genellemeler yapma, not alma, kendi kendini kontrol gibi stratejiler kullanılabilir.

Stratejik dinleme, “Dinleyici kendi iç dünyasında, dinlediklerinin sonucunun nereye varacağını tahmin etmeye çalışır” (Umagan, 2007, s. 153). Burada önemli olan gelişigüzel dinleme değil stratejiyi kullanarak dinlemedir. Örneğin tahmin etme ve ana fikir belirleme etkili dinleme stratejilerinde bazılarıdır. Tahmin etme stratejisinde dinleyiciler, dinleme öncesi tahminde bulunarak dinleme sürecinde konuşmacının sağladığı ipuçlarından ve verdiği bilgilerden faydalanarak tahminlerini sürekli yenilerler (Akyol, 2010). Ana fikir belirleme de

ise dinleyiciler, ana düşüncenin peşindedir. Ana düşüncüyü elde ettikten sonra diğer ayrıntıları anlamaya çalışırlar.

Estetik dinleme, öğretmenler, genellikle bu dinleme şeklinin öğrencilerde gelişmiş olduğunu düşünürler. Oysa bu doğru bir kanaat değildir. Aksine ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin estetik dinleme becerileri geliştirilmeye ihtiyaç vardır. Ayrıca bu dinleme türü ile öğrenciye edebiyat sevdirebilir. Çünkü bu dinleme türünde amaç, bir hikâye veya şiir okuyarak öğrencinin bundan zevk almasını sağlamaktır (Özbay, 2010). Akyol (2010, s. 10) ise, “estetik dinleme haz almak ve eğlenmek amacıyla yapılan dinlemedir. Şarkı ve türküleri, okunan şiirleri, anlatılan hikâyeleri, izlenen filmleri vb. dinlemek estetik dinleme etkinlikleri sayılabilir” şeklinde belirtmiştir.

İletişimsel dinleme, öğrencilerin arkadaşları ve diğer sosyal çevreleriyle gerçekleştirdikleri ve onlardan edindikleri bir dinleme türüdür. Bu dinleme türünde dikkat etme, destekleyici tavır ve empati kurma önemlidir. Birey karşısında konuşan kişiyi dikkatle dinlemeli, ona dinlediğini belli etmeli ve duygudaşlık (empati) yoluyla içinde bulunduğu durumu anladığını göstermelidir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerine bu konuda model olmalıdır. Konuşurken öğrencilerin gözüne bakmalı, onları dikkatle dinlemeli aynı zamanda öğrencilerin iletişimsel olarak yaptıkları güzel davranışları öğrencilerine söylememeli hissettirmelidir, onların olumlu davranışlarını pekiştirmelidir. İletişimsel dinlemenin iki stratejisi vardır: kendini değerlendirme ve duygudaşlık (empati) kurmadır (Özbay, 2010). Bu dinleme, öğretmen-öğrenci iletişiminde oldukça önemlidir. Buradaki gelişme, iletişim sıkıntılarının ve çatışmalarının giderilmesini sağlayabilir.

Dinleme türleriyle ilgili farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. Tidyman ve Butterfield (1998) yedi tür dinlemeden söz etmektedirler:

1. Basit Dinleme: Telefon konuşmaları, arkadaşlarla konuşma vb. durumlardaki dinleme.
2. Ayırt Edici Dinleme: Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek; bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişimleri fark etmek için dinleme.
3. Rahatlama İçin Dinleme: Şiir, hikâye, çeşitli ses kayıtları dinleme.
4. Bilgi İçin Dinleme: Anonslar, düşünceleri listelemek için dinleme.
5. Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme; bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinleme.
6. Eleştirel Dinleme: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganda vb. fark etmek için dinleme.
7. Yaratıcı Dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme (akt. Doğan, 2007, s.36). En iyi dinleyici, aktif dinleyicidir. Konuşmacının vermek istediği mesajı alma ve yorumlama çabasıdadır. Kedisini konuşmacının yerine koyarak dinler.

Dinleme Aşamaları

Dinlemenin hangi aşamalardan oluştuğu Cihangir (2004, s. 25-27) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

“Algılama aşaması: Dinleme, konuşmacının gönderdiği mesajları algılamaya başlamaktır. Bu aşamada, yalnızca sözlü ve sözsüz olarak, ne söylendiğine değil, nelerin söylenmediğine de dikkat edilmektedir. Karşıdaki kişinin söylediğini algılayabilmek için, dikkat etmek, onun sözünü kesmemek ve daha sonra nasıl tepki verileceğini düşünmeden dinlemek gerekmektedir.

Anlama aşaması: Konuşmacının ne demek istediğini öğrendiğimiz aşamadır. İfade edilen düşünceleri ve bu düşüncelere eşlik eden duyguları anlamayı içermektedir. Bu aşamada dinleyicinin önceden bildikleriyle yeni bilgiler arasında bağlantı kurması, onu yargılaması gerekmektedir.

Anımsama aşaması: Algılanan ve anlaşılan mesajların bir süre için akılda tutulması gerekmektedir. Dinleyici, konuşmacının ilettiği mesajları daha sonra hatırlayarak, o konular hakkında sorular sorar.

Değerlendirme aşaması: Mesajları yorumlamayı içermektedir. Konuşmacının temel amaçlarını ya da gerekçelerini yorumlamaya çalışmaktır. Bu değerlendirme işlemi çoğu kez bilinçsiz bir şekilde devam edebilmektedir. Değerlendirme, dinleme etkinliğinin öznel bir boyutunu oluşturur.

Tepki verme aşaması: Kişi konuşurken ve konuşmasını bitirdikten sonra verilen tepkiler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu tepkiler, konuşan kişiye verilen geribildirimlerdir. Bunlar konuşmacıya nasıl hissettiğimizi ve mesajları hakkında neler düşündüğümüzü aktarmaktadır” (akt. Kurt, 2008, s. 40-41). Bu aşamalar, zamana bağlı, aşamasal ve etkileşimsel birer süreçtir. Bu süreçte birey, konuşmacının mesajına dikkat kesilerek işitme, işitilen mesajın kodunu çözerek anlamlandırma, anlamlandırılan mesajı hatırlama, mesajla ilgili eleştirel düşünme ve hüküm verme, konuşmacıya tepki verme aşamalarını uygular.

Dinleme Eğitimi ve Önemi

Bir kişinin, bir gün boyunca yaptığı faaliyetler takip edilirse uykuyla geçirilen zamandan sonra en çok dinlemeye ve konuşmaya zaman ayrıldığı görülecektir. Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte çeşitlilik kazanan ve yaygınlaşan kitle iletişim araçları dinleme ve izleme

becerilerinin önemini daha da artırmış ve bu becerilerin geliştirilmesi bir zorunluluk hâlini almıştır. “Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Aslında insan ilişkilerinin çoğu anlatma ve dinlemeye dayanır. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, sokakta, çarşıda, pazarda... dinleme faaliyeti ile iç içedir. Diğer taraftan, kültürel hayatımızın öyle yönleri vardır ki tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir” (Özbay, 2001, s. 9). Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği ihtiyaçları arasındadır.

Daha önce de belirtildiği gibi insanoğlu, doğduğu anda okuma, yazma, konuşma ve işitmesini sağlayacak donanıma sahiptir. Ancak bunlardan sadece işitme becerisi doğum anından itibaren kullanılmaya başlanır. “Yeni doğan bebeğin işitme duyu organı oldukça gelişmiştir. İnsan sesindeki perde ve şiddet değişikliklerinin farkına varabilen bebek, tanıdık ve yabancı olan sesi ayırt edebilir” (Senemoğlu, 2005, s. 24). Bundan dolayı ona ayrıca bir dinleme eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmez. Buna karşılık, bebeğin doğduğu anda konuşamaması, okuyamaması ve yazamaması sebebiyle verilen eğitimde ağırlık bu alanlara yöneltilir. Oysa birey, doğduğu andan itibaren dinleme ve izleme yoluyla bilgi edinmeye başlar. Kullandığımız beş duyu organından gözlerimiz ve kulaklarımız sadece çevreyle iletişim kurmak ve bilgi edinmemizi sağlamak için vardır. Ancak bakmak görmek olmadığı gibi işitmek de dinlemek değildir. Aslında kulağımızla algıladıklarımızı, beynimizle anlamlandırırız.

“Öğrendiklerimizin % 83’ünü görme, % 11’ini işitme, % 3,5’ini koklama, % 1,5’ini dokunma, %1’ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir. Günlük yaşantımızda görme yoluyla edindiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli

bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler” (Özbay, 2005, s. 92-93). Winn’e (1988, s. 146) göre, dinleme eğitimi çalışmalarında görselliği kullanarak önemli adımları ve süreci gözden geçirmek, öğrencilerin bu çalışmadan daha yüksek verim elde etmelerini sağlar. Kingen’e (2000, s. 271) göre, hikâye haritası, düşünce şeması, tablolaştırma vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Bu tür çalışmalar öğrencilerin, dağınık gibi algıladıkları bilgi parçalarını hatırlamalarını ve bütünleştirmelerini; farklı gibi görünen düşüncelerin, olayların aslında bir bütünün parçaları olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır (Aytan, 2011, s. 33). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde genel itibariyle öğretmenin anlatmasına dayanmasından dolayı öğrencilerin ders işleme sürecinden verimli bir şekilde faydalanabilmeleri için seçtiği uygun dinleme türünü kullanmalıdır.

Dinleme becerisinin günlük yaşantıda bu kadar yer tutmasının yanı sıra dinleme konusunda tam bir beceriye sahip olmanın kazançlarını Arthur K. Robertson şu şekilde ifade etmektedir: Robertson (1999, s. 29-30) en geniş ilgiye sahip olanlar, en iyi dinleyenler, en ilginç ve en başarılı insanlardır. İyi dinlemeyenlerin sınırlı ilgi alanları vardır ve meslekî gelişimlerini ve kişisel memnuniyetlerini kısıtlarlar. Konuştuğunuz kişilerin ilgisini çeken konularla ilgili olmanın, en az üç faydası vardır: Birinci kazanç, konuşmacının kendine olan saygısını arttırmanız ve kazanan kişinin kendiniz olmasıdır. Kendine saygı, kişisel verimlilikte en başta gelen özelliktir. Dikkatli dinlemenin ikinci kazancı, dolaylı olarak yeni sözcükler öğrenmenizdir. Çalışmalar gösteriyor ki işleri ne olursa olsun, en başarılı insanlar en geniş sözcük dağarcığına sahip olanlardır. Üçüncüsü, etkili dinleyenler doğrudan eğitilirler. Herkesin uzman olduğu bazı alanları ve kendi yetenekleri vardır. Etkili dinleyici,

karşısındaki sadece tarzını değil, onun mesajındaki içeriği de kavrar ve bunlardan faydalanmasını bilir”.

Osada’ya (2004, s. 54) göre dinleme, dil becerileri içerisinde bu kadar önemli bir yer tutmasına karşın hem günlük hayatta hem de eğitim-öğretim süreçlerinde ihmal edilmektedir. “Son zamanlara kadar dinlediğini anlama hem teorik hem de pratik anlamda çok az dikkat çekmiştir. Diğer üç dil yeteneği (okuma, yazma ve konuşma) doğrudan dikkat çekerken, öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini beklemektedirler.” Oysa daha önce de belirtildiği gibi dinleme, insan hayatında diğer dil etkinliklerinin hepsinden daha fazla yer tutmaktadır. “Dinleme, anlamamanın en önemli unsurlarından biri olarak hayatımız boyunca kullandığımız bir beceridir. Bu yeteneğin geliştirilmesi çok önemlidir. Bunun ölçülmesi ve sınıfta öğrencinin gelişmesinin kontrolü çok zordur. Bu bakımdan öğrencinin artık öğretmeni anlamaya başladığı bir seviyeden itibaren sistemli bir dinleme eğitimi vermek gerekmektedir” (Yalçın, 2002, s. 45). Dinleme, hayatın her alanında kullanılan önemli bir etkinliktir ve sosyal yaşamda sağlıklı iletişimin, okul yaşamında da öğrenmenin ve başarının temel basamağını oluşturmaktadır. Yapılan pek çok çalışmada, dinlemenin hem günlük hayattaki hem de eğitim öğretim hayatındaki yeri ele alınmış, iletişim ve öğrenmede önemli bir süreç halini almıştır.

Dinleme eğitimi uygulamaları. Eğitimle her beceri geliştirilebilir. Dinleme becerisi de çeşitli uygulamalarla bulunduğu noktadan daha ileri noktalara götürülebilir. Okullarımızda dinleme becerisinin eğitimine yönelik uygulamalar, dinleme metinleri kapsamında ele alınmaktadır. Ders kitaplarında hikâye, masal, efsane, şiir vb. edebi türler kullanılarak bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanmıştır. Ancak sadece bu tür çalışmalarla yetinmek, dinleme eğitimini dar bir çerçevede sıkıştırmak anlamına gelir.

Dil, günlük hayatın her anında var olan, insanları çevrelemiş bir varlıktır. Dilin günlük hayatta kullanıldığı her durum ve ortam dil eğitiminde bir araç olarak ele alınabilir. Bu yüzden dinleme becerisinin eğitiminde de metin temelli çalışmaların yanında günlük hayatta karşımıza çıkan çeşitli dinleme durumlarından da yararlanılması gerekir. Böyle bir yaklaşım, eğitim çalışmalarının çeşitlendirilmesi anlamına da geldiği için hedef kitleyi oluşturan bireylerin faaliyetlere katılımını sağlama ve eğitimlerden yüksek verim alma açılarından yararlı olacaktır.

Eğitim çalışmalarının çeşitlendirme, diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme becerisinin geliştirilmesinde de üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Hep aynı veya benzer uygulamaları yapmak öğrencilerin sıkılmasına neden olur. Bunun önüne geçmek için de günlük hayatın içinden çeşitli dinleme durumları (yönergeler, reklamlar, duyurular, tarifler, haberler, hava durum vb.) tespit etmek ve bu örneklerden yararlanarak eğitim çalışmaları planlamak uygulamalara renk katacaktır.

Dinleme becerisinin eğitime yönelik yapılacak çalışmalarda edebi türlerin dışında; haberler (TV radyo), hava durumu (TV radyo), kısa videolar, yol tarifleri, reklamlar (TV-radyo), dikte çalışmaları (şarkı ve türkü sözleri dikte ettirme vb.), çeşitli duyurular, bilgilendirici metin içeren radyo programları, yemek tarifleri, çocuk oyunları, yönergeleri takip çalışması, fıkralar, alışveriş problemleri gibi materyallerden ve uygulamalardan yararlanılabilir.

Bütün bu örneklere ek olarak günlük hayatın içinden çeşitli kaynaklar yapıp bunları da uygulamalara dâhil edilebilir (Doğan, 2012, s. 40-41). Öğrenme faaliyeti gerçekleştirilirken dinleme etkinlikleri çeşitlendirmek gerekmektedir. Bundan hareketle yukarıda verilen etkinliklerin kullanılması dil öğrenmek için büyük fayda sağlayacaktır.

Dinleme Stratejileri

Dinleme becerileri fark edilmeden kazanılan ve kullanılan eylemlerdir. Dinleme stratejileri ise, dinlerken anlama sürecinin her hangi bir nedenle kesintiye uğradığı durumlarda, dinleyenin sorunu çözmek ve anlamayı sürdürmek için bilinçli olarak başvurduğu işlemlerdir (Chamot, 1995). Doğal olarak edinilen becerilerin aksine, belirli bir amaca ulaşmak için bir plân ve program dâhilinde strateji eğitime gerek duyulabilir.

Strateji kullanımı ile dinleyenin dil performansı arasında ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. İleri düzeydeki dil öğrencilerinin, başlangıç düzeydekilerden daha fazla sayıda strateji kullandıkları, strateji seçiminde bilinçli ve esnek davrandıkları, başlangıç ve ön-orta düzey öğrencilerinin ise strateji kullanımından ziyade somut bilgiye ihtiyaç duydukları, dinleyecekleri metin hakkında şartlandıkları, yüzeysel bilgi edindikleri görülmüştür (O'Malley, Chamot ve Kupper, 1989, s. 422). Öğrencilerin dinleme stratejilerini alırken, Türkçeyi bilme düzeylerine göre dinleme strateji kullanımlarının değiştiğini ifade etmeleri, yukarıdaki söylenenleri desteklemektedir (Oxford, 1990, s. 66-75). Dil öğrenirken öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmaları Türkçeyi bildikleri kadar da değişebilir.

Teng'e (1998, s.68) göre dinleme stratejileri meta-bilişsel, bilişsel ve sosyal etkili olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Meta-bilişsel stratejiler, bilginin dinleme yoluyla edinilmesinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanılır. Bilişsel stratejiler ise ön hazırlık yapma, düzenleme, özetleme ve ayrıntıya dökme gibi yollarla bilgiyi işlemede kullanılır. Dinleme becerisinde konuşan ve dinleyen olmak üzere iki taraf bulunması nedeniyle, diğer stratejilere göre daha önemli olduğu düşünülen sosyal etkili stratejiler ise

işbirlikçi öğrenme, detay sorma, öğrenme ortamında duyguları yönetme gibi stratejilerden oluşur.

Temur (2010, s. 310), dinleme stratejilerini genel olarak dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir. Dinleme sırasında ise dinleyici, dinlediklerini daha iyi anlamak amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanmaktadır. Dinleme sonrasında ise birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır. Temur'a (2010, s. 310) göre dinleme sürecini tablo 1'de görüldüğü şekilde sıralamaktadır:

Tablo 1

Temur'un Dinleme Süreci.

Dinleme Öncesi	Daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir.
Dinleme Sırası	Dinleyici, dinlediklerini daha iyi anlamak amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanmaktadır.
Dinleme Sonrası	Birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır.

Güneş (2007) dinlemede izlenecek sıraya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceleri belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir. Yapılan bu tasnifin, yapılandırmacı yaklaşımın genel özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Kuşçu (2010, s. 85-96) dinlemede izlenecek sırayı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele almakta; buna göre süreci; dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası şeklinde açıklamaktadır (akt. Melanlıoğlu, 2012, s. 1585).

Kavcar vd. (2004, s. 49) sistemli bir şekilde verilen dinleme eğitimiyle öğrencilere kazandırılacak dinlemeye ilişkin yeterlikleri, şu şekilde ifade etmektedir:

- İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme.
- Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme.
- Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme.
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden ya da kelimenin yapısından çıkarabilme.
- Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme.

- Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme.
- Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme.
- Dinlediği metnin türünün farkına varma.

Melanlıoğlu'a (2012, s. 1590) göre dinlemede kavramayı destekleyen stratejiler şu şekilde belirtilebilir:

- Uygun dinleme stratejisini kullanma için dinleme amacını belirleme.
- Dinlenecek materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve dinlenenle ilişkilendirme.
- Dinleme esnasında dinlenen materyalle ilgili önemli görüşlere odaklanma.
- Dinleme sürecini izleme.
- Dinleme sonucunda dinlenen materyalle ve dinleme süreciyle ilgili değerlendirmede bulunma.

Demirel'e (1999 s. 36–37) göre dinleme süreci genel anlamda dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu başlıklar altında yapılması gerekenleri, tablo 2 de görüldüğü şekilde sıralamaktadır:

Tablo 2

Demirel'in Dinleme Süreci.

Dinleme Öncesi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir. 2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır. 3. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir. 4. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.
Dinleme Sırası	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. 2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır. 3. Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.
Dinleme Sonrası	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir. 2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır. 3. Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir. 4. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.

Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşcu'nun (2010) görüşlerine baktığımızda hocalarımız genellikle Türk öğrencilere göre dinleme süreci sınıflandırmalarını yapmışlardır. Yabancı öğrencilere göre bir sınıflandırma yapmamışlardır fakat bu sınıflandırmalar yabancı öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası kullandıkları stratejileri belirleyebilmek için çalışmamıza fayda sağlamıştır.

Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yin (1994) ve Yıldırım & Şimşek'e (2005) göre durum çalışması (1) Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) Olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, (3)Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasının “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Erdem, 2008, s. 7). Bogdan ve Biklen'e (1992) göre, durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin birey, ortam, süreç gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmaları karmaşıklığı açısından değişik yapılarda olabilir. Genellikle bir denek ya da bir alanla ilgili tüm bilgilerin toplanması, gözden geçirilmesi ve içeriğinin analiz edilmesi şeklinde uygulanır. Çoklu durum çalışmalarında aynı özelliğe sahip bireyler belirlenerek her bir durum ayrı ayrı incelenir. Sonra incelenen özelliğin her bir durumda ortaya çıkışındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilir (Sanalan vd, 2012, s. 6). Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma, Balıkesir Üniversitesinde öğrenim gören 50 yabancı uyruklu öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcısı öğrenciler, farklı bölümlerde öğrenim gören yabancı öğrenciler arasından seçilmiştir.

Çalışmada gerek duyulan bilgilerin toplanması için tüm evrene ulaşma gücü göz önüne alınarak, “küme örnekleme” yaklaşımı ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu yaklaşım gereğince çalışmanın evreni, Balıkesir Üniversitesinde öğrenim gören yurt dışından gelmiş yabancı uyruklu öğrencilerdir. Bu öğrenciler arasında Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinden 50 kişi örneklem olarak seçilmiştir.

Küme örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün karşılanması söz konudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu amaçla, araştırmaya katılan öğrencilerin;

1. Yabancı uyruklu olması,
2. İleri düzey öğrenci olması,
3. Lisans öğrenimini sürdürüyor olması,
4. Bir ve daha fazla yıl Türkiye’de bulunmuş olmaları,

ölçütleri düşünülerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma için gerekli verilerin toplanmasında Türkiye dışından gelmiş yabancı uyruklu öğrencileri tanımak ve haklarında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarıyla, lisans düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejileri gözlemlenmiştir.

50 yabancı uyruklu öğrencilerden 10’arlı 5 grup oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerle yarı yapılandırılmış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanarak, öğrencilerden derinlemesine bilgi edinilmesi amacı güdülmüştür. Bilgiler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma 2013-2014 yıllarında Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gören yurt dışından gelmiş yabancı uyruklu toplam 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük ilkesi dikkate alınarak dâhil edilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyet ve Türkiye'de Yaşadıkları Yıl Dağılımı.

		f	%
Cinsiyet	Erkek	38	76.0
	Kız	12	24.0
	Toplam	50	100
Türkiye'de Yaşadıkları Yıl Dağılımı	1 yıl	18	36.0
	2 yıl	16	32.0
	3 yıl	11	22.0
	4 yıl	5	10.0
	Toplam	50	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 38'si erkek, 12'si kızdır. Katılımcıların çoğu, 1-2 yıldan beri Türkiye'de yaşamaktadırlar. Tablo 2'de öğrencilerin yaş, sınıf ve Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma dağılımları verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Yaş, Sınıf ve Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitimi Alma Dağılımları.

		f	%
Yaş Dağılımı	17-25 yaş	42	84.0
	26-35 yaş	8	16.0
	Toplam	50	100
Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitimi Alma Dağılımı	Evet	12	24.0
	Hayır	38	76.0
	Toplam	50	100
Sınıf Dağılımı	1. sınıf	18	36
	2. sınıf	16	32
	3. sınıf	11	22
	4. sınıf	5	10
	Toplam	50	100

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 42 kişisi 17- 25 yaşları arasında, 8 kişisi 26-35 yaşları arasındadır; bu öğrencilerin 38 kişisi Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almamış, 12 kişisi almıştır. Öğrencilerin 18 kişisi sınıfta, 16 kişisi ikinci sınıfta, 11 kişisi üçüncü sınıfta, 5 kişisi de dördüncü sınıfta okumaktadır.

Öğrencilerin yaş ve sınıf dağılımına bakıldığında öğrencilerin daha çok 17-25 yaş aralığında; bir ve ikinci sınıfta oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan yabancı uyruklular %76 gibi büyük bir oranla Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5'te öğrencilerin ülkelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Ülkelerinin Dağılımı.

Ülke	f	(%)
Azerbaycan	8	16
Türkmenistan	6	12
Somali	4	8
Suriye	4	8
Rusya	3	6
Kosova	3	6
Madagaskar	1	2
Moritanya	2	4
Orta Afrika Cumhuriyeti	2	4
Gana	1	2
Irak	1	2
Afganistan	3	6
Kırgızistan	1	2
Kazakistan	3	6
Kenya	4	8
Endonezya	4	8
Toplam	50	100

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerinin dağılımı verilmiştir. Bu göre yabancı öğrencilerden görüşme formuna katılanların dağılıma baktığımızda; Kafkas ve Orta Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin, Afrika ve Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrencilere göre daha fazla oldukları görölmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci kişisel bilgi formu. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin stratejilerini belirlemek, bazı kişisel bilgilere ihtiyaç duyulduğu için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, yaptıkları dinleme etkinlikleri, araştırmanın alt amaçları açısından önemlidir.

Görüşme Formu. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, karşıdaki kişiye soru sorma yöntemiyle araştırmacının yanıt aldığı etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Tanımda geçen, belirtilen süreç, karşılıklı yapılacak bu iletişimin süregelen ve dinamik yapısını ifade eder. Bu dinamik yapı, karşılıklı bir etkileşime dayalı bir bağ kurmayı gerektirir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119-120). Türnüklü’e (2000) göre, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını

ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (akt. Erbakırcı, 2005, s. 5). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 283). Bu görüşmenin amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemektir.

Görüşmedeki soruların amacı öğrencilerin bilgilerini ölçmek değildir. Onların Türkçe öğrenirken dinleme becerisini hangi stratejilerle geliştirdiklerini bilmemiz çalışmamıza yön verecektir. Öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri ile ilgili nitel veriler elde edebilmek için araştırmacı tarafından 11 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme 50 öğrenciyle gerçekleşmiştir. Görüşme yapılırken araştırmacı not alma tekniğinden faydalanmıştır. Öğrencilerle gönüllülük esasına göre görüşmeler tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre, gruplarla 6 hafta boyunca görüşülmüş verilen cevapların sıklıkları tablolara dökülmüştür.

Bu görüşmenin amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemektir. Görüşmedeki soruların amacı öğrencilerin bilgilerini ölçmek değildir. Onların Türkçe öğrenirken dinleme sürecinde kullandıkları dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası stratejilerini bilmemiz çalışmaya yön verecektir.

Görüşme Formu. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile pilot bir görüşme yapılmıştır. Pilot çalışma yapma, araştırma yönteminin denenmesi için önemli bir olanaktır. Pilot çalışmalar, gerçek

çalışmanın yapılacağı kişiler ve durumlara olası en yakın koşullarda gerçekleştirilir (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012, s. 75).

Görüşme formunun geçerliliği ve güvenilirliği. Görüşme formu hazırlanırken, formun geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarının temel unsurlarından biri olan veri toplanma araçları öncelikle zenginleştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle daha önceden küçük grup çalışmaları yapılarak onların dinleme eğitimi ile ilgili kullandıkları stratejiler tespit edilmiştir. Tespit görüşme formu onların görüşlerine göre hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşme formu sadece araştırmacı tarafından hazırlanmamış, Türkçe bölümü araştırma görevlisi ve yüksek lisans öğrencisinden oluşan iki uzman tarafından incelenerek güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğrencilerin dinleme esnasında anlamakta güçlük çektikleri dil kullanımları kültüre bağlı olarak farklı olduğundan aynı ülkeden gelen yabancı uyruklu öğrenciler ile belirli zaman dilimlerinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bütün veriler toplandıktan sonra yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejileri, hangi sıklıkta zorluk oluşturduğu da tespit edilerek sınıflamalar yapılmıştır.

Verilerin Toplama Takvimi

Görüşmeler 50 kişiden oluşan yabancı uyruklu öğrencileri, 10'arlı 5 grup oluşturarak yapılmıştır. Birinci grup ile 2014 Şubat ayının 21. günü, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi 201 nolu sınıfta, 14.00-16.00 saatleri arasında 10 öğrenciyle toplandıktan sonra öğrencilere görüşme formları dağıtılarak formların doldurulması istenmiştir. Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak onların verdikleri cevaplar üzerinden yeni sorular

sorularak dinleme stratejileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin söyledikleri stratejiler ile ilgili neden bu stratejileri kullandıkları hakkında görüşleri alınmıştır.

İkinci grup ile 2014 Mart ayının 12. günü, Balıkesir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi TÖMER sınıfında, 10.00-12.00 saatleri arasında 10 öğrenciyle bir araya gelindi. Öğrencilere görüşme formları dağıtılarak formların doldurulması istendi. Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak onların verdikleri cevaplar üzerinden yeni sorular sorularak, kullandıkları dinleme stratejileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin söyledikleri stratejiler ile ilgili neden bu stratejileri kullandıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Üçüncü grup ile 2014 Mart ayının 31. günü, Balıkesir Üniversitesi Mimarlık-Mühendislik Fakültesi kantininde 14.00-16.00 saatleri arasında 10 öğrenciyle bir araya gelindi. Öğrencilere görüşme formları dağıtılarak formların doldurulması istendi. Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak onların verdikleri cevaplar üzerinden yeni sorular sorularak, kullandıkları dinleme stratejileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin söyledikleri stratejiler ile ilgili neden bu stratejileri kullandıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Dördüncü grup ile 2014 Nisan ayının 9. günü, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi konferans salonunda 13.00-15.00 saatleri arasında 10 öğrenciyle bir araya gelindi. Öğrencilere görüşme formları dağıtılarak formların doldurulması istendi. Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak onların verdikleri cevaplar üzerinden yeni sorular sorularak, kullandıkları dinleme stratejileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin söyledikleri stratejiler ile ilgili neden bu stratejileri kullandıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Beşinci grup ile 2014 Nisan ayının 24. günü, Balıkesir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi TÖMER sınıfında 15.00-17.00 saatleri arasında 10 öğrenciyle bir araya gelindi. Öğrencilere görüşme formları dağıtılarak formların doldurulması istendi. Öğrenciler ile yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, onların verdikleri cevaplar üzerinden yeni sorular yöneltilerek, kullandıkları dinleme stratejileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin söyledikleri stratejiler ile ilgili neden bu stratejileri kullandıkları görüşleri alınmıştır.

Değişik gün ve saatlerde, farklı öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen stratejiler dinleme stratejileri başlığımızda vermiş olduğumuz tablo 7’de ki Teng (1998), Temur (2010), Güneş (2007), Kuşcu (2010), Kavcar vd. (2004), Melanlıoğlu (2012) ve Demirel (1999) hocalarımızın ortaya koydukları, dinleme süreci sınıflandırmaları göz önüne alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde Strauss ve Corbin (1990), betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki yaklaşımdan söz eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 255). Bu çalışmada araştırmacının kavramsal yapısını önceden açık bir biçimde ortaya koyduğu ve önceden belirlenen temalara göre verilerin yorumlandığı “betimsel analiz” yapılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejileri ile ilgili çalışma öncesinde araştırmacı tarafından oluşturulan bir çerçeveye bağlı olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin,

- 1) bir çerçeve oluşturma,
- 2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3) bulguların tanımlanması ve,
- 4) bulguların yorumlanması,

olmak üzere dört basamağı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu çalışmada, Teng (1998), Temur (2010), Güneş (2007), Kuşcu (2010), Kavcar vd. (2004), Melanlıoğlu (2012) ve Demirel'in (1999) ortaya koydukları, dinleme süreci stratejilerinin sınıflandırmalarına bağlı kalarak çerçeve oluşturulmuş ve veriler, bu temalara bağlı olarak tasnif edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler yukarıdaki hocalarımızın sınıflandırdığı üç dinleme süreci stratejisine göre frekans (f) ve yüzde (%) oranları verilerek nitel verilerin sayısallaştırılması yapılmış ve tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Tablolara bağlı olarak kavramsal çerçeveden hareketle verilerin yorumlanması yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla öncelikle nitel araştırma yaklaşımlarının temel unsurlarından biri olarak veri toplanma araçları zenginleştirilmiştir. Çalışmada, kişisel bilgi formu ve görüşmeler yapılmak suretiyle verilerin güvenilir bir analizinin yapılması amaçlanmıştır. Öğrenci bilgi formları dağıtılarak formların 6 hafta gibi uzun bir zaman diliminde doldurulması istenerek çalışmanın geçerliliğini artırması bakımında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca verilerin analizi sadece araştırmacı tarafından yapılmamış, Türkçe bölümü yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşan iki uzman tarafından incelenerek güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Dinleme sürecinde yapılan stratejilerle ilgili ülke sınıflandırmaları, dinleme eğitiminin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacağı gibi öğrencilerin kendi ana dillerine yakın dilleri kullanan arkadaşlarıyla beraber daha kolay fark etmelerine yardımcı olacaktır. Buna göre çalışmamıza katılan öğrencilerin dil sınıflandırmaları Ahmet Bican Ercilasun'un aktardığı Merritt Ruhlen'in dil sınıflandırmasına göre tablo 6'da sınıflandırılmıştır.

Merritt Ruhlen'in 5 000 civarında tahmin edilen dünya dillerini "Greenberg'in buluşları ışığında" önce 23, sonra 12 büyük aileye ayıran sınıflandırmalarını veriyoruz (Ruhlen 1994: s. 13, 29).

1. Hoysan (Güney Afrika)
- 2.Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
- 3.Nil-Sahra (Orta Afrika)
- 4.Afro-Asyatik (Kuzey Afrika)
- 5.(Kuzey) Kafkasya (Güney-Doğu Avrupa)
- 6.Kartvel (Güney Avrupa)
- 7.Hint-Avrupa (Güney ve Batı Avrasya)
- 8.Ural-Yukagir (Kuzey Avrasya)
- 9.Dravit (Güney Hindistan)
- 10.Altay (Orta Asya)
- 11.Yenisey (Merkezî Asya)
- 12 . Kore-Japon-Aynu (Doğu Asya)
- 13.Çukçi-Kamçatka (Kuzey-Doğu Asya)

- 14.Eskimo-Aleut (Kuzey Amerika)
- 15.Çin-Tibet (Doğu Asya)
- 16.Astroasyatik (Güney-Doğu Asya)
- 17.Miao-Yao (Güney-Doğu Asya)
- 18.Day (=Kaday) (Güney-Doğu Asya)
- 19.Astronezya (Pasifik Okyanusu)
- 20.Hint-Pasifik (Yeni Gine)
- 21.Avustralya (Avustralya)
- 22.Na-Dene (Kuzey Amerika)
- 23.Amerind (Kuzey ve Güney Amerika). (akt. Ercilesun, 2004, s. 30).

Tablo 6

Ahmet Bican Ercilasun'un Dil Sınıflandırmasına göre Öğrencilerin Kullandıkları Dillerin Dağılımı.

Azerbaycan	Altay (Orta Asya)
Türkmenistan	Altay (Orta Asya)
Somali	Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
Suriye	Afro-Asyatik (Kuzey Afrika)
Rusya	Hint-Avrupa (Güney ve Batı Avrasya)
Kosova	Hint-Avrupa (Güney ve Batı Avrasya)
Madagaskar	Astronezya (Pasifik Okyanusu)
Moritanya	Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
Orta Afrika Cumhuriyeti	Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
Gana	Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
Irak	Afro-Asyatik (Kuzey Afrika)
Afganistan	Hint-Avrupa
Kırgızistan	Altay (Orta Asya)
Kazakistan	Altay (Orta Asya)
Kenya	Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika)
Endonezya	Astronezya (Pasifik Okyanusu)

Ahmet Bican Ercilasun'un aktardığı Merritt Ruhlen'in dil sınıflandırmasına göre öğrencilerin kullandıkları dilleri tablo 6'ya göre gruplandırdığımızda; farklı beş ülkeden gelen öğrenciler Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika), farklı dört ülkeden gelen öğrenciler Altay (Orta Asya), farklı üç ülkeden gelen öğrenciler Hint-Avrupa, farklı iki ülkeden gelen öğrenciler Astronezya (Pasifik Okyanusu), ve farklı iki ülkeden gelen öğrenciler Afro-Asyatik (Kuzey Afrika) dil ailelerine mensupturlar.

Dinleme stratejileri başlığımızda vermiş olduğumuz Teng (1998), Temur (2010), Güneş (2007), Kuşcu (2010), Kavcar vd. (2004), Melanlıoğlu (2012) ve Demirel'in (1999) ortaya koydukları, dinleme süreci sınıflandırmaları genel anlamda dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşcu'nun (2010) ifade ettikleri dinleme süreci sınıflandırmaları, Tablo 7'de birleştirilmiş ve tabloluşturulmuştur.

Tablo 7

Demirel (1999), Temur (2010), Melanlioğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşcu'nun (2010) İfade Ettikleri Dinleme Süreci Sınıflandırmaları

DİNLEME ÖNCESİ	
Demirel (1999)	1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir. 2. Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır. 3. Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve gerekirse yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir. 4. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.
Temur (2010)	Daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir.
Melanlioğlu (2012)	Uygun dinleme stratejisini kullanma için dinleme amacını belirleme.
Güneş (2007)	Dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceleri belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.) yer vermektedir.
Kuşcu (2010)	Ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme
Kavcar vd. (2004)	Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden ya da kelimenin yapısından çıkarabilme. Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme.
Teng (1998)	Bilişsel stratejiler; ön hazırlık yapma, düzenleme, özetleme ve ayrıntıya dökme gibi yollarla bilgiyi işleme.
DİNLEME SIRASI	
Demirel (1999)	1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. 2. Öğrencilerin, metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır. 3. Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.
Temur (2010)	Dinleyici, dinlediklerini daha iyi anlamak amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanmaktadır.
Melanlioğlu (2012)	Dinlenecek materyalle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirme ve dinlenenle ilişkilendirme. Dinleme esnasında dinlenen materyalle ilgili önemli görüşlere odaklanma. Dinleme sürecini izleme.
Güneş (2007)	Sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama.
Kuşcu (2010)	Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme. Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme. Dinlediği metnin türünün farkına varma.
Kavcar vd. (2004)	Meta-bilişsel stratejiler: bilginin dinleme yoluyla edinilmesinde; planlama, izleme ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanılır.
Teng (1998)	Meta-bilişsel stratejiler: bilginin dinleme yoluyla edinilmesinde; planlama, izleme ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanılır.
DİNLEME SONRASI	
Demirel (1999)	1. Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir. 2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır. 3. Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir. 4. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
Temur (2010)	Birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır.
Melanlioğlu (2012)	Dinleme sonucunda dinlenen materyalle ve dinleme süreciyle ilgili değerlendirmede bulunma.
Güneş (2007)	Konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir.
Kuşcu (2010)	Dinleme sonrası.
Kavcar vd. (2004)	İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme. Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme. Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade etme.
Teng (1998)	Sosyal etkili stratejiler; işbirlikçi öğrenme, detay sorma, öğrenme ortamında duyguları yönetme gibi stratejiler.

Araştırmamız tablo 7’de Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşçu’nun (2010) sınıflandırmaları verilmiş ve tablodan hareketle, yabancı öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri değerlendirilmiştir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları dinleme süreci stratejilerinin toplam dağılımı öğrenci görüşmelerinden hareketle Tablo 8’de verilmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları dinleme süreci stratejilerinin toplam dağılımı.

Tablo 8

Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Süreci Stratejilerinin Toplam Dağılımı.

Kategoriler	f	%
Dinleme Öncesi	200	100.0
Dinleme Sırası	400	100.0
Dinleme Sonrası	300	100.0
Toplam	900	100

Tablo 8’e bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok kullandıkları dinleme sırası stratejileri; en az kullandıkları stratejileri ise dinleme öncesi stratejileri olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Seviyelerine Göre Uyguladıkları Dinleme Öncesi, Dinleme Sırası ve Dinleme Sonrası Stratejilerin Tablosu.

Seviyeler	Kişi	Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
a1	0	-	-	-
a2	0	-	-	-
b1	0	-	-	-
b2	0	-	-	-
c1	50	12	36	24

Tablo 9'a bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken seviyelerine göre uyguladıkları dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerinden en çok kullandıkları dinleme süreci stratejileri, dinleme sırası stratejileri; en az kullandıkları strateji ise dinleme öncesi stratejileri olduğu görülmektedir.

Dinleme Öncesi

Dinlemeye hazırlanma sürecidir. Hazırlanma süreci ise fiziksel ve zihinsel boyutta ele alınabilir. Fiziksel boyut, dinleme eyleminin gerçekleşeceği ortamın özelliklerinin dinlemeye uygunluğu, sessizlik ve dinlenen kaynakla ilgili durumları; zihinsel boyut ise dinlenecek konuya odaklanma (motivasyon konsantrasyon) ile dinlemenin amacını belirlemeyi ifade eder (Kılıç ve Şahin, 2012, s. 242). Dinleme eğitimine başlamadan önce öğrencilere anlatılacak ders hakkında ön bilgi vermek; öğrencilerin hem dikkatlerini toplamalarını hem de dersi aktif dinlemelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi stratejileri.

Tablo 10

Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Öncesi Stratejilerinin Dağılımı.

Kategoriler	f	%
Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme, ön bilgileri harekete geçirme ve dinlenecek metinle ilgili sorular sorma	42	21.0
Konu hakkında tahmin etme.	21	10.5
Dinlenecek metnin başlığına göre içeriği tahmin etme	40	20.0
Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğrenme.	41	20.5
Yeni öğrenilen bilinmeyen kelimeler ve öğrenilen cümle yapılarını da bilinen kelimelerle verme.	32	16.0
Dinleme etkinliğinin amacını belirleme.	24	12.0
Toplam	200	100.0

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin, dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme, ön bilgileri harekete geçirme ve dinlenecek metinle ilgili sorular sorma dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğrenme stratejileri; konu hakkında tahmin etme ve dinleme etkinliğinin amacını belirleme stratejilerine göre daha fazla kullanıldığı gözlenmiştir.

Azeri Ö6 kodlu öğrenci, “*Öğretim görevlisinin dinleme eğitimine başlamadan önce dinlenecek konu hakkında genel bilgi vererek, bizim konu hakkında ön bilgi edinmemizi*

sağladığından dolayı Türkçeyi daha iyi öğrenebildiğimi düşünüyorum” diyerek konu hakkında verilen genel bilgi yorumlayabilme stratejini kullandığı belirtilmiştir.

Kazakistanlı Ö38 kodlu öğrenci, *“yurtta kaldığım Türk arkadaşlarımla dinleme öncesi dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıplarının anlamlarını sorarım”* diyerek bilmediği kelimeler ve cümle kalıplarını arkadaşlarından öğrendiğini belirtilmiştir.

Azerbaycanlı Ö49 kodlu öğrenci, *“dersi dinlemeden önce işlenecek konuyla ilgili metni önceden okuyarak daha iyi yorum yapabildiğimi gördüm”* diyerek dinlenecek konu hakkında verilen genel bilgiyi yorumlayabildiğini ifade etmiştir.

Türkmenistanlı Ö12 kodlu öğrenci, *“dinleti öncesi dinletilecek konuyla ilgili öğretim üyesinin verdiği bilgiler benim için çok önemlidir. Dil öğrenirken dinlediğim konuyu daha çabuk kavrayabilmemi ve yorumlayabilmemi sağlıyor”* diyerek dinlenecek konu hakkında verilen genel bilgiyi yorumlayabilme stratejisini kullanırken buna karşılık; Kırgızistanlı Ö37 kodlu öğrenci ise, *“dinlenecek konu hakkında konunun başlığına göre tahmin yürütmek benim için daha kalıcı oluyor”* diyerek Türkmenistanlı Ö12 kodlu öğrenci, tam olarak katılmadığını ifade etmiş, dinlenecek metnin başlığına göre içerik tahminlerinin sınırlarını daraltabilme stratejisine dikkat çekmiştir.

Somalili Ö15 kodlu öğrenci, *“Öğretmen bir sonraki hafta için konuyla alakalı ön bilgi verdiğinde konunun neyle ilgili olduğunu, amacının ne olduğunu dikkatlice dinlerim”* diyerek dinleme etkinliğinin amacını belirleyebilme özelliğini kullanmıştır.

Suriyeli Ö20 kodlu öğrenci, *“Arkadaşlarımla konuşurken onlar cümleye başladıklarında, onları durdurarak cümlenin devamını tahmin etmeye çalışırım”* diyerek kronu hakkında tahminlerde bulunabileceğini söylemiştir.

Rusyalı Ö23 kodlu öğrenci, “*yeni bir kelime öğrenmek için sözlüğe bakarım ve anlamını öğrendikten sonra mutlaka örnek içinde nasıl kullanıldığına bakarım. Böylece cümle içinde görünce daha da o kelimeyi kavrarım*” diyerek dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğrenebilme stratejisini kullandığını söylemiştir.

Kosovalı Ö25 kodlu öğrenci, “*derste öğretim üyesinden duyduğum yeni cümle kalıpları ve kelimeleri sınıf arkadaşlarıma sorarak öğrenme sürecimin hızlandığını ve Türkçe öğrenmenin daha zevkli hale geldiğini düşünüyorum*” diyerek dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıplarını öğrenebilme stratejisini kullandığını söylemiştir.

Madagaskarlı Ö27 kodlu öğrenci, “*derse hazırlık yaparken metnin içinde geçen yeni öğrendiğin kelime ve cümlelerin anlamlarını araştırırım bu da dersi anlamamı kolaylaştırır*” diyerek dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğrenebilme stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Azerbaycanlı Ö4 kodlu öğrenci, “*dersi dinleme sırasında veya arkadaşlarımı dinlediğim zamanlarda onların bana anlatmak istediklerinin amacını zorlanmadan anlayabilirim*” diyerek dinleme etkinliğinin amacını belirleyebilmenin kendisi için kolay olduğunu söylemiştir.

Moritanyalı Ö29 kodlu öğrenci, “*dinleyeceğim metnin başlığı benim için son derece önemlidir; çünkü başlığa bakmadan içerikle alakalı tahmin yürütmede çok zorlanırım ve konuyu toparlayamam*” diyerek dinlenecek metnin başlığına göre içerik tahminlerinin sınırlarını daraltabileceğini ifade etmiştir.

Kazakistanlı Ö40 kodlu öğrenci, “*neden sonuç ilişkisine dayanan birbiriyle bağlantılı konularda zorlanmadan bir sonraki konuyu tahmin edebilirim*” diyerek konu hakkında tahmin edebilme stratejisini belirtmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin, Dinleme Öncesi Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Demirel (1999) ve Güneş'nin (2007) dinleme öncesi sınıflandırmalarından hareketle dinlenecek konu hakkında verilen genel bilgi verme ve ön bilgileri harekete geçirme maddesi çıkarılmış,

Demirel (1999), Temur (2010) ve Kuşçu'nun (2010) dinleme öncesi sınıflandırmalarından konu hakkında tahmin etme, dinlenecek metnin başlığına göre içeriğini tahmin etme maddeleri çıkarılmış,

Demirel (1999), Kuşçu (2010), Kavcar vd. (2004) ve Teng'in (1998) dinleme öncesi sınıflandırmalarından, dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğrenme, yeni öğrenilen bilinmeyen kelimeler ve yeni cümle kalıpları, öğrenilen cümle yapılarını da bilinen kelimelerle verme maddeleri çıkarılmış,

Demirel (1999), Melanlıoğlu (2012) ve Kuşçu'nun (2010) dinleme öncesi sınıflandırmalarından, dinleme etkinliğinin amacını belirleme maddesi çıkarılmış,

Çıkan bu maddelere göre, öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları Tablo 10'da verilmiştir.

Öğrencilerin en çok tercih ettikleri dinleme öncesi stratejilerine ait teknikler ayrıntılı olarak Tablo 10'da verilmiştir.

Dinleme Sırası

Güneş'e (2007, s. 84-85) göre, bireyin öncelikle objektif olarak, yoğunlaşmasını, not almasını, sorular sormasını ve bütünü anlamak için dinlenene zaman tanınmasını ifade eder, dinleme sırasında bilgiyi anlama, yapılandırma ve düzenleme olmak üzere üç aşamadan bahsetmekte ve bu aşamalarda kullanılacak teknikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Anlama teknikleri; konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma; soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma, sözel olmayan ipuçlarını gözleme (jestler, ifadeler, duruş vb.) anlaşılmayan yerleri belirleme ve sorular sorma, kendi kelimeleriyle konuşmanın özetini yapma, yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşma bütününden yararlanma.

Yapılandırma teknikleri şunlardır: Konuşmanın konusunu belirleme, konuşmacının hareket noktalarını belirleme, ana düşünceyi belirleme, yardımcı düşünceleri belirleme, konuşmacının amacını yorumlama, aktarılan bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme, konuşma biçimini belirleme, anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme, karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme, bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini inceleme; hayal ve gerçekleri belirleme, olaylarla düşünceleri ayırma; birincil ve ikincil bilgileri ayırma, konuşmanın mantıksal düzenini tanıma, olayların oluş düzenini tanıma.

Düzenleme teknikleri; grafikler, tablolar, kavram şemaları vb. biçimlerde bilgiyi düzenleme, konuşmayı özetleme, konuyu şemalarla ifade etme (Kılınç ve Şahin, 2012, s. 244). Dinleme sırasında yukarıda anlatılanlar göz önünde bulundurularak öğrencilerin stratejileri arttırılabilir.

Öğrencilerin kullandıkları dinleme sırası stratejileri. Tablo 11’de yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme sırasında kullandıkları stratejilerin tekniklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Sırası Stratejilerinin Dağılımı.

Kategoriler	f	%
Dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not etme.	44	11.0
Dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışabilme.	33	8.25
Dinlerken metnin temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme.	35	8.75
Dinlerken ana fikir cümlesi çıkarma.	21	5.25
Dinlerken zihnimden sorular sorma, bilgiyi uygulama.	30	7.5
Dinlerken metinde önemli yerleri not etme.	22	5.5
Öğretmen metni yüksek sesle okurken öğretmeni dikkatli dinleme ve önemli yerlere odaklanma.	40	10.0
Bir yargıya varmadan önce konuşmanın bütünü dinleme.	39	9.75
Konuşmacının mesajını tam anlamadığımda sorma.	40	10.00
Dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinleme.	40	10.0
Konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığını farkına varma.	24	6.0
Dinleme etkinliği yapmak için dinlenecek materyaldeki önemli noktalara odaklanma.	32	8.0
Toplam	400	100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin dinleme sırasında dikkati çeken noktaları not etme stratejilerini etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı, öğretmenin metni yüksek sesle okurken öğretmeni dinledikleri ile dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinleme stratejilerini uyguladıkları dikkati çekmiştir.

Türkmenistanlı Ö8 kodlu öğrenci, “*derste dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not ettiğimi, bunun dinleme strateji uygularken daha sonra Türkçeye çalışırken hatırlatmayı kolaylaştırıyor*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Somalili Ö13 kodlu öğrenci, kendisi için en etkili dinleme sırası stratejilerinden birinin zihninde sorular sormak olduğunu söyleyerek şu şekilde ifade eder: “*zihnimde sorduğum sorular konuyu tekrar etmemi ve daha iyi öğrenmemi sağlıyor*”.

Suriyeli Ö17 kodlu öğrenci, “*metni yüksek sesle okurken öğretmeni dinlerim*” ifadesi ile metni daha iyi anladığını belirtmiştir.

Azerbaycanlı Ö1 kodlu öğrenci, “*İnsanları çok iyi dinlesinler, dikkatini çeken yerleri not etsinler*”, Kosovalı Ö24 kodlu öğrenci, “*konuşmacının mesajını tam anlamadığımda konuşmacıya soru sormamın öğrenmemde çok faydası oldu*” derken, Türkmenistanlı Ö65 kodlu öğrenci ise “*tam tersi bu yolun hiç faydası olmadığını*” ifade etmiştir.

Türkmenistanlı Ö50 kodlu öğrenci, “*dinleme esnasında konuyu pekiştirmek için dikkatimi çeken yerleri not tutarım*” diyerek dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not edebildiğini ifade etmiştir.

Ganalı Ö32 kodlu öğrenci, “*günlük hayatta gerek bir konuşmacıyı dinlerken gerek birileriyle konuşurken sürekli yanımda taşıdığım not defterime dikkatimi çeken noktaları not eder daha sonra tekrar ederim*” derken dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not ederim stratejisini kullanırken, Kenyalı Ö kodlu öğrenci ise, “*dinlediğim konu ile ilgili not alırsam konuyu anlayamıyorum bunun yerine önce konuyu dinleyerek konunun özünü anlamaya çalışırım, daha sonra aklımda kalanları not ederim*” diyerek dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışırım stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Azerbaycanlı Ö5 kodlu öğrenci, “ *dinleme yaparken özellikle öğretim görevlisinin “burası önemli” dediği ya da ses tonuyla vurgu yaptığı yerleri not ederim*” diyerek dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not ederim stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Endonezyalı Ö47 kodlu öğrenci, “*ben dinleme yaptığım zamanlarda öncelikle konuşan kişinin anlattıklarının bütünü anlamaya çalışır, böyle yaparak anlatılan konunun ana fikrini daha kolay çıkarabilirim*” diyerek dinlerken metnin bütününe anlamaya çalışırım stratejisi ile dinlerken ana fikir cümlesi çıkarmaya çalışırım stratejisini kullanırken, Kosovalı Ö26 kodlu öğrenci ise, “*konuşmacıyı dinlerken zihnimden sorular sormam, bende konunun bütününe anlamamda etkili oluyor*” diyerek dinlerken zihninden sorular sormanın daha iyi anladığını ifade etmişlerdir.

Afganistanlı Ö36 kodlu öğrenci, “*dinleme esnasında anlatılanın ne ile alakalı olduğunu tespit etmeye çalışırım*” diyerek dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışırım stratejisini kullanmıştır.

Kırgızistanlı Ö37 kodlu öğrenci, “*konuşmacıyı dinlerken kullanmış olduğu sözcüklerinin ve kavramlarının benim sözcüklerim ve kavramarımla ne derece benzer olduğunu fark edebilirim*” diyerek konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığının farkındayım stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Iraklı Ö33 kodlu öğrenci, “*dinleme esnasında bazı kelimeleri çok kavrayamam metnin bütününe odaklanırım sonra varsa takıldığım noktalar çözümlenmiş olur*” diyerek konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığının farkındayım stratejisini ifade etmiştir.

Türkmenistanlı Ö10 kodlu öğrenci, *“yüksek sesle okuma yapıldığında aklımda daha çok kalır, çünkü bütün dikkatim oraya yoğunlaşır”* diyerek öğretmen metni yüksek sesle okurken öğretmeni dikkatli dinlerim stratejisini kullandığını söylemiştir.

Suriyeli Ö19 kodlu öğrenci, *“dinleme sırasında arkadaşlara tavsiyem mutlaka kendi kendinize soru sorun, anlaşılmayan yerler ortaya çıkacaktır. Soru sormak önemli, zihnimde cevabını bulamadığım soruları daha sonra öğretim görevlisine sorarım”* derken dinlerken zihnimden sorular sorarım. Afganistanlı Ö35 kodlu öğrenci, *“ders sırasında zihnimden sorarak, zihnimi meşgul etmek istemiyorum, benim tavsiyem metnin bütününe anlamaya çalışmaları yeterlidir”* diyerek dinlerken metnin bütününe anlamaya çalışırım stratejisini kullanmıştır.

Ganalı Ö32 kodlu öğrenci, *“video izlemek benim için çok kolay, videolara kolay ulaşıyorum ve çok zorlanmadan dili öğrenebiliyorum”* diyerek dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinlerim stratejisine dikkat çekmiştir.

Rusyalı Ö21 kodlu öğrenci, *“öğretim görevlisi metni yüksek sesle okurken dikkatlice onu dinlerim, çünkü öğretim görevlisi vurgu yapıyor ve anlaşılır bir şekilde okuyor dolayısıyla daha kolay anlıyorum”* diyerek öğretmen metni yüksek sesle okurken öğretmeni dikkatli dinlerim stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Kosovalı Ö26 kodlu öğrenci, *“videolar hem görsel hem de işitsel olduğundan dikkatimi daha çok çeker, bu da benim Türkçeyi öğrenmemi kolaylaştırır”* diyerek dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinlerim stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Kazakistanlı Ö39 kodlu öğrenci, *“Konunun tamamını önce bir kez dinlerim, ne anlatılmaya çalışılıyor bakarım böylece zihnimde bir şeyler oluşur”* derken dinlerken metnin bütününe anlamaya çalıştığını belirtiyor, Afganistanlı Ö34 kodlu öğrenci ise *“konuyu*

dinlerken aynı zamanda zihnimde yorumlar yapar, sorular sorarım” diyor ve dinlerken zihnimden sorular sorarım stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Moritanyalı Ö28 kodlu öğrenci, *“yabancı uyruklu olduğumdan ilk başta doğru cümle kuramam diye soru sormaktan çekiniyordum, fakat biraz cesaretlenince anlamadığım yerleri sorabilmeye başladım bu değişimim benim üzerimde dil öğrenirken çok faydalı oldu”* diyerek konuşmacının mesajını tam anlamadığımda sorarım stratejisini kullandığı belirtmiştir.

Endonezyalı Ö48 kodlu öğrenci, *“dersi tam olarak dinlemeye çalışırım daha sonra anlamadığım yerleri sorarım”* diyerek konuşmacının mesajını tam anlamadığımda sorarım stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Kenyalı Ö44 kodlu öğrenci, *“izlediğimiz video, slayt gibi araçları dikkatlice takip ediyor olmam hem konuyu anlamamı kolaylaştırıyor hem de eğlenceli olduğu için sıkılmıyorum”* diyerek dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinlerim stratejisini kullandığı belirtmiştir.

Somalili Ö14 kodlu öğrenci, *“Konuşmacının söylediklerini kendi düşüncelerimle karşılaştırırım uyuşmayan yerleri konuşmacıya sorarım”* derken konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığını farkındayımdır stratejisini kullanırken, Türkmenistanlı Ö9 kodlu öğrenci ise, *“konuşmacının anlattıklarını kendi kelime ve cümlelerimle karşılaştıramam, çünkü dinlerken anlayamıyorum”* diyerek konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığını farkında olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dinleme Sırasında Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Demirel (1999) ve Temur'un (2010) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not etme maddesi çıkarılmış,

Kavcar vd'nin (2004), dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışma ve dinlerken metnin temel düşüncelerini sırasıyla kavramaya bilme maddesi çıkarılmış,

Kuşcu'nun (2010) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinlerken zihinimden sorular sorma ve bilgiyi uygulama maddesi çıkarılmış,

Demirel'in (1999) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinlerken metinde önemli yerleri not etme maddesi çıkarılmış,

Demirel (1999), Temur (2010) ve Melanlıoğlu'nun (2012) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, öğretmen metni yüksek sesle okurken öğretmeni dikkatli dinleme ve önemli görüşlere odaklanma maddesi çıkarılmış,

Melanlıoğlu (2012) ve Teng'in (1998) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, bir yargıya varmadan önce konuşmanın bütünü dinleme maddesi çıkarılmış,

Demirel'in (1999) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, konuşmacının mesajını tam anlamadığımdan sorma maddesi çıkarılmış,

Melanlıoğlu'nun (2012) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinletilen metin veya videoları dikkatlice dinleme maddesi çıkarılmış,

Kavcar vd'nin (2004) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, konuşmacının sözcüklerinin ve kavramlarının benimkiyle aynı anlamda olup olmadığının farkına varma maddesi çıkarılmış,

Teng'in (1998) dinleme sırası sınıflandırmalarından hareketle, dinleme etkinliği yapmak için dinlenecek materyaldeki önemli noktalara odaklanma maddesi çıkarılmış,

Çıkan bu maddelere göre, öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları Tablo 11'de verilmiştir.

Dinleme Sonrası

Anderson'a (1988, s. 54) göre dinleme becerisini geliştirici etkinliklerden biri olan dinlediğini anlama aşamasından sonra, dinlediğini kalıcı hale getirme düzeyinde not-alma adı verilen tekniğin kullanımında, öğrenci dinlediklerini kısa olarak yazılı hale getirebilmelidir. Çünkü öğrenci dinlediği metinle ilgili sorulara aldığı yazılı notlar yardımıyla cevap verebilir. Bu noktada doğru not alma tekniklerinin kullanılması için dinleyicinin yazma becerisi düzeyinde de bu etkinliği doğru olarak gerçekleştirmek için yeterli olması gerekmektedir (akt. Yorulmaz, 2009, s. 46). Dinleme eğitimi sonrası öğrenciler dinleme sırasında aldıkları notları da göz önünde bulundurarak almış olduğu tekrar ederek kalıcı hale getirmelidirler. Dinleme eğitimi sonrası yapılacak stratejilerle öğrenme tamamlanabilir.

Öğrencilerin kullandıkları dinleme sonrası stratejileri.

Tablo 12

Öğrencilerin Kullandıkları Dinleme Sonrası Stratejilerinin Dağılımı.

Kategoriler	f	%
Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verebilme.	18	6
Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarabilme.	18	6
Dinlenen metne uygun başlık önerebilme.	24	8
Bir daha tekrarlamamak için dinleme sonrası hatalarımı değerlendirme.	30	10
Dinleme sonrası metinlerde geçen başlıca kişilerin genel özelliklerini belirtebilme.	24	8
Türkçe konuşan bir kişi ile röportaj yapabilme, ondan bilgi alma ve detay sorma	18	6
Dinlenen bir video sonunda değerlendirmede bulunma.	30	10
Ders dışında arkadaşlarımla Türkçeyi geliştirebilmek için tekrar etmek amacıyla soru sorma.	21	7
Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ana düşüncesini kavrayıp ifade etme.	24	8
İzlenen bir filmde geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını anlatma.	27	9
Dinleme sonrasında yüksek sesle okuma yaparak okuduğum metni daha iyi anlayabilmek için özetini çıkarma.	15	5
Dinlenen metinle ilgili verilen cümleleri olay sırasına göre dizme.	12	4
Video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır.	39	13
Toplam	300	100

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır ve bir daha tekrarlamamak için dinleme sonrası hatalarımı değerlendirme stratejileri etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme stratejisini etkin olarak kullandıkları dikkat çekmektedir.

Afganistanlı Ö34 kodlu öğrenci, *“Türkçe öğrenirken filmler izledim, film izlemenin bende Türkçe öğrenmemi kolaylaştırdığını fark ettim”* diyerek izlediğim filmlerde geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını ifade edebileceğini belirtmiştir.

Endonezyalı Ö45 kodlu öğrenci, *“arkadaşlarımla yurtda Türkçe sohbet ederken anlatılanları daha sonra olay sırasına göre dizebildiğini”* ifade etmiştir.

Kırgızistanlı Ö37 kodlu öğrenci, *“dinlemesini pekiştirmek için Türkçe şarkı dinlediğini, şarkı dinlemenin de dinleme sonrası yapılan stratejilerden biri olarak”* önemli olduğunu ifade etmiştir.

Türkmenistanlı Ö11 kodlu öğrenci, *“ders dışında arkadaşlarıyla Türkçe sohbet etmenin Türkçe öğrenmesini kolaylaştırmada yardımcı olduğunu, dinleme etkinliklerini çözmede arkadaşlarıyla iletişim kurmasının faydasının olduğunu”* ifade etmiştir.

Azerbaycanlı Ö3 kodlu öğrenci, *“derste dinleme esnasında izletilen videoların dinleme sonrasında Türkçeyi hatırlamada, slayt, şekil ve fotoğrafa göre öğrenmeyi daha çok kolaylaştırdığını”* belirtmiştir.

Suriyeli Ö18 kodlu öğrenci, *“ dinleme sonrası eğer anlatılanları iyi dinlemişsem sorulan sorulara cevap verebilir, başlık önerebilir ve yazılı, sözlü olarak özetini*

çıkartabilirim” derken dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verebilirim, dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarabilirim ve dinlenen metne uygun başlık önerebilirim stratejilerini kullanırken Orta Afrikalı Ö30 kodlu öğrenci, *“dinleme sonrasında yapmış olduğum hataları düzeltmek için analiz yaparım”* diyerek bir daha tekrarlamamak için dinleme sonrası hatalarımı analiz ederim stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Kosovalı Ö24 kodlu öğrenci, *“ders sonrasında konuyu daha iyi kavramak için ders tekrarı yapar ve alıştırmaya kitabındaki ödevleri yaparım”* diyerek dinleme sonrasında çalışma kitabındaki alıştırmaları yaparım stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Orta Afrikalı Ö31 kodlu öğrenci, *“dersten sonra aklımda kalanları not ederim. O gün derste işlediğimiz konularla ilgili arkadaşlarımla sohbet ederim”* diyerek ders dışında arkadaşlarımla Türkçe sohbet edebilirim stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Türkmenistanlı Ö9 kodlu öğrenci, *“ Türkçe öğrenmemi kolaylaştırmak için sosyal ortamda bulunup arkadaşlarla sohbet ederim ve ayrıca Türkçeyi daha iyi kullanmak için röportaj yapabilirim”* derken ders dışında arkadaşlarımla Türkçe sohbet edebilirim ve Türkçe konuşan bir kişi ile röportaj yapabilir, ondan bilgi alabilirim stratejilerini kullanırken; Rusyalı Ö22 kodlu öğrenci, *“ders dışında arkadaşlarımla sohbet edebilirim fakat röportaj yapamam çünkü telaffuzumu biraz daha geliştirmeliyim, ben daha çok kitap okur ödevlerimi yapar ve video izlerim”* diyerek ders dışında arkadaşlarımla Türkçe sohbet edebilirim ve video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır stratejilerini kullanırken Türkçe konuşan bir kişi ile röportaj yapabilir, ondan bilgi alabilirim stratejisini kullanmadığını ifade etmiştir.

Kenyalı Ö41 kodlu öğrenci, *“Türkçe öğrenirken çokça alt yazılı film izlemeyi tercih ederim, izlediğim filmin, yerini, zamanını ve geçen olayları arkadaşlarıma anlatırım. Böyle yapmam benim için günlük hayatta Türkçe konuşmamı ve anlamamı çok etkiledi”* derken

izlenen bir filmde geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını anlatabilirim stratejini kullandığını belirtmiştir.

Madagaskarlı Ö27 kodlu öğrenci, *“ben ders sonrası kendimi geliştirmek için daha çok film izlerim, izlediğim filmin ana düşüncesini kavrayarak filmde geçen olayların yerini zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını anlatabilirim”* diyerek, dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilirim ve izlenen bir filmde geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını anlatabilirim stratejilerini kullandığını ifade etmiştir.

Kenyalı Ö42 kodlu öğrenci, *“yabancı uyruklu olduğum için Türklerden çok ilgi görüyorum, ben de bu durumu dil öğrenmek için fırsata çeviririm. Karşılaştığım insanlarla röportaj yaparım, günlük hayatta etrafımdaki insanlarla iletişime geçmiş olurum böylece Türkçeyi daha hızlı öğrenirim”* diyerek Türkçe konuşan bir kişi ile röportaj yapabilir, ondan bilgi alabilirim stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Somalili Ö15 kodlu öğrenci, *“ders dinledikten sonra sorulara cevap verebilirim, tuttuğum ders notlarından daha sonra özet oluşturabilirim”* diyerek dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verebilirim ve dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarabilirim stratejilerini kullandığını ifade etmiştir.

Moritanyalı Ö28 kodlu öğrenci ve Madagaskarlı Ö27 kodlu öğrenci, *“dinlemek bana konuşmaktan daha kolay ve eğlenceli geliyor bundan dolayı video izleyerek öğrendiğim konular daha çok aklımda kalıyor”* diyerek video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır stratejilerini kullandığını ifade etmiştir.

Azerbaycanlı Ö7 kodlu öğrenci, “*konuyu dinlerken özünü anladıysam ona uygun başlığı söyleyebilirim*” diyerek dinlenen metne uygun başlık önerebilirim stratejilerini kullandığını belirtmiştir.

Somalili Ö16 kodlu öğrenci, “*dinleme sonrasında evde mutlaka tekrar yapar ve tekrarı yüksek sesle okuyarak yaparsam daha iyi anlarım*” derken dinleme sonrasında yüksek sesle okuma yaparak okuduğum metni daha iyi anlayabilirim stratejisini kullandığını ifade ediyor, Suriyeli Ö18 kodlu öğrenci ise, “*ben bir daha konuyu tekrarlamamak için dinleme sonrası yapmış olduğum hatalarımı analiz ederim*” diyerek bir daha tekrarlamamak için dinleme sonrası hatalarımı analiz ederim stratejilerini kullandığını belirtmiştir.

Iraklı Ö33 kodlu öğrenci, “*ben Türkçemi geliştirmek ve telaffuzumu düzeltmek için Türkçe şarkı dinlerim*” diyerek kulak dolgunluğu yapması amacıyla dinlememi pekiştirmek için Türkçe şarkı dinlerim stratejisini kullandığını ifade etmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dinleme Sonrası Kullandıkları Dinleme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Demirel (1999), Kavcar vd. (2004) ve Temur’un (2010) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verebilme maddesi çıkarılmış,

Demirel (1999), Melanlıoğlu (2012) ve Güneş’in (2007) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özetini çıkarma maddesi çıkarılmış,

Demirel (1999) ve Melanlıoğlu’nun (2012) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinlenen metne uygun başlı önerebilme maddesi çıkarılmış,

Temur (2010) Melanlıoğu (2012) ve GÜneş'in (2007) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, bir daha tekrarlamamak için dinleme sonrası hatalarımı değerlendirme maddesi çıkarılmış,

Kavcar vd'nin (2004) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinleme sonrası metinlerde geçen başlıca kişilerin genel özelliklerini belirtebilme maddesi çıkarılmış,

Teng'in (1998) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, Türkçe konuşan bir kişi ile röportaj yapabilme, ondan bilgi alma ve detay sorma maddesi çıkarılmış,

Melanlıoğlu'nun (2012) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinlenen bir şarkı veya izlenen bir filmin sonunda değerlendirmede bulunma maddesi çıkarılmış,

Temur'un (2010) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, ders dışında arkadaşlarımla Türkçeyi geliştirmek amacıyla soru sorma maddesi çıkarılmış,

Kavcar vd'nin (2004) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ana dışüncesini kavrayıp ifade etme, izlenen bir filme geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını anlatma, video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır maddeleri çıkarılmış,

Demirel'in (1999) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinleme sonrası yüksek sesle okumak yaparak okuduğum metni daha iyi anlayabilmek için özetini çıkarma maddesi çıkarılmış,

Demirel (1999) ve Kavcar vd'nin (2004) dinleme sonrası sınıflandırmalarından hareketle, dinlenen metinle ilgili verilen cümleleri olay sırasına göre dizme maddesi çıkarılmış,

ıkan bu maddelere göre, öğrencilerin görüşlerinin sıklıkları tablo 12'de verilmiştir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

1. Öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenimlerinde genel olarak dinleme öncesi stratejilerinden, dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme, ön bilgileri harekete geçirme; dinleme sırası stratejilerinden ise dinleme esnasında dikkatini çeken yerleri not ettiklerini en fazla kullandıklarını; dinleme sonrası stratejilerinden ise dinlenen metinle ilgili verilen cümleleri olay sırasına göre dizme stratejisini en az kullandıkları anlaşılmaktadır.

2. Öğrenci görüşleri incelendiğinde dinleme öncesinde dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme ve ön bilgileri harekete geçirme amaçlı bir dinleme için zemin oluşturduğu söylenebilir. Burada Temur'un (2010) çalışmasında elde ettiği sonuçlara değinmekte fayda var. Temur'da (2010, s. 316) dört tane sonuç belirtmiştir. (1) Metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisi, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksektir. (2) Dinleme metni öncesinde soruların bilinmesi konunun ve amacın belirlenmesine katkı sağlamaktadır. (3) Metin öncesinde sorulan sorular öğrencilerin seçici birer dinleyici olmalarına zemin hazırlamaktadır. (4) Dinlediğini anlama soruları metni dinledikten sonra sorulduğunda öğrenciler metni bir bütün olarak dinleme eğilimindedirler ve daha etkin dinledikleri düşüncesindedirler. Yukarıdaki araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bu çalışmada Türk öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileriyle, yabancı öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri birbirini desteklemektedir. Örneğin dinleme öncesi stratejilerinden; dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme, ön bilgileri harekete geçirme ve dinlenecek metinle ilgili sorular sorma stratejisi çalışmamızda yabancı öğrencilerin en çok kullandıkları dinleme öncesi stratejisi saptanmıştır.

3. Güneş' e (2007, s. 87-88) göre dinleme ortamında amaç belirleme, zihinsel hazırlık, tahminde bulunma, anahtar kavramlar kullanma, not alma, tür yöntem ve teknik belirleme gibi birçok strateji vardır. Dinleme ortamlarında bu stratejiler kullanılarak etkili dinleme gerçekleştirilebilir. Bu araştırmaya göre genelde öğrenciler bu stratejileri kullanmaktadırlar. Tablo 11' e göre öğrenciler (f=44) en çok “dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not etme” stratejisini kullandıklarını belirtmektedirler. Bu madde Güneş' in (2007) belirttiği “not alma” stratejisini kullandıklarını desteklerken, Tablo 10'a göre ise öğrenciler (f =21) en az “konu hakkında tahmin etme” stratejisini kullandıklarını belirterek, Güneş'in (2007) söylediği “tahminde bulunma” stratejisini az kullanmaları, bu maddeyi desteklememektedir.

4. Dinleme sadece söze dayanmaz. Hem sözel hem de sözel olmayan unsurlar dinlemeyi etkiler. Ses değişikliği, vurgu, duraklama ve beden dili gibi konuşmacının sergilediği üslup, genellikle mesajın amaçlanan anlamının dinleyenlere ulaşmasını sağlar (Özbay, 2009, s. 122). Bu nedenle dinlemede mesajı anlamak esastır. Tablo 11'e göre dinleme sırasında yapılan (f=40) “öğretmen metni yüksek sesle okurken öğretmeni dikkatli dinlemek” stratejisi, öğrenmeye büyük katkısı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

5. Chastain (1979), dinlemeyi bir dinleyenin kendisine iletilen mesajı tam olarak anlaması olarak tanımlar. Etkili bir dinleyici, mesajı sadece dinlemez, aynı zamanda izler; (akt. Emiroğlu, 2013, s. 276). Çünkü Tablo 12'de görüldüğü gibi sıklığı (f=39) en yüksek çıkan video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır stratejisi doğrulanmaktadır.

6. Tüm veriler değerlendirildiğinde, lisans seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme eğitimi öğrenimlerinde genel olarak dinlenecek konu hakkında verilen genel bilgileri yorumlayabildikleri görülmüştür.

7. Bir araştırmada insan bir günün; % 9'unu yazarak % 16'sını okuyarak % 30'unu konuşarak % 45'ini dinleyerek geçirmektir (zbay, 2009, s. 66). Yukarıdaki bulgular incelendiğinde; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejileri, öğrencilerin kullandıklarında öğrenmelerini kolaylaştıracakları zbay'ı (2009) desteklemektedir.

8. Yapılan bir çalışmada modern bir şirket yöneticisinin günün en az % 60'ını dinlemeye ayırdığı belirtilmiştir. Üniversite ğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise konuşmaya % 16, okumaya % 17, yazmaya % 14, dinleme ise % 53 oranında zaman ayrıldığı grlmştir. Başka bir çalışmada günün uyanık olunan kısmının % 70'inin iletişime, bu oranın % 45'inin de dinlemeye ayrıldığı ifade edilmiştir. Bir çalışmada zamanın % 45'inin dinlemeye, % 30'unun konuşmaya, % 15'inin yazmaya, % 10'unun okumaya ayrıldığı grlmştir. İnsanların zamanlarının % 40'ını dinlemeye, % 35'ini konuşmaya, % 16'sını okumaya, % 9'unu yazmaya ayırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (ankaya, 2004, s. 38). Bu görüşlere göre dinleme eğitiminin önemi ortaya çıkmakta ve hazırlamış olduğumuz araştırmada yabancı öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarının Türkçe öğrenirken daha etkili öğrenmeleri açısından bunu desteklemektedir.

Sonuçlar

Bu bölümde, Balıkesir niversitesinde ğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi ile Türkçeyi öğrenirken kullandıkları dinleme eğitimi stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgulara göre sonuçlar verilmiştir.

1. Öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenimlerinde dinleme eğitimi stratejilerinin hemen hepsini genel olarak kullandıkları, bununla birlikte dinleme sırası ile dinleme sonrası stratejileri daha fazla kullandıkları, dinleme öncesi stratejilerini ise az kullandıkları

belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla kullandığı dinleme eğitimi stratejilerinden dinleme sırası stratejileri; az etkili buldukları dinleme eğitimi stratejisinin ise dinleme öncesi stratejileri olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğrencilerin dinleme öncesi stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin, dinlenecek konu hakkında genel bilgi verme iken en az kullandıkları stratejinin konu hakkında tahmin etme olduğu anlaşılmıştır.

3. Öğrencilerin dinleme sırası stratejilerinden en fazla kullandıkları stratejinin dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not etme, en az kullandıkları stratejinin dinlerken ana fikir çıkarma olduğu tespit edilmiştir.

4. Öğrenciler dinleme sonrası stratejilerinde, video izleyerek öğrendiğim konu daha çok aklımda kalır maddesini en fazla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin dinleme sonrası stratejilerinden dinlenen metinle ilgili verilen cümleleri olay sırasına göre dizmeyi en az kullandıkları görülmüştür.

5. Araştırmamızda Altay (Orta Asya) dil ailesine mensup ülkelerden gelen öğrencilerin, ana dili olarak Türkçeye yakın dil ailelerine mensup olması çalışmamızda belirttiğimiz Demirel (1999), Temur (2010), Melanlıoğlu (2012), Teng (1998), Kavcar vd. (2004), Güneş (2007) ve Kuşcu'nun (2010) sınıflandırdıkları dinleme süreci stratejilerini desteklemektedir. Nijer-Kordofan (Orta ve Güney Afrika), Afro-Asyatik (Kuzey Afrika), Hint-Avrupa (Güney ve Batı Avrasya) ve Astronezya (Pasifik Okyanusu) ülkelerinden gelen öğrenciler, ana dili olarak Türkçeye uzak dillere mensup olmasından kaynaklanan yukarıda belirttiğimiz hocalarımızın sınıflandırdıkları dinleme süreci stratejilerini tamamen desteklememektedir. Altay (Orta Asya) dil ailesine mensup olmayan ülkelerden gelen

öğrencilerin kullandıkları farklı dinleme stratejileriyle çalışmamızın dinleme stratejilerini arttırmışlardır.

Öneriler

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme stratejilerine yönelik alanyazın ve öğrenci görüşlerinden hareketle oluşturulan durum çalışmasının sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilmiştir:

- Öğrenme sürecinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerinin hepsinin önemli olduğu, bunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde öğrencilerin bu dinlenme stratejilerini kullanma oranları geliştirilmelidir.

- İkinci dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılacak olan, dinleme eğitimi stratejisi çalışmaları, Türk öğrencilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin; din, dil, kültür vb. özellikleri de düşünülerek yenilenmesi daha faydalı olabilir.

- Dinleme eğitimi stratejisi ile ilgili yapılmış olan bütün akademik çalışmalar incelenerek, ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders materyalleri ve ders kitaplarının içeriği bu verilere göre hazırlanabilir.

- İkinci dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılacak olan programlarda dinleme eğitimi stratejisi çalışmalarından faydalanılabilir. Dolayısıyla temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak kaynak kitaplar da dinleme eğitimi stratejilerine göre oluşturulabilir.

- Lisans düzeyinde yapılan bu çalışmanın diğer düzeylerde de yapılması, dinleme eğitimi stratejilerinin kullanımı açısından daha farklı verilere ulaşılmasını sağlayabilir.

- Öğrencilerin daha sık kullandıkları dinleme eğitimi stratejileri ile Türkçeyi öğrenme başarısı arasındaki ilişki de farklı çalışmalarda ele alınabilir.

Kaynakça

- Ahmet, K., Zühal G. ve Ali Murat S. (2009). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28.
- Ali, G. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:23, Yıl:1, http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_23/2-%2017-39.%20syf_.pdf
- Akif, İ. (1998). *Öğretim teknolojisi - iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Anderson, H. A. (1960). Teaching the art of listening, perspectives on English. R. C. Pooley (Eds.), *Appleton-Century-Crofts*, Inc. NewYork.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme ve anlama becerisinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8, S.29, (45-63).
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cemal, Y. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*, Ankara: Pagma Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.

- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çankaya, Z. C. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikbaş, K.A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 165.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayınları
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2). 261-286.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegema Akademi.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegema Yayınları.

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak, Issn: 1308–9196.
- Erbakırcı, M. (2005). *Eğitiminde araştırma yöntemleri dersi ödevi*. Ankara Üniversitesi.
- Ercilasun, A.B. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, A. R. (2008). Eğitim fakültesinin fırsat ve tehditlerinin tanımlanması: Bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:2.
- Ergin, A., Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A., ve Yalçınoğlu, P. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2).
- Gögüs, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gögüs. B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürel E. ve Tat M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 23.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Halil, T. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Hampleman, R. (1958). *Comparison of Listening and Reading Comprehension Ability of 4th and 6th Grade Pupils*. Elementary English. XXXI, 49.
- Hülya, P. (1998). *Sözlü ve yazılı anlatım*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1073, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72. 1.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, I, 58.
- Kadir, K. B. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kantemir, E. (1981). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C.(2004). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 29, 39-55.
- Kaplan, H.(2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keçik, İ. (2001). *Dinleme edimi, Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

- Keçik, İ., Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2014). *Dinleme ve okuma öğretimi*, Anadolu Üniversitesi, <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf> adresinden 17 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Koç, S. Müftüoğlu G. (1998). *Türkçe öğretmenliği Türkçe öğretimi dinleme ve okuma öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1–5. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012), Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı, *Turkish Studies*, Volume 7/1.
- Merritt, R. (1994). *On the origin of languages-studies in linguistic Taxonomy*, Stanford.
- Morchio, M. (2009). Universidad nacional de san juan, listening as an easy skill: Analysis of a particular context, *International Journal Of English Studies, Servicio de Publicaciones*, Universidad de Murcia, IJES, vol. 9 (1).
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim becerileri* (Çev. N. Kaya). Ankara: Turhan Kitabevi.

- Musa, Ç. (2001), Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı 2.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Osman, G. (2010). *Halk eğitimi merkezlerince yürütülen yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- O'Malley, J.M. A.U. Chamot, ve L.Kupper. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418–437.
- Oxford, R.L.(1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Gazetesi*, Ocak, Sayı:589.
- Özbay, M. (2005), *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Turkey Volume 7/1, p.87-97
- Özel İhtisas Komisyonu (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

Özer, B. (Ed.) (1987). *Okuma ve dinleme öğretimi, Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özer, K. (2002). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme* (Çev. E. S.Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.

Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin English applied linguistics.

Sanalan, V.A., Telli E., Çelik E., Özen Y., Öz R., Koç A., Selim Y., (2012). Bilgisayar fobisi: sebepler ve sonuçlar üzerine bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı: 30.

Schwartz, A. M. (1998). Listening in a foreign language, *Professional preparation of teaching assistants in foreign languages*. Center For International Education, Washington, DC.

Sedat, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Selahattin, D. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Selim, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin eğitimi öğretimi özel sayısı, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak, 271-272.

Selim E., Nur P. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/4 Spring, Ankara, p. 769-782,

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Serkan, A. (2008), *Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programı (eğitim ve öğretim)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Teng, Huei-Chun. (1998), A study of efl listening comprehension strategies. *Annual Convention And Exposition Of The Teachers Of English To Speakers Of Other Languages*, New York.
- Turan, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Umagan, S. (2007), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde dinleme eğitimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yusuf, D. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wacker, Katherina G.-Hawkins, Katherina (1996). *Curricula comparison for classes in listening, International Journal of Listening, Vol.: 10.*
- Wetstone, H. S. & Friedlander, B. Z. (1974). The effect of live, TV, and audio story narration on primary grade children's listening comprehension. *The Journal of Educational Research, 68*(1), 32–35.
- Winn, J. (1988). Developing Listening Skills as a Part of the Curriculum. *Reading Teacher, pp. 144-146.*
- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. and Nichols, R. G. (1983). *Perceptive l listening*. New York: CBS College Publishing.

Ek A: Kişi Tanıma Formu

1.Sınıfınız?

2.Cinsiyetiniz?

Kız Erkek

3.Ülkeniz?

4.Ana diliniz?

5. Yaşınız

18-25 26-35 35 ve yukarı

6. Ne kadar zamandır Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşıyorsunuz?

0 – 6 Ay 6 Ay – 1 Yıl 1- 3 Yıl 3 Yıl ve Üstü

7. Türkiye' ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

8. Türkçe dil seviyeniz aşağıdakilerden hangisidir?

A1 A2 B1 B2 C1

Ek B: Görüşme Soruları

1. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken dinleme alanında dersleri rahat dinliyor musun?
2. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dinleme eğitimine başlamadan önce neler yaparsın?
3. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken dinleme öncesinde, dinleme yapacağın metinde geçen kelimelerin anlamını araştırır mısın?
4. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dinleme öncesinde dinlediğin konunun özünü kavramak için neler yaparsın?
5. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dinleme sırasında nasıl davranırsan Türkçeyi daha çabuk öğreneceğini düşünürsün?
6. Türkçeyi öğrenirken, dikkatini çeken noktaları nasıl not edersin, dinleme sırasında metnin bütününe anlayabilmek için neler yaparsın?
7. Türkçeyi öğrenirken, dinleme sırasında ana fikir cümlesi nasıl çıkarırsın?
8. Türkçeyi öğrenirken, dinleme sırasında metnin devamını tahmin etmek için neler yaparsın?
9. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken dinleme sonrası, dinlediğin metinle ilgili başlık önerebilmek için neler yaparsın?
10. Türkçeyi öğrenirken dinleme derslerinden sonra, Türkçe öğrenimini geliştirmek için neler yaparsın?
11. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenirken dinlediğin bir metinde veya izlediğin bir filmde geçen olayların; yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını nasıl değerlendirirsin?