

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME**  
**BECERİSİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

**İsmail DURMUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2019**



©2019 - İsmail DURMUŞ

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME**  
**BECERİSİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

**THE INVESTIGATION OF 6TH GRADE STUDENTS'**  
**AWARENESS ABOUT TURKISH SUBJECT LISTENING**  
**SKILL**

**Hazırlayan**

**İsmail DURMUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

**KIRŞEHİR-2019**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İsmail DURMUŞ tarafından hazırlanan “ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ” adlı tez çalışması 25.07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Dr. Öğrt. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Dr. Öğrt. Üyesi Yavuz BOLAT

Üye.....(İmza)

Dr. Öğrt. Üyesi Umay ÇAKIR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.07/2019

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

İsmail DURMUŞ

İmza

## ÖZET

# ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİSİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: İsmail DURMUŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

2019 – (xxvi-169)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz BOLAT

Dr. Öğr. Üyesi Umay ÇAKIR

Dinleme, çocuklara kazandırılması gereken en önemli dil becerisidir denebilir. İlkokul birinci sınıftan itibaren sistemli bir şekilde verilecek dinleme becerisi öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve öğretim hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerin belli bağımsız değişkenlere göre dinleme farkındalıklarının değişmesi bu araştırmanın birincil hedefi olmuştur.

Bu çalışma, nicel bir betimsel tarama araştırmasıdır. Çalışma 2017/2018 Eğitim Öğretim Bahar Dönemi'nde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenen Bursa ili merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ortaokullardan random olarak seçilmiş 576 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak için “Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için t-testi, ANOVA ve Welch testlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları anne eğitim durumu, kardeş sayısı, evde çekirdek aile dışında birilerinin yaşama durumu, müzik dinleme sıklığı, izlenen TV programı türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları cinsiyet, baba eğitim durumu, kendisine ait odası bulunma durumu, kitap okuma sıklığı, abone olunan, takip edilen süreli yayın türü, kendisine ait kitaplık raf bulunma durumu, annenin ve babanın kitap dergi gazete okuma sıklığı, tablet, telefon ve bilgisayar kullanma sıklığı ve arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevme durumu değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın sonunda araştırmanın sonuçlarına dayanılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme becerisi, ortaokul öğrencileri, öğrenci görüşleri.

## **ABSTRACT**

### **THE INVESTIGATION OF 6TH GRADE STUDENTS' AWARENESS ABOUT TURKISH SUBJECT LISTENING SKILL**

**MA. Thesis**

**Preparer: İsmail DURMUŞ**

**Advisor : Assis. Professor Bahadır GÜLBAHAR**

**2019- (xxvi-169)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Turkish Education Department**

**Jury**

**Asst. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

**Asst. Prof. Dr. Yavuz BOLAT**

**Asst. Prof. Dr. Umay ÇAKIR**

Listening is thought to be the most important skill children should acquire. Listening skills which will systematically be given to students starting from the first grade of primary school will enable them to be more successful in social relations and learning lives. The change in students' listening awareness according to certain independent variables has been the primary target of this study.

In this study, descriptive survey model which is in accordance with quantitative research method has been used. The study has been carried out with 800 randomly selected students in secondary schools in Nilüfer, Osmangazi and Yıldırım districts in Bursa in 2017/2018 education fall or spring term, determined according to convenience sampling method in purposive sampling methods. "Listening Skills Awareness Questionnaire" was used to collect the data in the study. SPSS package program has been used in the analysis of the acquired data. T-test, ANOVA and Welch tests have been used to reveal the differences between frequency, percentage and arithmetic mean analysis in data's descriptive statistical methods and independent variables. As a result of the research, the total scores of the participants regarding their listening skills' awareness does not significantly differentiate according to the variables of education of their mothers, number of



siblings, living status of someone other than the nuclear family, frequency of listening to music, type of TV program being watched; while total scores of participants for listening skills awareness' significantly differentiates according to the variables of gender, father's education status, the availability of his own room, the frequency of reading books, the type of periodicals subscribed and followed, the availability of his own bookshelf, the frequency of mother's and father's reading books , magazines and newspaper, frequency of using tablet, phone and computer, and status of enjoying listening the problems of friends and relatives. Some suggestions have been made based on the results of the research.

**Keywords:** Skill of listening, secondary school students, students' views.

## ÖN SÖZ

Dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört başlıkta incelenmektedir. Dünyadaki ve ülkemizdeki araştırmalara bakıldığı zaman dinleme becerisinin üzerine yapılan çalışmalar yetersiz görülmektedir. Bu duruma benzetme yaparsak dinleme evin üvey evladı gibi görülmektedir.

Teknolojik gelişmelerle insanların dinleme sabrı ters orantılı diyebiliriz. Özellikle büyük şehirlerde en önemli değer zamandır. İnsanlar buralarda hareketlerini saatlerle değil dakikalarla hesaplamaktadır. Böyle bir durumun insanları sabırsızlığa ittiği söylenebilir. Buna en güzel örnek ise teknolojinin tam gelişmediği özellikle 70 ve 80'li yıllarda, buna 90'ların ilk çeyreğini de ekleyebiliriz, şarkıların söze başlaması bir dakikanın çok üzerindeyken günümüzde bu çok azalmıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için önce kişilere sabırlı olunması gerektiği öğretilmelidir, diyebiliriz.

Günümüzde insanların dinlemeden çok “dinliyormuş gibi” yaptığı söylenebilir. Bunu ulusal ve uluslararası sınavlarla sosyal ilişkilerde gözlemleyebiliriz.

Günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisinin dinleme olması, anne karnında bile başlayan ve ilk edinilen dil becerisi olması, çocuğun ilkökula kadar çevresini algıladığı tek dil becerisi olmasına rağmen dinlemeye okullarımızda hâlâ yeterli önemin verilmediği belirtilebilir. Ortaokul seçmeli dersleri içerisinde “okuma becerileri” ve “yazarlık” derslerinin bulunması dinlemenin sadece Türkçe dersi metinlerinde bulunması dinlemeye karşı bakışı gösterebilir.

Okullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamı tarafından çocukların dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırılabilir. Diğer dil becerileri gibi dinleme becerisi de erken yaşta öğretilmelidir.

Dinleme bir iletişimse ve bu iletişim karşılıklı olmak zorundaysa bu durumda devreye iletişim girmektedir. Dolayısıyla sınıflarda diğer beceriler de dâhil olmak üzere özellikle dinleme becerisinin kazandırılması için öğrenciyle öğretmen arasında etkili bir iletişim oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Tüm bunlar ışığında gelecekte dinleme becerisine daha fazla önem verileceği rahatlıkla söylenebilir. Bu çalışmaların etkisi topluma yayıldıkça hem sosyal ilişkiler hem iş hayatı hem de akademik başarılar gelişebilir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarını incelemektir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında çalışmanın en başından raporlaştırılmasına kadar bilgisini, tecrübesini, emeğini esirgemeyen çok değerli dostum, kardeşim, kadim insan Gazi Üniversitesinde görevli Doç. Dr. Bahadır Kılcan'a; en zor anımda desteğini ve yardımını esirgemeyen, bana her zaman güvenen, bir hoca değil, ağabey samimiyeti ile yaklaşan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi. Bahadır Gülbahar'a; bu zorlu süreçte varlıkları ile bana güç veren çocuklarım Müfit Göktürk Durmuş'a ve Ayşe Gökçen Durmuş'a; yüksek lisans başvurumdan tezimin bitimine kadar beni her şekilde destekleyen eşim Damla Durmuş'a; tez yazım aşamasında kaynak temini aşamasında kendi tezleri gibi koşturan uygulama dersi öğrencilerim Neslihan Sucu ve Şaban Atalay'a sonsuz teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xxvi
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR.....</b>	<b>4</b>
<b>1.5. TANIMLAR.....</b>	<b>5</b>
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>6</b>
<b>2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR ...</b>	<b>6</b>
<b>2.1. TEMEL DİL BECERİLERİ .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. KONUŞMA .....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. YAZMA.....</b>	<b>8</b>
2.3.1. Kontrollü Yazma .....	9
2.3.2. Güdümlü Yazma.....	10
2.3.3. Serbest Yazma .....	10
<b>2.4. OKUMA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.5. OKUMA TÜRLERİ .....</b>	<b>11</b>
2.5.1. Şiir Okuma .....	11
2.5.2. Göz Atarak Okuma .....	11

2.5.3. Özetleyerek okuma.....	11
2.5.4. Not alarak okuma .....	12
2.5.5. İşaretleyerek okuma .....	12
2.5.6. Tahmin ederek okuma .....	12
2.5.7. Soru sorarak okuma .....	12
2.5.8. Söz korusu.....	12
2.5.9. Okuma tiyatrosu .....	13
2.5.10. Ezberleyerek okuma .....	13
2.5.11. Tartışarak okuma.....	13
2.5.12. Eleştirel okuma.....	13
2.5.13 İçinden sesli okuma.....	13
2.5.14. Sesli okuma.....	14
2.5.15. Sessiz okuma .....	15
<b>2.6. SESLİ VE SESSİZ OKUMANIN KARŞILAŞTIRMASI .....</b>	<b>15</b>
<b>2.7. İYİ VE KÖTÜ OKUYUCU .....</b>	<b>16</b>
<b>2.8. DİNLEME .....</b>	<b>18</b>
<b>2.9. DİNLEMENİN OLUŞUMU .....</b>	<b>21</b>
<b>2.10. DİNLEMENİN ÖNEMİ.....</b>	<b>23</b>
<b>2.11. İŞİTME-DİNLEME FARKI .....</b>	<b>25</b>
<b>2.12. DİNLEME BECERİLERİ VE TEKNİKLERİ.....</b>	<b>26</b>
2.12.1.Dikkatli Dinleme .....	26
2.12.2.Doğru Dinleme .....	27
2.12.3.Eleştirel Dinleme.....	27
2.12.4.Katılımlı Dinleme.....	27
2.12.5.Empati Kurarak Dinleme .....	27
2.12.6.Aktif Dinleme .....	27
2.12.7.Sorgulayıcı Dinleme .....	27
2.12.8.Yaratıcı Dinleme .....	27

2.12.9.Grup Hâlinde Dinleme.....	28
<b>2.13. DİNLEMEYİ ETKİLEYEN ETKENLER.....</b>	<b>28</b>
2.13.1.Fizyolojik Etkenler.....	28
2.13.2.Duygusal Nedenler.....	28
2.13.3.Psikolojik Nedenler.....	28
2.13.4.Duyuşsal Nedenler .....	29
2.13.5.Dil ve Kültür Özellikleri .....	29
2.13.6.Konuşmacıdan Kaynaklanan Nedenler .....	29
<b>2.14. DİNLEME EĞİTİMİNDE SÜREÇLER.....</b>	<b>30</b>
2.14.1. Dinleme Öncesi Çalışmalar .....	31
2.14.2.Dinleme Sırasındaki Çalışmalar.....	32
2.14.3.Dinleme Sonrasındaki Çalışmalar.....	33
<b>2.15. DİNLEMENİN DİĞER DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ.....</b>	<b>35</b>
2.15.1. Dinleme ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki.....	36
2.15.2.Dinleme ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişki.....	36
2.15.3.Dinleme ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki .....	37
<b>2.16. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA DİNLEMENİN YERİ .....</b>	<b>37</b>
<b>2.17. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>42</b>
2.17.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	42
2.17.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	47
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>52</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>	<b>52</b>
3.3.1. Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi.....	52
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	53
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....</b>	<b>53</b>

<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI</b> .....	<b>54</b>
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>55</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>55</b>
1. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarının Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	55
1.1 Katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....	55
1.2 Katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....	69
1.3 Katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....	83
1.4 Katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....	97
1.5 Katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....	110
3.Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıkları Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular .....	124
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>137</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>137</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....	<b>137</b>
<b>5.2 ÖNERİLER</b> .....	<b>139</b>
5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	139
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	140
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>141</b>
<b>EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU</b> .....	<b>153</b>
<b>EK 2 DAVRANIŞ FARKINDALIĞI ANKETİ</b> .....	<b>154</b>
<b>EK 3 VALİLİK İZİNİ</b> .....	<b>157</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	<b>158</b>

<b>Tablo 4. 1.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarının Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	59
<b>Tablo 4.1.1</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	59
<b>Tablo 4.1. 2.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	60
<b>Tablo 4.1. 3.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	60
<b>Tablo 4.1. 4.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4.1. 5.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.1. 6.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 4.1. 7.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.1. 8.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	65



<b>Tablo 4.1. 9.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	66
<b>Tablo 4.1. 10.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	67
<b>Tablo 4. 1.11.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	68
<b>Tablo 4.1. 12.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	68
<b>Tablo 4.1. 13.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	70
<b>Tablo 4.1. 14.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	71
<b>Tablo 4.1.15.</b> Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	72
<b>Tablo 4.1.16.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	73

<b>Tablo 4.1.17.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	74
<b>Tablo 4.1.18.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	75
<b>Tablo 4.1.19.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	76
<b>Tablo 4.1.20.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	77
<b>Tablo 4.1.21.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	77
<b>Tablo 4.1.22.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	78
<b>Tablo 4.1.23.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	80
<b>Tablo 4.1.24.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	81

<b>Tablo 4.1.25.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	82
<b>Tablo 4.1.26.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	83
<b>Tablo 4.1.27.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
<b>Tablo 4.1.28.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 4.1.29.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
<b>Tablo 4.1.30.</b> Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	87
<b>4.1.3 Katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular .....</b>	<b>88</b>
<b>Tablo 4.1.31.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	88

<b>Tablo 4.1.32.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	89
<b>Tablo 4.1.33.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	90
<b>Tablo 4.1.34.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	91
<b>Tablo 4.1.35.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	92
<b>Tablo 4.1.36.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	93
<b>Tablo 4.1.37.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	94
<b>Tablo 4.1.38.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	95
<b>Tablo 4.1.39.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	96

<b>Tablo 4.1.40.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	97
<b>Tablo 4.1.41.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	98
<b>Tablo 4.1.42.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.1.43.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	100
<b>Tablo 4.1.44.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.1.45.</b> Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	102
<b>Tablo 4.1.46.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	103

<b>Tablo 4.1.47.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	104
<b>Tablo 4.1.48.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	105
<b>Tablo 4.1.49.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	106
<b>Tablo 4.1.50.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	107
<b>Tablo 4.1.51.</b> Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	107
<b>Tablo 4.1.52.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	108
<b>Tablo 4.1.53.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	109
<b>Tablo 4.1.54.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	110

<b>Tablo 4.1.55.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	111
<b>Tablo 4.1.56.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	112
<b>Tablo 4.1.57.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.1.58.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	114
<b>Tablo 4.1.59.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	115
<b>Tablo 4.1.60.</b> Katılımcıların Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	116
<b>Tablo 4.1.61.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	117

<b>Tablo 4.1.62.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	118
<b>Tablo 4.1.63.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	119
<b>Tablo 4.1.64.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	120
<b>Tablo 4.1.65.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	121
<b>Tablo 4.1.66.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	122
<b>Tablo 4.1.67.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	123
<b>Tablo 4.1.68.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	124
<b>Tablo 4.1.69.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	125



<b>Tablo 4.1.70.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	126
<b>Tablo 4.1.71.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	127
<b>Tablo 4.1.72.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128
<b>Tablo 4.1.73.</b> Katılımcıların Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	129
<b>Tablo 4.1.74.</b> Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	130
<b>Tablo 4.1.75.</b> Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	131
<b>Tablo 4.1.76.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	132
<b>Tablo 4.1.77.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	133

<b>Tablo 4.1.78.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	134
<b>Tablo 4.1.79.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	135
<b>Tablo 4.1.80.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	135
<b>Tablo 4.1.81.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	136
<b>Tablo 4.1.82.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	137
<b>Tablo 4.1.83.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	138
<b>Tablo 4.1.84.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	139
<b>Tablo 4.1.85.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	140

<b>Tablo 4.1.86.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	141
<b>Tablo 4.1.87.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	142
<b>Tablo 4.1.88.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları .....	143
<b>Tablo 4.1.89.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	144
<b>Tablo 4.1.90.</b> Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları .....	145

## ŞEKİLLER LİSTESİ

## Sayfa

Şekil 1 Temel dil becerileri .....	6
Şekil 2 Konuşma süreci .....	7
Şekil 3 Sesli okuma .....	15
Şekil 4 Sessiz okuma .....	16
Şekil 5 Öğrencilerin sınıflara göre dinleme süreleri .....	42



## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

### **Kısaltmalar Açıklamalar**

**AGFI** Adjusted Goodness of Fit Index

**Akt.** Aktaran

**AFA.** Açımlayıcı Faktör analizi

**ANCOVA** Kovaryans analizi

**ANOVA** Varyans analizi

**CFI** Comparative Fit Index

**Çev.** Çeviren

**DFA** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**Ed.** Editör

**GFI** Goodness of Fit Index

**MEB** Millî Eğitim Bakanlığı

**NFI** Normed Fit Index

**NNFI** Non-normed Fit Index

**RMSEA** Root Mean Square Error of Approximation

**SPSS** Stastiscal Packages fort the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi

Yazılımı)

**SRMR** Standardized Root Mean Square Residual

**TÖP** Türkçe Öğretim Programı

**TV** Televizyon

**vb.** ve benzeri

**yy.** yüzyıl

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Kaplan'a (1992: 140) göre dil, kişilerin etrafını algılamasını sağlayan, değişik bireysel ve sosyal değerler geliştiren, kültürel mirası içinde barındırarak bunu geleceğe aktaran araçtır.

Dil, iletişimi sağladığı, öğrenmenin en önemli unsuru olduğu için insanlar tarafından önemli bir varlıktır (MEB, 2006). Aksan (1998: 11) tarafından dil, sınırlarının hâlâ çizilemediği, her farklı bakış açısında farklı özelliklerinin belirlediği, sayılamayacak kadar çok yönü olan en önemli iletişim aracıdır, şeklinde tanımlanmaktadır. Dil, gerek bireyin gerek toplumun gerekse hem birey hem de toplumla alakalı sanat, bilim ve tekniğin temelini oluşturur.

Dil, duygu ve düşünce akımıyla insan topluluğundan millet meydana getirir. Birey ait olduğu milletin dilini beraberinde yaşatır (Özkan, 1996: 19).

Dört temel dil becerisi ( okuma, yazma, konuşma ve dinleme) altında toplanan dil becerilerindeki yetkinlik, bireyin ve toplumun her alandaki başarısını etkilemektedir (Sever,1998:54). Bunlardan dinleme ve okumanın, başkalarının düşüncelerinin öğrenilmesini sağladığı için alıcı dile dâhil oldukları görülür. Konuşma ve yazma da duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşılmasına yaradığı için verici dili oluşturur (Tazebay, 1997: 19).

Aras, (2004:1) dinlemeyi “Bireyin etrafından işittiği seslerden bir kısmını kendi isteğiyle algılaması sürecidir.” olarak tanımlar.

Batıda dinleme, unutulmuş bir dil becerisi olarak görülmektedir (Osada, 2004). Türkiye’de de durum Batı ile aynıdır (Çiftçi, 2001).

Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) Türkiye’de 1981-2010 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin dil becerileri arasındaki oranını araştırmıştır. Okuma becerisiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezi 239 iken bu sayı dinlemede 32’dir. Topçuoğlu-Ünal ve Özer (2014) ise dinleme becerisi ile ilgili Türkiye’de son yirmi yılda yazılan kitap, makale, bildiri ve tezlerin sayısına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Bu alanlarda yirmi yılda sadece 160 çalışma yapıldığı görülmüştür.

Yüksel'e (2010: 174 ) göre dinleme iletişim sürecinin en önemli unsurudur. Buna rağmen dinleme nasıl gerçekleşir, dinlemenin önemi nedir, dinleme ile işitmenin farkı nedir gibi en basit sorulara bile cevap bulamıyoruz toplumda.

Gürgen'e (2008) göre dinleme; konuşma veya okuma becerileri aracılığıyla ulaşılan mesajları algılayabilme ve uyarana tepki verme sürecidir.

Myers ve Myers (1988) dinlemeyi sosyal ilişkileri önemli hale getiren ve ilişkilerde bulunanlara olumlu dönütler veren, her iki tarafın da etkin olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Günlük hayatta en çok kullanılan becerinin dinleme olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuca göre kişiler günlük hayatlarının yaklaşık %45'ini dinleyerek geçirmektedir (Dornan, 2001:106'dan akt. Robertson, 2004: 57).

Sever, (1997: 11) dinlemeyi çocuğun hayatındaki ilk dil becerisi ve anlama faaliyeti olarak alır. Çocuk, hayatının ilkokula kadarki bölümünü sadece dinleme etkinlikleri aracılığıyla anlamlandırır.

Kavcar vd. (2004: 46) teknolojinin hızla ilerlemesiyle ortaya çıkan teknolojik ürünler dinleme ve izleme becerilerinin önemini artırmaktadır. Artık okuma kadar dinlemeye de önem verilmeli.

Cüceloğlu'na (2005: 167) göre etkili iletişimin öncelikli özelliği dinlemedir. Kişiler günlük hayatında anlamak için bile dinlemelidir. Bu kadar önemli olan bir becerinin öğrenilmesi bireyin kendisine bırakılamaz. İlköğretim birinci kademedden itibaren okullarda sistematik olarak bu eğitimin verilmesi gerekir.

Taşer (2000: 28) öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavda düşük not almalarının temellerinden birinin de dinleme becerisinin eksikliğini gösterir.

Kırbaş'a (2010) göre dinleme dersindeki başarının yalnızca Türkçe dersini değil, diğer tüm dersleri de olumlu yönden etkilemektedir. Öğretmenlerin büyük oranda sunuş yoluyla ders anlatımı yaptığı düşünülürse öğrencilerin de yaklaşık %80'i dinleme yoluyla bilgi almaktadır. Bu özellikten yola çıkılırsa bir öğrencinin konuyu öğrenmesi için zihinsel yeterliği olabilir fakat dinleme becerisi gelişmemişse konuyu öğrenmesi zorlaşır. Bu durumda öğretmenin ön plana çıkarak öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere bolca yer vermesi, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurması ve bu becerinin önemini öğrencilerine anlatması gerekir.

Bu tezin problem cümlesi, “6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin farkındalıkları hangi düzeydedir?” şeklindedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Dil insanlar arasında iletişimi kuran bir sistemdir. İnsanlar hislerini ve fikirlerini dil yoluyla aktarır. Konuşma ve yazma bunları aktarmada, dinleme ve okuma algılamada kullanılır.

Dört temel dil becerisi içinde dinlemenin önemi diğerlerine göre fazladır. Çünkü çocuk anne karnında bile dinleme becerisini öğrenmeye başlar. Bu beceri insanın ömrü boyunca devam ettirdiği en önemi dil becerisidir.

Dinleme eğitimi önce ailede, sonra da yakın çevrede olur. Fakat bu eğitim sistemli değildir. Dinleme eğitimiyle ilgili sistemli öğretim okulla başlar.

Dinleme de diğer alanlar gibi bir beceridir ve hem öğretilir hem de geliştirilir. Batı’da önceleri dinlemeye gereken önem verilmese de yakın zamanda dinleme ile ilgili araştırmaların arttığı söylenebilir.

Dinleme becerisi programda yer almasına rağmen beklenen önemi görememiştir. Bunun en önemli nedeni ise dinlemenin işitme ile karıştırılmasıdır.

Çocuğun küçük yaşlardan itibaren dinleme eğitimi alması onun hem sosyal çevresinde etkili bir iletişim kurmasını sağlayacak hem de okuldaki akademik başarısını arttıracaktır.

Dinleme ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu taramada dinleme becerisi ile ilgili yeterli çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sınıf temelli dinleme yeterliliklerin ölçümünün bağımsız değişkenlere göre yeterli sayıda araştırmaya da ulaşamamıştır.

Bu nedenle ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaç edinen bu araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda hareket edilerek “ 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları bu çalışma için belirlenen değişkenlerden etkilenmekte midir? ” ana problemine bağlı olarak şu alt problemler de araştırılmıştır:

1. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları babanın eğitim durumuna göre değişmekte midir?



3. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları kardeş sayısına göre değişmekte midir?
4. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları kendisine ait odasının bulunmasına göre değişmekte midir?
5. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları kendisinin kitap okuma sıklığına göre değişmekte midir?
6. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları bir süreli yayına abone olup olmama durumuna göre değişmekte midir?
7. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları müzik dinleme sıklığına göre değişmekte midir?
8. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları izlenen TV programının türüne göre değişmekte midir?
9. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları kendine ait kitaplık/raf/kütüphane olmasına göre değişmekte midir?
10. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları babanın okuma sıklığına göre değişmekte midir?
11. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları annenin okuma sıklığına göre değişmekte midir?
12. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları öğrencinin tablet/bilgisayar/akıllı telefon kullanımına göre değişmekte midir?
13. 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıkları öğrencinin etrafındaki kişilerin sorunlarını dinleme alışkanlığına göre değişmekte midir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Bu araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda örneklemdaki öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, "Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi" ile toplanan verilerle sınırlıdır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

- Araştırmanın tarafsızlığı çalışma süresince muhafaza edilmiştir.
- Yapılan çalışmada öğrenciler test sorularına birikimleri doğrultusunda ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

- Öğrencilere uygulanan testte sorulan soruların öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

## 1.5. TANIMLAR

Dinleme: İletişim sürecinin amacı olan “kaynağın iletmek istediği iletiyi açık olarak algılayabilme ve kaynağa tepki verebilmeyi” sağlayan dil becerisi (Demirel, 2004: 70). İletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir (MEB, 2017: 5).

Türkçe Dersi Öğretim Programı: MEB’e bağlı tüm ilköğretim okullarında uygulanan Türkçe dersi programı.

Öğretim Programı: Özbay’a (2000:117) göre eğitim programlarında gösterilen amaçlara ulaşılması için gerekli öğeleri barındıran bütündür.

Çocuk: TDK (2005:444) sözlüğünde meme veya kucak çocuğu dönemiyle cinsel organların fizyolojik gelişmesiyle başlayan dönem arasında kalan kız ya da erkek.

Öğrenci: Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse (TDK).

Dinlediğini Anlama Becerisi: Demirel’e (1990:108) göre düzeyine uygun olan bir metni dinledikten sonra bu metnin anlatmak istediklerini tam ve doğru anlamaktır.

## BÖLÜM II

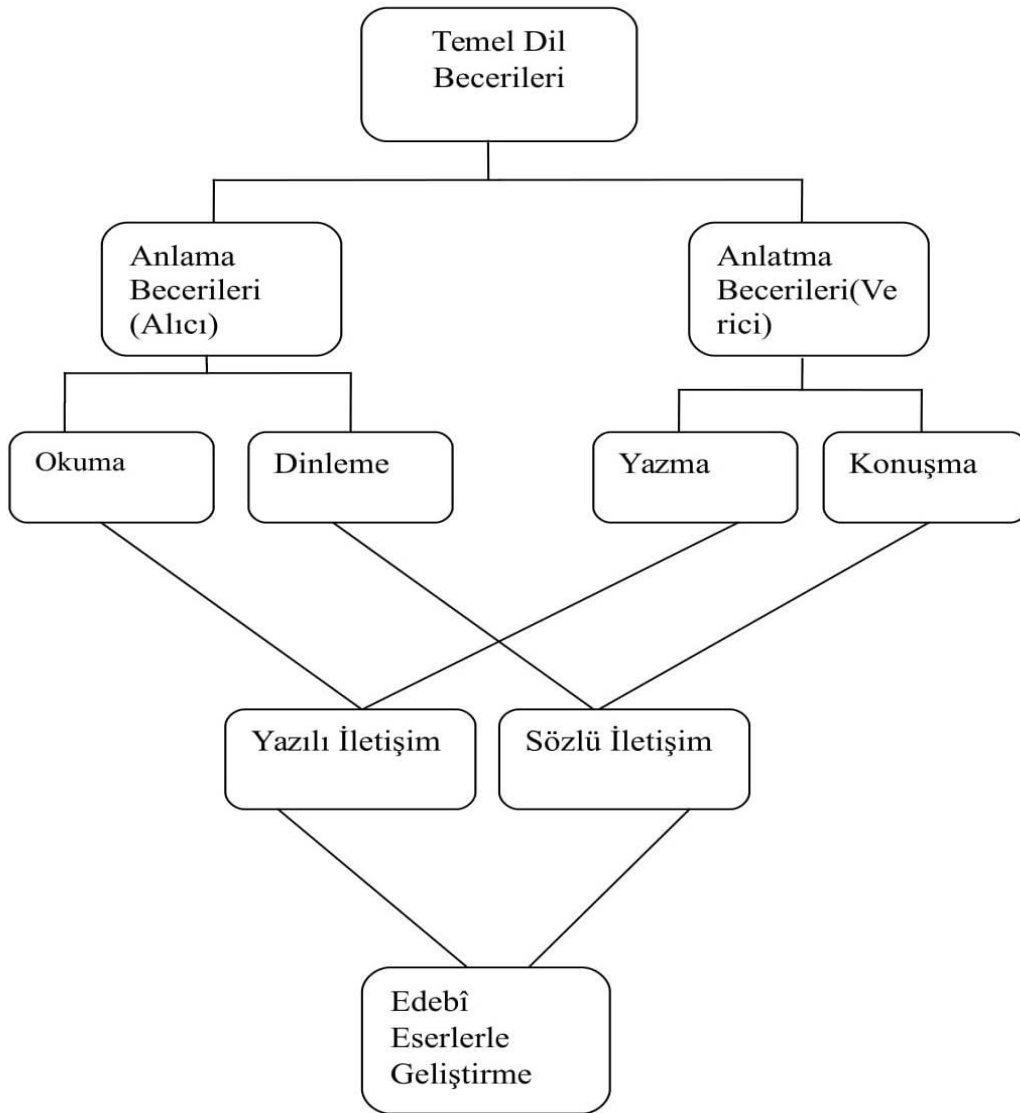
### 2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. TEMEL DİL BECERİLERİ

Er'e (2011: 15) göre dört temel dil becerisi iki ana başlıkta ele alınır.

1. Anlatmaya dayalı beceriler: yazma ve konuşma
2. Anlamaya dayalı beceriler: okuma ve dinlemedir. Ayrıca yazma ve konuşma verici beceriler, dinleme ve okuma da alıcı dil becerileri başlığı altında yer alır.

Şekil 2.1. Karatay (2014: 5) Temel dil becerileri



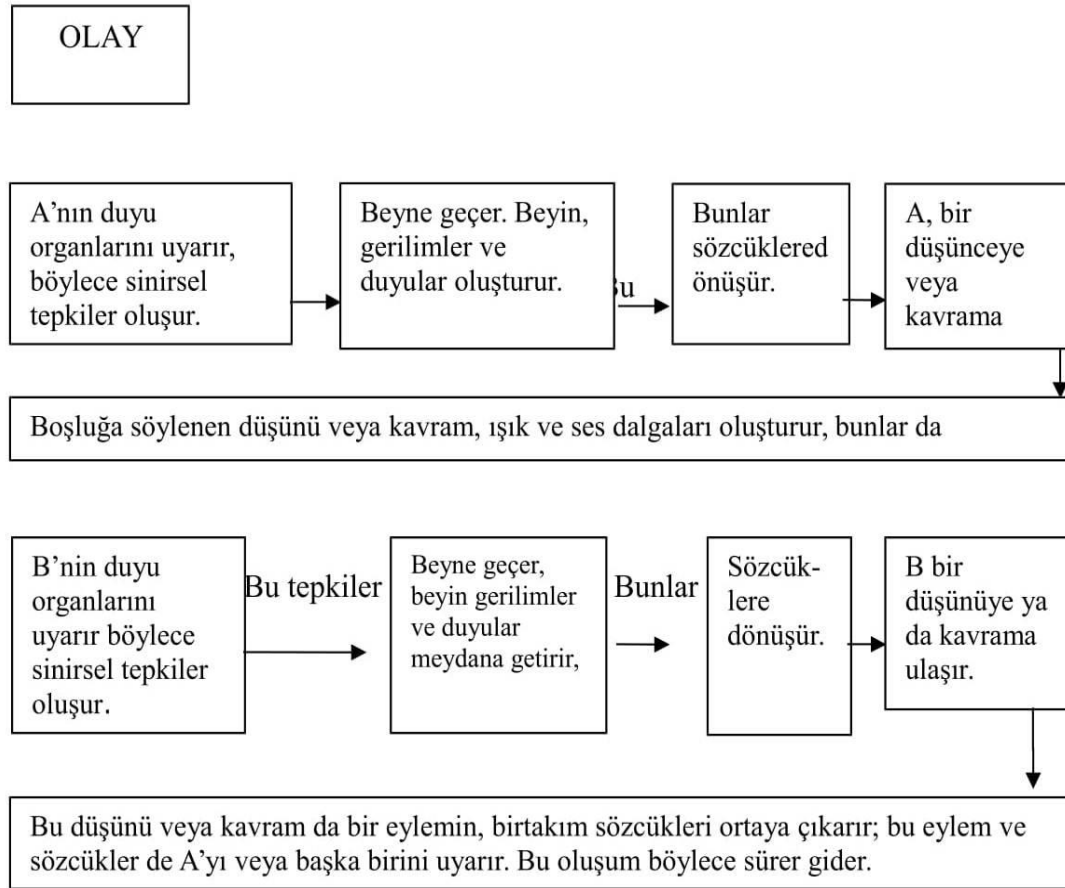
## 2.2. KONUŞMA

“Bizi çevremize bağlayan, çevremizdekilerle ilişkilerimizi yönlendiren anlaşma aracı konuşmadır. Olumlu ya da olumsuz tüm duygularımızı belirtmede konuşmanın önemli bir yeri vardır.” (Özdemir, 1999:215).

“Konuşma her zaman ve her yerde insanları bir araya getiren haberleşme sisteminin ve kişinin çevresiyle olan iletişiminin hiç kesilmeden devam eden öncelikli ögesidir.” (Evliyaoglu, 1973:15).

“İnsanın barındırdığı duygu ve düşünceleri paylaşma yoluyla bir bakıma iş birliği, görev paylaşımı arzusunu belirtme.” şeklinde de tanımlanabilir (Ağca,1999:73).

**Şekil 2.2.** Konuşma Sürecinin Şeması (Arhan, 2005)



Taşer'e (2000:119) göre kısıdan bir anlatımla kişisel deneyleri içeren konuşma, en az şu beş etmenden oluşur:

1. Ses
2. Boğumlanma (Telaffuz)
3. Konuşma dinamiği (Duygu, düşünce, istek)

#### 4. Sözcük hazinesi

#### 5. Biçem (Üslup)

Aktaş ve Gündüz'e (2001:288) göre konuşma türlerini "Okuma Yoluyla Konuşma, Ezber Okuma ve Serbest Konuşma" olmak üzerinde üç başlıkta toplamak mümkündür. Taşyaka (2018: 54-65) konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak etkinlikleri şu başlıklarda vermektedir: Görüşme, Radyo-Televizyon Konuşması, Sempozyum, Konferans, Açık Oturum , Forum, Panel, Münazara, Nutuk (Söylev), Hikâye-Masal Anlatma, Konuşanı Bul, İnşat, Lipogram (Dudakdeğmez), Drama, Rol Oynama, Pantomim, Taklit, Sessiz Sinema, Konuşma Çarkı, Konuşma Bileti, Sondaki ile Başla, Konuşturan Şapka...

### 2.3. YAZMA

"Duygu, düşünce ve olayların yazı ile anlatılmasına yazma denir." (Demirel, 2004:102). "Duygularımızı, düşüncelerimizi, tasladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaya yazma denir." (Sever, 2004: 24). Yazma, bilginin kazanılması ve ifade edilmesiyle ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir (Carter vd., 2002: 246). Yazma, üst seviyede düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme (Güneş, 2007: 161), düşünceleri ifade edebilme amacıyla gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir. Yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), "Düşünce gücüne sahip kişilerin görüş, fikir ve duyguları ile müşahede ve tecrübelerini belirlenen konuyla ilişkisi açısından tasarlayıp dilin kurallarına uygun şekilde vermesi." olarak tanımlanabilir. Buradan yola çıkarak yazılı anlatımın belirginleşmesinde ortaya çıkan hususlar şöyledir: düşünme gücü, görü-fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem - deney - tecrübeler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve plânlama (Ağca, 1999: 109-112). Kavcar ve diğerleri (2002: 12), yazılı anlatımda şu üç ana unsurun varlığından bahsetmektedirler: duygu, düşünce, görü ve hayal; belli bir nizam; net, canlı ve etkili bir anlatımdır. Deniz (2003: 242) de başarılı bir yazılı anlatım için şu özelliklerin birlikte olması gerektiğini vurgulamaktadır: Sağlam ve varsıl bir söz varlığına sahip olmak, çok ve belirli özelliklere dikkat ederek okumak, etkili bir gözlem gücüne sahip olmak, başarı amacına sahip olmak, dilin zenginliğini kavramak, geniş düşünmek ve fazla düşlemek, his ve düşünceleri akla yatkın ve birbiriyle uyumlu bir sistem içine yerleştirmek, orijinal (özgün) olmak, yazma işini zevkle yapabilmek.

Okullarda yazma becerisi içerisinde verilen yazı çalışmaları, bir konu ile ilgili hisleri, düşünceleri, planları, görülenleri, yaşananları, düş ve ümitleri... önceden belirlenmiş ilkeler etrafında sistemli bir şekilde verebilme tekniğidir. Hâlbuki ananevi anlayışın bir sonucu olarak kalıplaşmış sözlerin izah edilmesi olarak düşünülmekte ve tatbik edilmektedir. Bu kalıplardan koparak değişik tür ve içerikte yazma çalışmaları tatbik ettirilmelidir.

Öğrencilerin ilkokuldan gelirken beraberlerinde getirdikleri en önemli dil sorunlarından birinin de yazma korkusu olduğu görülmektedir. Çünkü sadece bir cümle verilip bu cümle ile ilgili bir metin yazılması isteniyor öğrenciden. Hâlbuki öğrencinin yazabilmesi için bu konuyla ilgili ön bilgisi olmak zorundadır. Ön bilgisi olmayan öğrenciye çok uzun bir süre de verseniz yazacakları birkaç cümleyi geçemez. Buradaki ana sorun öğrencinin bir metni nasıl yazacağını bilmemesidir. Nasıl yazacağını bilmeyen bir öğrenciden düşünce birliği meydana getirmesini beklemek havanda su dövmek gibidir. MEB ilköğretim ikinci kademe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine bakacak olursak 2018 Türkçe Öğretim Programı yayınlanmadan önce genellikle güdümlü yazma yapılmaktaydı. 2018'de 5. sınıfların, 2019'da da 6. sınıfların ders kitapları güncellenince yazma türleri de değişmiş ve öğrencinin yazmaya bakışı değişmiştir.

Türkçe öğretmenleri sınavlarda öğrencinin yazma becerisini ölçmek için genellikle bir cümle verip bu cümleyle ilgili öğrencinin kompozisyon yazmasını istemektedir. Normal bir sınav MEB İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'ne göre bir ders saatini yani 40 dakikayı geçmemektedir. Türkçe sınavlarında kompozisyona ayrılan süre ortalama on on beş dakikadır. Öğrenci bu süre içinde hem verilen cümleyi anlayacak hem düşünecek hem yazacaklarını planlayacak hem de bu düşünceleri yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak kâğıda aktaracak. Bu uygulama yanlışlığı bile öğrencinin Türkçe dersinden ve özellikle yazmadan uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Ünsal (2008) yazma türlerini ve alıştırmalarını şu şekilde vermiştir:

### **2.3.1. Kontrollü Yazma**

Alıştırmaları: Yer Değiştirme Alıştırmaları, Dönüştürme Alıştırmaları, Örneğe Uygun Bir Kompozisyon Yazma, Yeniden Sıraya Koyma, Sorulara Cevap Vererek Paragraf Yazma, Tamamlama Alıştırmaları.

### **2.3.2. Güdümlü Yazma**

Dikte Yapma, Dikteli Kompozisyon, Not Alma, zetleme, z Yazma, Anahtarları Belirleme.

### **2.3.3. Serbest Yazma**

Betimleme, Hikâye Etme, Tartışma, Görüş Bildirme, Mektup Yazma, Edeb Yazılar Yazma

## **2.4. OKUMA**

Okuma zihinsel bir süreç olduğu için birçok kişi okumanın tanımını yapmıştır. Bu tanımlar toplumdaki topluma ve kişiden kişiye değişmektedir. Ayrıca okuma canlı bir varlığa benzetilebilir. Çünkü okumanın tanımına bakılırsa ilk tanımdan günümüze sürekli değişim göstermiştir.

Akyol (2008: 1) okumayı “n bilgileri kullanarak yazarla okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı elverişli bir sistem ve maksat doğrultusunda anlamayı kolaylaştıracak bir ortamda ortaya konan anlam kurma süreci.” olarak tanımlamıştır.

“Okuma, okuyucunun önceden öğrendikleriyle metinde verilenleri sentezleyerek yeni ve farklı anlamlar çıkardığı etkin bir süreçtir (Güneş, 2009: 3).”

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak okuma ile ilgili şu ortak özellikler söylenebilir: Okuma, psiko-motor becerilerle zihinsel becerilerin ortak edimidir. Gzn yazı üzerinde belli sayıda kelime üzerinde sıçrayıp, duraklayarak bu kelimeleri bekleme esnasında anlamasıyla oluşur. Kişinin okuduklarını anlamasında zihin ön plandadır. Türkyılmaz, (2012) okuma bazı bilim insanları tarafından karmaşık süreç olarak tanımlansa da aslında öğrenildiği zaman sadece duyuların ortak ve bilinçli çalışması sonucunda gerekleşiği görülür. Okuma ediminin gerçekleşmesi, özellikle de okumanın anlamlandırılması sürecinde birden çok duyu ortak hareket etmelidir. Bu duyulardan birinin eksik çalışması anlamayı zorlaştırır.

Baş döndürücü bir şekilde bilimin ve teknolojinin süratle ilerlemesi çevremizde oluşan değişiklikleri izlemek ve bunlara ayak uydurmak için okuma becerisini kullanmak, bundan böyle boş zaman etkinliğinden ayrılıp bir mecburiyet şekline brnmştir. Okuma, sınıf ortamında akademik başarıyı belirleyen bir beceridir. (Arslan, Y, elik, Z., 2014).

## 2.5. OKUMA TÜRLERİ

Gürcan, (1999:17) okuma ediminin kişinin hedeflerine, kendisinin haleti ruhiyesine, içtimai vakalara, iş ve kişisel faaliyetler dışında geçirilen zaman dilimin özelliğine göre birden fazla türe ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda okumanın sadece fizyolojik olarak değerlendirilemeyeceği, bunun haricinde değişik etmenler de göz önüne alınarak sınıflandırma yapılması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre okuma şekilleri okuyucunun:

1. Maksudına göre: Eğlenmek, Bilgi edinmek, vb.
- 2.Kullandığı yönteme göre: Sesli, Yarı Sesli, Sessiz okuma, vb.
- 3.Metnin türüne göre: Seçmeli okuma, Tam okuma, vb.
- 4.Kullanılan materyale göre: Kitaptan okuma, Ekrandan okuma, vb.
- 5.Göz hareketlerine göre: Dik, Çapraz, Zikzak okuma ve
- 6.Kişilere göre: Bağımsız okuma, Paylaşarak okuma, Birlikte okuma, vb. şeklinde gruplandırılmaktadır (Güneş, 2007a).

Literatür taramasında okuma türleri çok farklı şekillerde alınmaktadır. Karatay (2014:58-67) okuma türlerini on beş başlıkta vermiştir.

**2.5.1. Şiir Okuma:** Verilen şiiri vurgu, tonlama ve duyguya dikkat ederek okumadır.

**2.5.2. Göz Atarak Okuma:** Konu detaya girilmeden ana hatlarıyla verilir. Önce başlığa bakılır, sonra metne hızlıca göz atılır, son olarak da bu göz atmalar sonucunda aklımızda oluşan sorulara cevap olabilecek tüm cümleler okunur (Nuhoğlu (Ed.), 2007:25, Yıldız (Ed.), 2008:132).

**2.5.3. Özetleyerek Okuma:** Okuma başlamadan tahtaya yazılan,

- a.* NE? Metinde söz edilen nedir? Bu metinle ilgili neler bilmek istiyorum.
- b.* KİM? Metinde kim(ler) var?
- c.* NEREDE? Bu konu, olay, bilgi nerede geçiyor?
- d.* NE ZAMAN? Bu konu, olay, bilgi ne zaman olmuş; ne zaman bir işe yarar?
- e.* NEDEN-NİÇİN? Bu konuyu, olayı, bilgiyi neden bilmeliyim, yazar bunu niçin anlatmış olabilir?
- f.* NASIL? Bu konu, olay, bilgi nasıl olmuş ve sonuca bağlanmış?

Metin okunurken ara özet çıkarılması istenir. Daha sonra bu bölümlerin birkaç cümle ile ifade edilmesi beklenir. Metin ikinci kez okunup gerekli düzeltmeler yapılır (Karatay, 2014: 61).



**2.5.4. Not alarak okuma:** Öğrencinin okuduğu metinden neyi anlayıp neyi anlamadığını kitabındaki herhangi bir boş yere veya defterine yazması söylenir. Öğrencilerin bilgiyi kavradıkları süreçte bu tür etkinlikler bilgilerin anımsanması, yeniden okunması, algılayamadıklarını değişik materyallerden öğrenmesi, sual etme alışkanlığı kazanmaları açısından önemlidir.

Bu yöntemle,

- a) Öğrencilerin yapısal olarak öne çıkan noktaları görme,
- b) Öğrencilerin kendine ait bir yazma yöntemiyle önemli gördüğü yerleri yazması,
- c) Notları sistemli bir şekilde düzenleyerek yeniden işe yaracakları zaman geldiğinde öğrendiklerini anımsayabilecekleri biçimde depolama gibi yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde durulur.

**2.5.5. İşaretleyerek okuma:** Bu teknikte kılavuz okuyucu okuma yaparken öğrenciler metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri belirler. Anlamayı olumsuz etkilediği için bu kelimelerin anlamları öğrenilir. Metnin konusunu/ana fikrini verebilecek anahtar kelimeler, cümleler ve ana fikri destekleyen yan yargılar belirlenir. Bu uygulamalar öğrencilerin seviyesine göre ayrı ayrı olabileceği gibi ikisi aynı anda da yapılabilir.

**2.5.6. Tahmin ederek okuma:** Amaç, okunacak metne ilgi uyandırmak ve ön bilgilerini harekete geçirmektir. Metnin konusu, ana düşüncesi veya metindeki olaylarla ilgili sorular sorulabilir. Bu sorularda amaç öğrencinin okunan yere kadarki bölümü anlayıp anlamadığı belirlemektir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır.

**2.5.7. Soru sorarak okuma:** Okuma öncesinde cevabını bulmakta hoşlanacağı sorular hazırlamaları istenir. Bir yere yazılan bu soruların kaç tanesinin metnin içinde olup olmadığı öğretmen tarafından oluşturulacak gruplarca tartışılır. Bu tartışmaya öğretmen de katılabilir. Amaç, öğrencilerin metne amaçlı yaklaşımları, metnin dış yapısından yola çıkarak metni sorgulamaları, metni anlamak için üzerinde düşünmeleri, soruları kendi kendine sorduğu için kavrama güçlerini artırmaları, denetleme becerileri sağlamaları beklenir.

**2.5.8. Söz korusu:** Herhangi bir gruba özgü öğrencilerin bir cümleyi veya yazılı bir parçayı grup halinde konuşma organlarıyla seslendirmeleridir. Toplumsal bünyeyi meydana getiren belli kurum ve gruplar aidiyet duygusu oluşturmak için birlikte marşlar, türküler ve sözler söylerler. Bunlar içerisinde en çok İstiklâl Marşı, Andımız, Gençliğe Hitabe söylenir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin birlikte çalışma, aynı duyguyu ve düşüncüyü paylaşma, ortak bir amaç etrafında birleşme ve grup bilinci edinmelerini sağlar.

**2.5.9. Okuma tiyatrosu:** Öyküleyici metinlerde metnin karakteristik yapısını kavramaları ve metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamaları için metindeki şahıs kadrosunu en iyi canlandıracak öğrencilere okutulur. Bu tür metinlerde diyalog olmasına gerek yoktur. Öğretmen olaylardan bir diyalog kurabilir. Bu okuma türü hem metnin tüm unsurlarını öğrencilerin kavramasını hem de öğrencilerin topluluk önünde kendilerini ifade etmesini sağlar.

**2.5.10. Ezberleyerek okuma:** Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen metinler, özellikle şiir, tekrar okuma çalışmalarıyla öğrencilere ezberletilir ve bunlar okul içinde veya dışındaki etkinliklerde sunulur. Bu okumada gaye, öğrencilerin hafızasını sağlamlaştırmak, bir millet ve sanat için değerli olan yazılı bir materyali vücuda getirmiş tüm anlamsal ve yapısal unsurları algılayarak ana dillerini karşılarındakileri etkileyecek şekilde düzgün kullanmalarını sağlamaktır.

**2.5.11. Tartışarak okuma:** Öğrencilerin okudukları metinde verilmek istenenleri doğru alıp almadıklarını denetlemek için metinle ilgili duygu ve düşüncelerini başka arkadaşıyla paylaşması istenir. Burada öğrencilerin sorunlara farklı bakış açısı ve çözüm önerisi getirme becerileri geliştirilmeye, öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma alışkanlığı kazanmaları amaçlanır (Karatay 2014: 60-67).

**2.5.12. Eleştirel okuma:** Özdemir, eleştirel okumayı bireyin seslendirdiği yazı hakkında kafa yorma, bunları değerlendirip yorumlama yapma alışkanlığı kazanması olarak tanımlamıştır.

Eleştirel okumada okur, ne anlatıldığını, nasıl anlatıldığınıyla neden anlatıldığını da anlamayı talep etmelidir. Metnin yazılırken hangi biçemlerin kullanıldığına, anlatılanların her bakımdan uyumluluğuna, metni oluşturan kelimeler üzerinde durmaya özen gösterilmelidir. Bunlar okuryazarlıktan başka ilim, yetenek ve alışkanlıklar gerektirmektedir.

**2.5.13 İçinden sesli okuma:** Dökmen'e (1994: 27) göre yanlış sessiz okumada kullanılan yaygın bir türdür. Okuma eylemini gerçekleştiren kişiyi izleyen biri okuyucunun ne okuduğunu duymaz ama okuyucu adeta sesli okuma yapıyormuş gibi konuşma organlarını hareket ettirir.

Bu başlıklar dışında literatür taramasında aşağıdaki başlıklar da yer almaktadır.

Ayrıca Tompkins (2005) de bu okuma türlerini beş başlığa ayırmıştır. Bunlar:

1. Paylaşılmış Okuma
2. Rehber Okuma

3. Arkadaşla Okuma
4. Yaratıcı Okuma
5. Bağımsız Okuma

#### 2.5.14. Sesli okuma

Aktaş ve Gündüz'e (2004) göre görme organıyla hafıza arasındaki münasebet neticesinde metindeki anlamın sesle anlatılmasıdır.

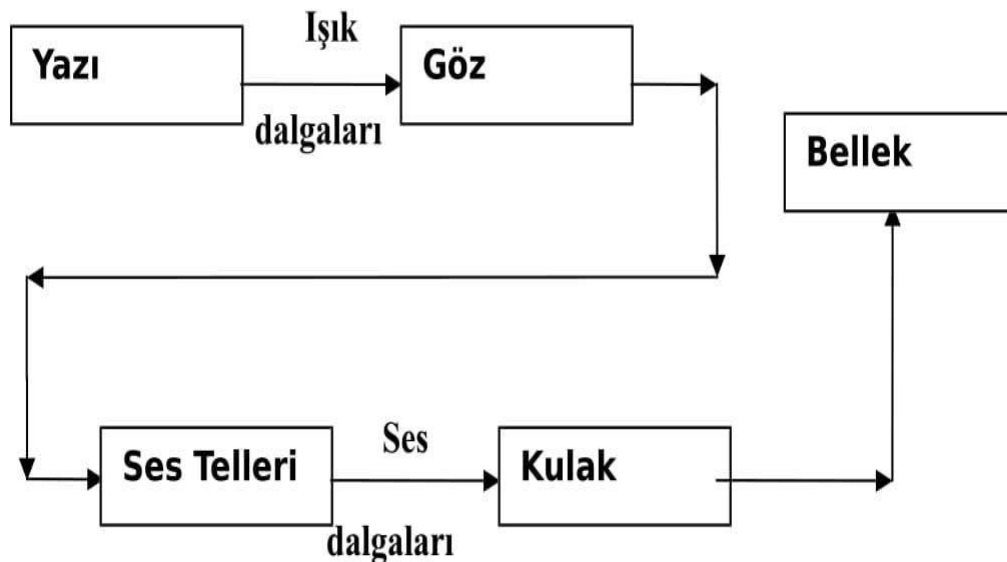
Ünalın'a (2006:70) göre sesli okuma, göz ile algılanarak zihinle kavranabilen kelime ve kelime öbeklerinin sesle ifade edilmesidir

Sesli okuma, metni görüp yazılanların konuşma organlarıyla seslendirilip verilmek istenen anlamın algılanmasıdır (Güneş, 2000a). Bu bilgiden de yola çıkarak sesli okuma sadece yazıları seslendirme işlemi olmadığı, sesli okumanın hem psiko-motor hem de zihni süreçlerden oluşan karmaşık bir etkinlik olduğu söylenir (Güneş, 2007a).

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük öbeklerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003: 43).

Richaudeau yaptığı araştırmalarda sesli okumanın sessiz okumaya göre dört kat fazla zamanı aldığını saptamıştır (Lieury, 96, akt. Güneş, 1993: 50). Sesli okuma süreci aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

#### Şekil 2.5.1. Sesli Okuma



Şekil 1'de görüldüğü gibi yazı ışık dalgaları ile önce göze ulaşır, sonra konuşma organlarıyla seslendirilir, bu sesler işitme duyusu yardımıyla belleğe ulaştırılır.

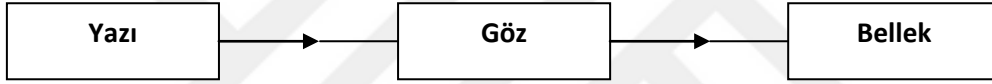
### 2.5.15. Sessiz okuma

Bu tür okuma “ses uzuvlarını hareket ettirmeden sadece gözle yapılan bir okumadır” (Köksal,1999:4).

“Sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılmasıdır” (Arıcı, 2008: 24).

Günümüzde sessiz okuma dönemine geçilmiştir. Sessiz okuma sürecinde göz yazıyı görür görmez onu anlamakta ve hemen belleğe göndermektedir. Sesli okumadaki konuşma ve işitme organları devreden çıkmaktadır. Bu okuma türünde okuma hızlıdır ve okuyucunun anlama düzeyi de yükselmektedir. Okuma sürecinde bölünmeler olmadığından hızlı bellek gelişmekte ve bilgi kaydı kolaylaşmaktadır (Güneş, 1993. 50-51).

Şekil 2.5.2 Sessiz Okuma



Şekilde de görüldüğü gibi sessiz okumada bilgi bölünmeden belleğe aktarılmaktadır.

## 2.6. SESLİ VE SESSİZ OKUMANIN KARŞILAŞTIRMASI

**Ortak Yönler:** Sesli ve sessiz okuma, birbirinden ayrı süreçlerdir. Fakat bu iki sürecin farklarından çok ortak yönleri söz konusudur. Tazebay'a (1997) göre her ikisinde de öğrenci, sözcüklerden ve sözcük yapısından anlam çıkarır. Her iki okuma türünde de okumada öğrencinin davranışları ve okumanın özelliğine bağlı olarak geri dönüşler olabilir. Bu geri dönüşler bir kelime olabileceği gibi bir satır hatta bir paragraf boyutunda bile olabilir. Tüm bunların sebebi ise zihnin okumaya odaklanamamış olmasıdır. Sesli okumada telaffuz hataları mevcut iken sessiz okumada bu tür hataların söz konusu olmadığı ve yine sessiz okumada seslendirme işi beyinde olurken sesli okumada seslendirme ses organlarının yaptığı, değişik yerlerde bahsedilmiştir.

Araştırmalar sessiz okumayla daha iyi anlama sağlandığını kanıtladığı için öncelikle sessiz okuma yapılması gerekir. Böylece çocuklar sesli okumaya göre daha etken çalışmaktadır. Sessiz okuma, bireysel okuma eğitiminin temelidir (Bamberger,1990:12).

Araştırmalar sonucunda dilin seslendirme süresiyle gözün görme süresi arasında ¼ saniye gibi bir zaman farkının bulunduğu tespit edilmiştir. Sesli okumayla 60 saniyede 60 kelime seslendirilirken sessiz okumada ¼ saniyede 1 kelime yani 60 saniyede 240 kelime okunabilmektedir (Ünalın, 2001: 87–88). Bu veriler bize sessiz okumayla daha hızlı okunduğu sonucunu verir.

Dökmen (1994:28) sesli ve sessiz okuma arasındaki farkı şu şekilde verir:

1. Sesli okumada her bir kelime okunur, sessiz okumada ise okuyucu söz öbeklerini algılar. Anlama, katkısı az olan sözcükleri (bağlaç vb.) okuyarak vakit kaybetmez.
2. Sesli okumada hızı sınırlayan, konuşma hızıdır. Gözle okumada hızı anlama yeteneği belirler. Bu yüzden sesli sessiz okumada hız daha fazladır.
3. Sesli okuma vokalizasyona (seslendirme) dayanır. Sesli okumada “algılamak” ve “söylemek” vardır. Gözle okumada ise sadece “algılamak” söz konusudur.
4. Sesli okumada göz belirli kelimelere uzun süre takılabilir. Yine sesli okumada zaman zaman geri dönmeler ve uzun ara vermeler görülebilir. Gözle okumada ise göz sürekli ileri doğru hareket ettiğinden takılmalar ve dönmeler hemen hemen hiç olmaz.
5. Sessiz okuma yapan bir öğrencinin görsel algılama kapasitesi sesli okuma yapan okuyucuya göre daha gelişmiştir.

Yukarıdaki maddeler sessiz okumanın daha önemli olduğunu gösterse de sesli okumanın da işlevi yadsınamaz. Bunlar:

1. Okuyucun sessiz okumadaki hatasını ortaya çıkarmak için sesli okuma bir teşhis olarak kullanılabilir.
2. Anlaşılması zor ve üzerinde düşünülmesi gereken metinlerle duygu ifade eden yazıyı veya şiiri sesli okumak uygun olabilir.

Okuryazar oranının düşük olduğu toplumlarda sesli okuma önemlidir. Çünkü orada biri okur, diğerleri dinler.

## **2.7. İYİ VE KÖTÜ OKUYUCU**

Bir yazı ne kadar mükemmel olursa olsun önemli olan o yazıyı okuyan kişinin anladıklarıdır. Bunun için her şeyden önce iyi bir okuyucu olmak gerekmektedir.

Karafilik, (2010)okuyucuyu iyi ve kötü olarak sınıflandırmış ve bunların özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

İYİ OKUYUCU	KÖTÜ OKUYUCU
Okurken bir amaçla ve amacını düşünerek okur.	Okurken bir amacı yoktur. Okumuş olmak için okur.
Okuma hızını yazının türüne göre ayarlar.	Her yazıyı aynı hızda okur.
Okuduğu yazıyı önemser. Okuduğu bir yazıda ana düşünceyi hemen yakalar.	Yazının içinde kaybolur ve gider. Kelime, terim, kavram veya olay içinde kayb olduğu için ana düşünceyi çıkaramaz.
Söz öbeklerini bütün görerek okur.	Kelime kelime okur.
Eleştirel okuma yapar. Okuduğu metne hemen inanmadığı için metnindeki anlatılanları sorgular.	Yazıyı düz okur. Her okuduğuna inanır.
Tek tip kitap veya yazı okumaz. Farklı türden eserler okuyarak bilgi dağarcığını ve düşünce ufkunu geliştirir.	Genellikle tek türden yazı veya kitap okur. Mesela gazetenin sadece spor veya sadece magazin haberlerini okur.
Her yazıyı aynı şekilde okumaz. Yazı türüne göre okuma yapar.	Her yazıyı aynı şekilde ve aynı amaçla okur. Okuduğu yazıyı sınıflandırmaz.
Yeni bir kitap almadan önce kitabı inceler; ne zaman, niçin okuyacağını bilir.	Rast gele ve anlık kararlarla kitap alır. İlk fırsatta okuyacağım diyerek bir kenara atar kitabı.
Okuma ve çalışmalarını bir masada ve düzenli olarak yapar.	Uykudan önce yatarak okur. Okumayı uyku ilacı olarak görür.
Okuduğu yazıda önce konu bütünlüğünü yakalar.	Yazının ayrıntısında boğulur.
Okumayı bilgi alma yolunda bir araç olarak görür. Bilgiyi de hayat kalitesini yükseltmek için kullanır.	Okumayı amaç olarak görür. Okumak veya okumuş olmak için okur.
Düşünceli, yorgun ve sinirliiyken okumaz. Önce olumsuz duygulardan arınır, sonra oku.	Okuyarak gerginliğini atacağını zanneder. Ya da hiç düşünmeden okur.
Okuduğu yerlerde önemli bulduğu	Düz olarak okur ve gider.

cümlelerin altını çizerek, not alır.	
Bilgisini artırmak ve okumak için zaman ayırır.	Okumayı zaman kaybı olarak görür.
Planlı okur.	Rast gele yazı seçip okur.
Boş zaman kavramı yoktur.	Okumayı boş zaman değerlendirme sanır.
Aradığı bilgileri yazının içinde hemen bulur.	Aradığı bilgiyi bulmak için yazının tamamını okur.
Okuma zevkli ve eğlencelidir.	Ani hevesle başlar çabuk sıkılır.
Uzun süreli okuyabilir.	Okurken uykusu gelir.
Göz sağlığına dikkat ettiği için gözleri ağrımaz.	Göz sağlığına dikkat etmez. Rahatsızlığı olmadığı halde gözü ağrır.
Okurken geriye dönmemeye gayret eder ve bir okumada anlamı çıkarmaya çalışır.	Kelimeleri, cümleleri ve paragrafları tekrar tekrar okuma gereği hisseder.
Okumadan önce metne göz atar.	Metni direkt okumaya başlar.
Sessiz okuma yapar.	Sesli veya yarı sesli okuma yapar.
Metne tam konsantre olur.	Okuduğu metne bir türlü odaklanamaz.
Okumalarını ertelemez.	Sürekli erteleme yapar okuyacağı metinleri.
Okurken kelimelerin anlamlarını bildiği için yazımı birbirine yakın kelimelerin anlamını karıştırmaz.	Benzer kelimeleri aynı gördüğü için anlam çıkarmakta zorlanır.
Bilmediği kelimenin anlamını hemen öğrenir.	Kelimenin anlamını öğrenmek zaman kaybıdır. Genel anladığı yeterlidir.

## 2.8. DİNLEME

Batı'da 20. yy.dan önce dinleme ile ilgili çalışmalar yapılmıştır fakat bilhassa 20. yy'ın ortalarından itibaren çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu araştırmaların sayısı artsa da dinleme becerisi üzerine yapılmış araştırmaların sayısı okuma becerisi üzerine yapılmış

araştırmalardan çok geridedir. Bu nedenle dinleme; *yetim kalmış* (Anderson H. , 1949), *kaybolmuş* (Neville, 1962, s. 14), *ihmal edilmiş* (Brown, 1954, s. 85), *unutulmuş* (Burley ve Allen, 1995) bir dil becerisi olarak değerlendirilmektedir.

Dinlemenin tanımlarına bakarsak, dinlemek işi (TDK).

Dinleme, “Kulağın işitme fonksiyonunu bilinçli olarak kullanmadır. Yani ilgiyi, seslerin üzerinde toplayarak verilmek istenen anlamı anlamadır. İşitme ile dinleme arasındaki fark işitmede sese dikkat edilmezken dinlemede sese dikkat edilir. Başka bir ifade ile dinleme, söylenenlere odaklanarak işitmedir. Başka bir deyişle işitme, söylenenlere odaklanmadan duymadır” (Alperen, 2001, s. 17).

Umagan’a (2007: 149) göre dinleme, sözü söyleyen kişiyi hiçbir amaç olmadan takip etme değil; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla tam olarak aktarılması için anlatılmak isteneni tam algılama gayreti olarak tanımlamaktadır. “Dinleme becerisi, dört temel dil becerisinden en çok kullanılanıdır. Yine dinleme çevremizle iletişim kurma yollarından biridir. Dinleme ile işitme farklı bir beceridir. Kişinin belli bir hedefe ulaşmak için yaptığı ve zaman içerisinde öğrenilmesi gereken beceridir dinleme. Kişi belli bir hedefe ulaşmak için dinlediğinden gereksiz bilgileri atarak sadece gerekli bilgileri seçip almaktadır.” (Aktaş ve Gündüz 2004: 247).

Göğüş’e göre (1978) duyduklarını kavramak amacıyla duydukları üzerinde yoğunlaşmak ve bir sonuca ulaşmak için konuşmayı takip etmek dinleme becerisidir.

Sever’e göre (2000) duyulanı kavramak amacıyla duyulana odaklanmak ya da duyulanı belleğe kaydetmek ve almak dinleme becerisidir.

Çiftçi’ye göre (2001: 168) önceden belirlenmiş bir amaçla ve kurallarına uygun olarak ortaya konan duyma/işitme dinleme becerisidir.

Umagan'a (2007: 149) göre iletişimin eksiksiz bir şekilde tamamlanması için iletiyi tam bir şekilde almak ve kendince ifade etmek, konuşulanları pasif şekilde duymamak dinleme becerisidir.

Aktaş ve Gündüz’e (2004: 19) göre dinleme dilin dört temel işlevinden en çok kullanılanıdır. İşitmeyle dinleme birbirinden farklı becerilerdir. Dinleme öğrenme sonucu oluşan bir beceridir. Dinleme becerisi belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Dinleme etkinliğinde isteğe bağlılık ve seçicilik olduğu için kişi duyduğu seslerden istediklerini dinler.

Dinleme ile ilgili tanımlardan ortaya şu ortak özellikler çıkmaktadır:

- Verilmek istenileni amaca uygun bir şekilde algılama,



- Dört temel dil becerilerinden biri olma,
- Kişinin çevresiyle iletişim kurma aracı olma,
- Belirli bir hedefe dönük yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İşitmeyi de bünyesinde barındıran bir beceri olma,
- Kendiliğinden oluşan bir beceri gibi görünse de öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- Farklı zihinsel basamakları gerektiriyor olma,
- Bir değil, birden fazla boyutunun olma,
- Basit ve edilgen bir süreç olmama.

Bu ortak özelliklerden hareketle dinleme: Dilin dört temel becerilerinden biri olan dinleme, bireyin çevresi ile olan iletişiminde kesinlikle olması gereken bir beceri, kaynaktan gelen mesajları tam ve doğru olarak algılama; duymayı da bünyesinde barındıran basit olmayan, kapsayıcı bir basamaklar zinciri; bir hedef doğrultusunda zihinsel işlemler gerektiren bir faaliyettir (Epcan 2013).

Tanımlara bakıldığında dinlemenin özellikle anlama üzerine gerçekleştirilen bir beceri olduğu görüşü ağır basmaktadır. Fakat birey yer yer rahatlamak ve zevk almak için de dinleme edimini gerçekleştirebilir (Doğan, 2016). Yabancı dil bilmeyen birinin ana dilinden farklı bir dildeki şarkıyı dinlemesi buna örnek olarak gösterilebilir ya da rahatlamak için doğanın sesini dinlemek.

Aydın'a (2018) göre dinleme tanımları incelendiğinde bazı ortak unsurları vurguladıkları görülür.

Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Dinleme dört temel dil becerisinden biridir.
2. Dinleme bireyin öğrenip öğreteceği bir beceridir.
3. Dinleme önceden belirlenmiş bir hedef için yapılır.
4. Dinlemenin ana noktası anlama oluşturmaktır.
5. Etkili bir iletişimle mesajın alınması ve anlamlandırılması vardır.
6. İşitmeyi de içinde barındıran etken ve basit olmayan bir süreçtir.
7. Bireyin isteği dâhilinde zihinde gerçekleşen bir beceridir.
8. Dinleme farklı bilişsel süreçlerden oluşan ve değişik boyutları olan bir beceridir.

Toplumumuzun dinlemeye karşı bakışını anlamak için atasözlerimize bakmak gerekir. Dinlemeyle ilgili az sayıda atasözü söylendiğini görmekteyiz. Bunların çoğu

dinlemenin önemini ve dinlemenin nasıl olacağını ifade etmektedir. *"Söz gümüştür sükût altındır."*, *"İki dinle, bir söyle."*, *"Sözü söyle alana, kulağında kalana."*, *"Yalancı kim? İştittiğini söyleyen."*, *"Bir senden küçüğün, bir de senden büyüğün sözünü dinle."* atasözleri, geleneksel eğitimin dinlemeye verdiği önemi vurgulamaktadır. Bu atasözleri dinlemenin yalnızca bir yetenek değil, bunun yanı sıra dinlemenin nasıl gerçekleşeceğini de söyler. *"Yalancı kim? İştittiğini söyleyen."* atasözü, kişinin çevresinde duyduklarını araştırıp, sorgulamadan doğrudan doğruya duyduklarına inanan kişileri tanımlamaktadır. (Çifçi, 2001, s. 165-166).

## 2.9. DİNLEMENİN OLUŞUMU

Yüksel'e göre, (2008: 174) işitme, istem dışı olarak kulağa gelen ses dalgalarının kulak zarına çarpıp titreşim halinde beyne iletilmesi eylemidir ve işitme belirli düzenekler yardımıyla oluşmaktadır.

Demircan'a (2018) göre dinleme becerisi ile izleme becerisi bir bütündür. İyi bir dinleyici aynı zamanda iyi bir izleyicidir. Çünkü dinleme esnasında konuşan kişinin jest ve mimikleri konuşmasını tamamlar. Dinleyici sesin yanında görmeye dayalı ve konuşmayı tamamlayan bu ifadeleri de algılar. Dinlemenin olduğu yerde izleme, izlemenin olduğu yerde de dinleme vardır. Ayrılmaz iki beceri olan dinleme ve izleme birlikte geliştirilmelidir. Ancak sadece ses varsa dinleme, duyulanı algılayıp anlamlandırma anlamına gelir. Bunlardan yola çıkarak dinlemenin tanımını "Bir konuşanın ya da konuşma kaynağının ilettiği sözel ve görsel iletileri algılayıp anlamlandırma sürecidir." şeklinde yapabiliriz. Aynı şekilde Aras, (2004: 4) da etkili iletişimde en önemli ögenin dinleme olduğunu vurgular. David Schwartz "Büyük insanlar dinlemeyi tekellerine alır, küçük insanlarsa konuşmayı" diyerek dinlemenin önemine vurgu yapar. Etkili bir dinleme becerisine sahip bireyler konuşanın sadece söylediklerine değil aynı zamanda el, kol hareketlerine yine konuşanın yüz ifadelerine de odaklanır. Çünkü jest, mimikler, duruş, el ve kol hareketleri iletişimin en önemli unsurlarıdır, hatta bunlar tek başına bile bir iletişim sayılır.

Bayrak'a (2010:8) göre dinleme üç değişik basamaktan oluşan bir süreçtir. Bunlar: işitme, anlamlandırma ve dikkat yoğunlaştırmadır. Dinleme süreci sesin işitilmesi ile başlamaktadır. Daha sonra işitilenler arasından ihtiyaca göre seçim yapılır. İşitilen sesler bireyin zihinsel yapılarına göre anlamlandırılır. Bu esnada önceki öğrenmelerle ilişkilendirmeler, analizler ve sentezler yapılmaktadır.

Demircan'a (2018) göre dinlemenin tanımlarına bakıldığı zaman dinleme sadece sesleri işitme değil, aynı zamanda bu sesleri anlamlandırmadır. Bu durumda da işitme ile dinleme arasında farklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklar:

- İşitme doğuştan getirilen bir beceri iken dinleme öğrenilen bir beceridir.
- İşitme bireyin elinde olmadan gerçekleşen bir beceri iken dinleme zihnin isteği doğrultusunda gerçekleşir.
- İnsan etrafındaki her sesi işitebilir ama dinleyemez.
- Dinleme bir irade sonucu gerçekleşir.

Temur'a göre (2010: 307) insanın dil becerileri içinde ilk öğrendiği beceri dinleme becerisidir. İletişimde de etkili bir iletişim dinleme becerisine bağlıdır. İletişimde dinlemeye dayanan sıkıntılar eğitimle giderilebilir. Çünkü dinleme öğrenilen bir beceridir.

Maden'e (2013: 50) göre dinleme anne karnında başlar. Çocuk doğduktan sonra konuşmaya başladığı zamana dek çevresini dinleyerek anlar. Healy (1999: 46), Robertson (2004: 57), Yalçın (2006: 124), Yılmaz ve Babacan (2015: 905-923), Güneş (2007: 73) de dinleme becerisinin doğum öncesinden başladığını savunmaktadır. Hamileliğin özellikle son dönemlerinde anne karnındaki bebek dışarıdan gelen seslere tepki vermektedir.

Rankin (1928), Yalçın (2006: 123), Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisini önemli kılan etkenin hayatımızda en çok kullanılan dil becerisi olmasından geldiğini vurgulamıştır. Dinleme, hayatımızın her döneminde en çok ve en sık kullanılan dil becerisidir.

Keçik ve Uzun'a (2004:121) göre metin dinleme becerisi için çok önemlidir. Okullarda dinleme çalışmasının merkezinde dinleme yer almaktadır. Metin ile dinleyici etkileşimini temel alan dört yaklaşım bulunmaktadır:

1. Yapılandırmacı yaklaşım: Bireyin okuma ve dinleme esnasında sürekli çıkarımda bulunduğunu savunmaktadır.
2. Minimalist hipotez: Bireyin okuma ve dinleme esnasında fazla çıkarımda bulunduğunu kabul etmekle birlikte bu çıkarımların çok yüksek olmadığını, bazı çıkarımların da okumanın ya da dinlemenin bitiminde gerçekleştiğini savunmaktadır.
3. Kintsch-V. Dijk modeli: Yapıyla ve anlamla ilgili işlemlerin birlikte ve aynı zamanda gerçekleştiğini savunmaktadır.
4. Bağıntı kuramı: İletişim; kodlama ve çıkarım basamağından oluşan bir süreçtir. Düzgün bir iletişimde konuşan ve dinleyen arasında bir bağıntı olması gerekir. Dinleyici en az çaba ile konuşmacının söylediklerini en zengin bağlam kümesi için düzenleyebilmeli.

Keçik ve Uzun (2004:125) dinleme esnasında uygulanacak basamakları şu şekilde sıralamaktadır:

- Sesleri tanıma ve anlama,
- Söyleyişleri tanıma ve anlama,
- Kelimeleri tanıma ve anlama,
- Sözcüklerin cümlede kullanılışlarına göre çıkan anlamı anlama,
- Metindeki paragraflar ve cümleler arasındaki ilişkiyi kavrama,
- Metinde anlatılan konu ve bu konuya bağlı alt konuları belirleme,
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme,
- İpuçları kullanılarak çıkarımlarda bulunma,
- İşine yarayacak bilgiyi seçme.

Dinleme şu amaçlar için gerçekleşir:

- Öğrenmek,
- Anlatılanları olumlu ya da olumsuz eleştirmek için,
- Konuşanın veya okuyanın hikâyesine ortak olmak,
- Başkalarının tecrübelerinden faydalanmak,
- Herhangi bir konu hakkında eksiksiz bilgi sahibi olmak,
- Olaya ve olaylara bakış açımızı geniş tutmak,
- Bir ilişki oluşturmak,
- Başkalarının söyledikleri hakkında kendince bir yargıda bulunmak (Mackay, 1997:9-10),
- Edindiğimiz yanlışları düzeltmek,
- Bir konuyla ilgili önceki bilgilerimizle yeni öğrendiklerimizi karşılaştırma,
- Bir fikir ya da duyguyu başkalarıyla paylaşmak,
- Konuşan hakkında bilgi sahibi olmak,
- Bir sorun karşısında ortak çalışma talebinde bulunmak,
- Bir konuyla ilgili aklında bulunan soru işaretlerini gidermek için,
- Belirli bir yönde hareket etmek (Ağca, 2001:112-113).

## **2.10. DİNLEMENİN ÖNEMİ**

Günümüzde dinleme pek çok alanda kullanılmaktadır. Dinleme gerek öğrenme-öğretme ortamında gerekse sosyal hayatta bazen isteyerek bazen de farkında olmadan

gerçekleştirdiğimiz bir beceridir. Sosyal hayatta dinlemenin önemi insanlar tarafından tam anlaşılammıştır (Aytan ve Güney, 2012: 13). Bu nedenden ötürü Cossit (1978:36) dinlemenin ilkokuldan başlanarak sistemli ve kademeli olarak öğretilmesini gerektiğini savunmuştur.

Salopek, (1999, 58) dinlemenin sadece eğitim-öğretim boyutunu almamıştır. İş hayatında da önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. İş hayatında başarılı olan insanların ortak yönlerinin dinleme olduğunu belirtmiş, bunu da Kuzey Amerika’da yapılan bir araştırma ile desteklemiştir. Bu araştırmaya göre yöneticilerin %80’i iş hayatındaki en önemli becerilerinin dinleme olduğunu söylemiştir.

Ediger’e (2002,3) göre iyi bir dinleyici olmanın başlıca sebepleri şunlardır:

1. Toplumsal nezaket kuralları karşımızdakini dikkatlice dinlememizi gerektirir.
2. İyi bir dinleyici, dinleme yoluyla karşısındakinden pek çok şey öğrenir.
3. Dinleme alışkanlığının oluşması dinleme yoluyla öğrenmenin de sürekli olmasını sağlar.
4. Dinlemeyen biri dinlenen konuyu takip edemez, dolayısıyla da dinlenen konuyla ilgili sorulara cevap veremez. Bu şekilde bir zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.
5. Herhangi bir tartışmada etkin olunabilmesi için iyi bir dinleyici olunmalı.
6. Dinlemediği için yönlendirmeleri uygulayamayan biri tekrara başvuracak ve bu da zaman kaybına neden olacaktır.
7. Tam bir iletişiminin gerçekleşmesi için iki tarafın da iyi bir dinleyici olması gerekir.
8. Kaliteli dinleme alışkanlığı okulda gerçekleştiği için burada edinilen kaliteli dinleme alışkanlığı toplumsal alanda da kendini gösterir.
9. İyi birer dinleyici olan iki kişi arasındaki ilişki sağlam temellere oturmuştur.

Temur (2001:62) ise ilkokulun birinci yarısında öğrencilerin sınıf içerisindeki zamanlarının %50-70’ini öğretmenini dinleyerek geçirdiğini ve öğrencilerin dinleme alışkanlığı edinmelerinde öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

Ergin ve Birol’a (200: 19-20) göre öğretmenler zamanlarının büyük çoğunluğunu konuşarak öğrenciler ise dinleyerek geçirmektedir. Sınıf kademelerine göre bu süre aralığı değişmektedir. Öğretmenlerin konuşma ve öğrencilerin dinleme oranına bakıldığında bir öğrencinin akademik başarısı için yeterli düzeyde dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Uluğ’a (1995:70) göre öğrencinin sınıf içerisinde bir ders saatinde

öğrenebildiği bir konuyu ders dışında kendi başına araştırarak öğrenmesi üç ders saatine denk gelmektedir. Bu verilen süreler eğitim-öğretimde dinlemenin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrenci dinleme etkinliğini edilgen olarak gerçekleştirirse öğrencinin hem konuyu anlaması hem de bilginin uzun süreli bellekte tutması zordur. Dinlemenin verimli olması için öğrencinin iyi bir dinleme için uygulaması gereken teknikleri bilip bunları etkili bir şekilde kullanması gerekir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009: 100).

İlkokul yıllarından itibaren kazanılması gereken dinleme becerisi için değişik etkinlikler düzenlenmelidir. Etkinliklerle ve çabayla dinleme becerisi gelişecek bir bireyin bu durumu ilerleyen zamanda alışkanlığa dönüşecektir. Dinlemenin alışkanlığa dönüşmesiyle birey eğitim-öğretimde, sosyal ilişkilerde ve iş yaşamında daha başarılı olacaktır (Melanlıoğlu, 2011).

### **2.11. İŞİTME-DİNLEME FARKI**

Doğan'a (2016:5) göre işitme zihinsel bir etkinlik olmadan sadece işitme organı ile gerçekleşen bir eylemdir. İşitmede herhangi bir çaba bulunmamaktadır. Belirli bir frekansın üzerindeki her ses işitilir. Aynı anda birden fazla ses varken bu seslerden birinin seçilmesi dinlemeye girer. Burada zihin devreye girmektedir. Sesler seçilip seslerden birine odaklanılıyorsa bu durumda anlamlandırma başlıyordur. Ayrıca dinleme becerisi, işitmeyi de kapsamaktadır. Çünkü işitilmeyen bir ses dinlenemez.

Demirel (1999:33) de işitme ve dinleme becerilerinin çok ayrı beceriler olduğunu, işitmeyi bireyin istemsizce gerçekleştirdiğini ama dinlemenin ise belirlenmiş bir amaç uğruna yapıldığını belirtmiştir.

Ergin (1998:161) ise işitmeyle dinlemenin birbiriyle alakalı ama birbirlerinden farklı edimler olduğunu belirtmiştir. İşitmeyi kulakla algılanan seslerin beyne giden sinir akımı olarak tanımlamıştır. Dinlemeyi diğer bilim insanlarının aksine zihinsel bir süreç olarak değil de psikolojik bir süreç olarak adlandırmıştır. Bu süreci de seslerin ayırt edilip biri üzerinde durulması, o sese dikkat edilmesi ile başlatıp sesleri anlamlandırmayla sona erdirmiştir.

Gündüz ve Şimşek'e (2014: 15) göre insanlar sesin 0'la 140 db (desibel) ses şiddeti aralığını işitir. Bu sesin algılanması için duyma organında herhangi bir sorun olmaması yeterlidir. Fakat dinleme bilinçli bir gayreti gerektirir, çeşitli eğitimlerle kazandırılır ve geliştirilebilir.

Ağca (2001:114) işitmeyi yine istemsizce yapılan bir eylem almıştır fakat dinlemeye zihnin yanı sıra duyguları da dahi etmiştir.

## **2.12. DİNLEME BECERİLERİ VE TEKNİKLERİ**

Kaya (2015) Dinlemenin türlerini şu başlıklarda vermiştir:

- a. Eleştirel dinleme
- b. Seçici dinleme
- c. Sorgulayıcı dinleme
- ç. Amaçlı dinleme
- d. Yaratıcı dinleme
- e. Empatik dinleme
- f. Grup halinde dinleme
- g. Not alarak dinleme
- ğ. Pasif dinleme
- h. Aktif dinleme

Doğan, 2012; Robertson, 2004 dinleme kusurlarına yer verilmiştir. Bunları ise aşağıdaki başlıklarda toplamışlardır.

- a. İlgisizlik
- b. Konuşmacının söyledikleriyle değil, giyim, kuşam ve fiziksel özellikleri gibi gereksiz noktalara odaklanma
- c. Konuşmacının sözü bitmeden ve sözünü keserek iletişimi sekteye uğratma
- ç. Konuşmacının anlattığı her şeyi not almaya çalışma
- d. Düş kurma
- e. Kendi söyleyeceklerini tasarlama
- f. Her şeyi önyargıya dayalı bir taslağa oturtma
- g. Bilinmeyen sözcükleri atlama
- ğ. Tek bir dinleme yöntemi kullanma

Aktaş ve Gündüz (2001) insanların konuşulanları söz veya söz öbeği olarak değil de cümle olarak algıladığını belirtmiştir. İnsanların dinlemesini etkileyen birçok özellik olduğunu söyleyip dinleme çeşitlerini şu başlıklarda incelemişlerdir:

**2.12.1. Dikkatli Dinleme:** Konuşmacının anlattığı konuya konsantre olmakla meydana gelir. Dinleyenin dikkatli, saygılı ve kendisine yönlendirilen sorulara cevap vermeye hazır bir şekilde dinlemesi gerekir.

**2.12.2. Doğru Dinleme:** Anlatılanlar içerisinde gereksiz olanları ayıklayıp önemli noktaları almak ve bu noktaları birleştirmek, anlatılanları doğru bir şekilde anlayıp bir sonuca ulaşmak doğru dinlemenin en önemli özelliğidir.

Doğru dinlemenin başarıya ulaşması için ön öğrenmelerin olması gerekmektedir.

**2.12.3. Eleştirel Dinleme:** Dinledikleri bilgiler arasında bir yargı ve bu yargının gerekçesi şeklinde ilişkiler kurarak edindiği bilgilerin doğruluğunu, eksikliğini değerlendirmektir. Konuşmacının dakikada ortalama 110-120 kelime konuştuğu düşünülürse geri kalan zamanda anlatılanların anlamlandırılmaya çalışılması anlama oranını yükseltir. Buradaki anlamlandırma aslında eleştirmektir. Ayrıca konuşmacının anlattıkları arasında önemli görülen her noktanın not alınıp bu noktaların incelenmesi gerekmektedir.

Eleştirel dinleme esnasında konuşanın duruşuna, vücut hareketlerine, jest ve mimiklerine dikkat etmek gerekir.

Yukarıda verilenler dışında konuşanın anlattıkları arasında sadece ilgi duyduğu bölümü dinleyen **seçici dinleyiciler**, özellikle dikkat edilip üzerinde durulacak noktalar önceden belirler Cemiloğlu (2015: 165); konuşan kişiye ön yargıda bulunarak konuşma başladığı andan itibaren konuşanın söylediği her şeyi kabul veya reddeden **duygusal dinleyiciler**; dinliyormuş gibi davranan **yüzeysel dinleyiciler** ve konuşanın anlattığı olay ve dinlediklerinin yarattığı çağrışımlara dalarak dinlemeyi bırakan **dalgın dinleyiciler** de vardır.

Yukarıdaki dinleme tutum ve tekniklerine ek olarak Cemiloğlu (2015:164-165)

**2.12.4. Katılımlı Dinleme:** Konferans, panel ve bilgi şöleni gibi toplantılarda kullanılan bu yöntemde öğrenci güdülenerek gelir ve konuşmacı ile göz teması kurarak ilgiyle dinler. Ayrıca edindiği bilgiden yola çıkarak aklına takılan yerleri sorabilir veya daha geniş bilgi edinmek isteyebilir.

**2.12.5. Empati Kurarak Dinleme:** Konuşan kişiyle ilgili ön yargılarından sıyrılarak konuşan kişiyi anlamaya çalışmaktır. Dinleyici, konuşan kişinin yerine kendine koyabilirse daha nesnel dinler.

**2.12.6. Aktif Dinleme:** Üst düzey ilgi ve algılamayla konuşmayı değişik yönlerden değerlendirmektir.

**2.12.7. Sorgulayıcı Dinleme:** Konuşulanları analiz etmeye yönelik dinlemedir (Güneş, 2014: 100).

**2.12.8. Yaratıcı Dinleme:** İyi bilinen bir konuyu dinleyerek konunun sonuçlarından yeni fikirler üretmek için yararlanmaktır.



**2.12.9. Grup Halinde Dinleme:** Grup içerisindeki öğrencilerin birbiriyle etkileşim halinde bulunarak dinlenen konunun tüm yönleriyle kavranmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2014: 134).

### **2.13. DİNLEMİYİ ETKİLEYEN ETKENLER**

Erdem'e göre dinleme becerisi değişik faktörlerden etkilenen bir beceridir. Bunlar: Anlatıcıdan, dinleyiciden ve çevreden kaynaklanmaktadır. (Erdem ve Erdem, 2014: 420). Kingen'e (2000, s.262) göre her yaştaki dinleme yetersizliğinin belirli nedenleri vardır. Bunlar, Fiziksel nedenler: İşitme organı olan kulakla ilgili nedenlerdir. Çevresel nedenler: Dinlemeyi olumsuz etkileyecek ve çevreden kaynaklanan ses, ısı, koku vb. nedenlerdir. Zihinsel nedenler: Yorgunluk ve aşırı zihinsel yoğunluk nedeniyle dinleyicinin konuşana aynı zamanda konuşulana odaklanamaması, anlatılanların çağrışımlar yaratması üzerine dikkatin dağılması gibi etkenlerdir. Davranışsal nedenler: Konuşmacının konuşma yaptığı zaman diliminde herhangi bir dikkat dağıtıcı harekette bulunması gibi davranışlar söylenebilir (Quible, 1989; akt. Alonso, 1996, s.17; Kingen, 2000, s.262).

Zihnimiz her zaman bilişsel ve işitsel çevre ile ilişkilidir. Dinlemedeki başarı, dinleyicinin dikkatiyle işittiği sesler arasından işine yarayacak olanları ayırabilme becerisine bağlıdır. Dikkat ve işitilenler arasından işimize yarayacak sesleri almak kolay bir iş gibi görünmektedir. Fakat konuşana ve bundan sebep dinlemeye yoğunlaşmak zordur. Bunun nedenleri şunlardır:

**2.13.1. Fizyolojik Etkenler:** Öğrencinin işitme duyusu ve ortamla alakalıdır. Öğretmen hitap ettiği öğrenci grubunun özelliklerini iyi bilmelidir. Dinlemeyi okulların fiziki yapısı da etkilemektedir. Sınıfların kalabalık olması, klasik sıra düzeninin bireyselliği ön plana çıkarması dinlemeyi olumsuz etkilerken U şeklinde oturma düzeni ve nüfusu az sınıflar öğrencilerin etkili dinleme yapmasında önem taşımaktadır (Epeçcan, 2013: 335). Okulların fiziki yapısı geliştirildikçe öğrenci de dinlemeyle ilgili stratejilerini geliştirecektir (Elemen, 2014: 40).

**2.13.2. Duygusal Nedenler:** Dinleyenin hassas olduğu bir konuda konuşmacının bu konuyu olumsuz yargılayacak sözler söylemesi dinleyiciyi kırabilir. Bu durum dinleyenin kendisini geri çekmesine konuşmacı hakkında olumsuz eleştiriler yapmasına neden olacaktır.

**2.13.3. Psikolojik Nedenler:** Düşünme, konuşmadan üç dört kat daha hızlıdır. Düşünme yeteneği gelişmiş insanlarda bu durum altı kata çıkmaktadır. Bu nedenle dinleyici, konuşmacıdan ileridedir. Etrafında dinlemesini etkileyecek ya da düşüncesini dağıtacak

sesler, hareketler dinleyiciyi olumsuz etkileyebilir. İşte bu anda meydana gelebilecek en ufak bir dikkat dağınıklığı dinlemeyi olumsuz etkileyecektir (www.herts.ac.uk; Mackay, 1997, s.13).

Çelebi'ye (2008: 23) göre öğrencinin özel ilişkisinden, öğretmeninden, konuşmacıdan, dinleme ortamından veya konu içeriğinden kaynaklanan olumsuz ruh hali dinlemeyi engelleyen etmenlerdir. Ayrıca öğrencinin metne ilgisiz olması ve anlamını bilmediği kelimelerin fazlalığı da dinlemeyi etkileyen psikolojik etmenlerdir.

**2.13.4. Duyuşsal Nedenler:** Çelebi, (2008: 23) duyuşsal nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

Dinlemenin,

- Öğrenmeyi ve doğru zihinsel işlemler yürütmeyi sağlama gibi faaliyetlerde önemini kavramama,
- Öğrencinin anlatılan konuyu öğrenmeye hevesli olmaması,
- Konuşmacının anlattıkları üzerine dikkatini yoğunlaştıramaması,
- Öğrencinin bir hedef için dinlememesi.

**2.13.5. Dil ve Kültür Özellikleri:** Dinleme için en önemli özellik dildir. Konuşan ve dinleyen arasında aynı dilin kullanılması iletişimi ve dinlemenin etkililiğini artırır. Aynı dili konuşan insanlar bile çeşitli sebeplerden ,kültür, eğitim, şive vb., anlaşmakta sorun yaşayabilirler (Demircan, 2018:57). Örneğin, İstanbul Türkçesinde “Ne yapıyorsun?” sorusu İç Anadolu Bölgesi’nde “Nörüyon?”, Mersin yörekleri arasında “Nedden?” şeklinde söylenir. Bu sözcükleri bilmeyen kişiler aynı dili kullanmasına rağmen anlaşmakta sıkıntı çekerler.

Wolvin ve Coakley'e (1996: 24) göre dinleme sürecine etki eden on etmenin ilk sırasında kültür bulunmaktadır.

**2.13.6. Konuşmacıdan Kaynaklanan Nedenler:** 7-14 yaş arası öğrencilerde “iyi öğretmeni tanımlama” üzerine yapılan bir araştırmada öğretmen, öğrencilerini önemseyen, etkili öğretim etkinlikleri yaptırın, güvenilir kişi olarak tanımlanmıştır (Dilekmen, 2008: 216). Öğretmenine bağlı olan öğrencinin motivasyonu dinleme esnasında üst seviyededir.

Her konuşmanın bir ilkesi bulunmaktadır ve her konuşmacı da bu ilkeleri bilmelidir. Bu ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Anlatılacak konuya önceden hazırlanmak,
- Anlatılacakları planlamak,
- Ses tonuna dikkat etmek,
- Herkesin aynı yargıyı çıkaracağı şekilde konuşmak,

- Diksiyona ve konuşma biçimine dikkat etmek,
- Hitap edilecek grubun özelliklerinin bilinmesi, olarak sıralanabilmektedir (Çelebi, 2007: 25-26). Ayrıca öğretmenin öz yeterliliği yüksek olmalıdır (Altunçekiç, 2005: 94).

Aktaş ve Gündüz (2001: 255) dinlemeyi etkileyen etkenleri ayrı ayrı başlıklarda değil de maddeler halinde şu şekilde sıralamıştır:

1. Dinlemenin bir öğrenme yöntemi olduğunu kavrayamamak,
2. Fiziksel ve zihinsel engellilik,
3. Konuya karşı ilgisizlik,
4. Kelime varlığının konuyu anlamasına yetmemesi,
5. Konunun özü yerine ayrıntılara takılmak,
6. Konuşan kişinin fiziki özelliklerine veya kıyafetlerine takılarak konudan uzaklaşmak,
7. Konuşmanın yapıldığı yerin fiziki şartlarının kötü olması, dinleyicinin fizyolojik sıkıntıları.

Dikkatsiz dinleyici grubu konuşan kişinin motivasyonunu da etkiler. Bir süre sonra konuşan konuşma isteğini kaybeder.

Dinleyiciler ise anlatılanları kaçırdığı için eksik ya da yanlış bilgi edinir.

Dinleme becerisi gelişmemiş kişiler hem etrafındakilerin dinlemesini hem de konuşmacıyı engeller.

#### **2.14. DİNLEME EĞİTİMİNDE SÜREÇLER**

Öğrenciler okul öncesi eğitimden itibaren dinlemeyi okullarda öğrenmektedir. Dinleme eğitimini vermeden öğrencilerden iyi bir dinleyici olmaları beklenemez. Sadece uyarılarla öğrencileri dinlemeye yönlendirmek yanlış bir tutumdur. Sınıf ortamında öğretmeni dinlemeyen öğrenci/lere bağırarak onları dinleyeme yöneltmek sadece birkaç dakikalık çözümdür. Bunu çözüm olarak gören öğretmenler hem kendilerini yormakta hem etkili iletişim sağlayamamakta hem de öğrencinin dinleme becerisi edinmesini engellemektedir. Bu nedenle öğrencilere dinleme öncesi, sırası ve sonrasında neler yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiği öğretilmeli, bununla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

Doğan'a (2016: 21) göre bir dinleme eğitimi çalışmasında şu üç süreç bulunur:

1. Dinleme Öncesi Çalışmalar
2. Dinleme Sırası Çalışmalar

### 3. Dinleme Sonrası Çalışmalar

**2.14.1. Dinleme Öncesi Çalışmalar:** Öğrencinin dinlemeye hazırlandığı aşamadır. Fiziksel aşamalarında sınıfın sessiz olması, sınıf oturma planının tüm öğrencilerin dinlemesine uygun yapılması, sınıf sıcaklığının dinlemeye uygun olması, dinlemeyi etkileyecek sınıfın dışındaki seslerden sınıfın arındırılmış olması bulunur. Zihinsel aşamasında ise öğrencilere görseller göstererek, sorular sorarak öğrenci dinlemeye hazır hale getirilir. Diğer deyimle öğrencinin motivasyonu sağlanacaktır. Mc Laughlin & De Voogd'a (2004) göre dinleme sürecinin işitme ile başladığını söylemek yanlış bir davranıştır. Bireyin etkili bir dinleme gerçekleştirebilmesi için dinleme öncesi kendisini dinlenecek konu üzerinde hem fiziksel hem de zihinsel yoğunlaştırmalıdır.

Miles & Huberman'a (1994) göre öğretmenin konuya başlamadan önce konunun ismini vermesi ve öğrencilerden bu konuyu araştırmalarını istemesi gerekir.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) ön bilgilerin yeni konuların anlamlandırılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Tompkins'e (2009) göre bu etkinlikler iki şekilde gerçekleşmektedir: A. Metnin geneline uygulanacak etkinlikler, B. Metinde geçen anahtar kelime, kavram ve olaylara yönelik etkinlikler şeklindedir.

Dinleme Öncesi Etkinlikler:

Dinlenecek Konuyla İlgili Zihinsel Hazırlık Yapma:

- Konuya ilgiyi artırmak ve motivasyonu sağlamak için videolar izletilmeli, görseller gösterilmelidir.
- Ön öğrenmelerinden yola çıkarak metnin anahtar kelimelerini de kullanarak içeriğin tahmin edilmesi için öğrenci teşvik edilmelidir. Ayrıca metnin başlığını ve metinle ilgili görselleri vererek metnin içeriği tahmin ettirilebilir.
- Dinleme bir hedef doğrultusunda yapılmalıdır. Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için sınıf seviyesine göre birkaç defa dinleme tekrar edilebilir. Yani alt kademedeki sınıflara dinleme üç kez tekrarlanabilir. Ayrıca dinlemenin amacını belirlemek için öğrencilere değişik sorular da yöneltilebilir.
- Konuşma becerileri geliştirilerek dinledikleri konuyla ilgili beklentileri gerçekleştirilmelidir.
- Dinlenen metinde geçen olaylar görsellerle canlandırılarak öğrencinin metni daha iyi anlaması sağlanabilir.

- Metinde geçen, anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamı tahmin yoluyla öğretilmelidir. Ayrıca gerekli görüldüğü takdirde yeni cümle yapıları anlamını bildikleri kelimelerle verilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2003: 75-78).

**2.14.2. Dinleme Sırasındaki Çalışmalar:** Opitz, M. & Zbaracki, M (2004) dinleme öncesi sürecinde neler yapacağını bilen birey dinleme sırasındaki süreçte yapacaklarını daha kolay gerçekleştirmektedir.

Dinleme esnasında önemli görülen yerlerin not edilmesi gerekmektedir. Dinlemede geriye dönüşler veya tekrar olmadığı için dinlenenlerin anlaşılması ve sorulara cevap verilmesi için bu durum önemlidir (Dow, 1958: 22). Daha iyi dinleyenler eğitilmiş, not tutan kişilerdir (Robertson, 2004: 183).

Metinler önce genel, sonra da özel bilgilere ulaşmak için dinlenmelidir. Yani öğrenci önce genel bir dinleme yapacak, ardından özel bir dinleme yapacak. Burada özel bilgilere ulaşılması için metin ikinci veya üçüncü defa dinletilebilir (Yıldız, 2015). Burada önemli olan ikinci veya üçüncü dinlemelerin özel sorular için yapılmasıdır. Genel bilgiler için ikinci veya üçüncü dinlemelerin yapılması konunun aşırı uzamasına, amaçtan sapmalara, öğrencinin sıkılmasına neden olabileceği söylenebilir. Rubin, (1995) ise bu konuda bazı araştırmacıların bireylerin günlük hayatta ikinci veya üçüncü defa dinleme şansları olmadığı için metinlerin bir defa dinlenmesi gerektiğini söylediklerini belirtmiştir. Harmer (2010) ise uzun metinlerin özel sorulara cevap bulmak için ikinci veya üçüncü defa dinlenmesinin öğrencileri sıkabilme risklerinin olduğunu, bunu ortadan kaldırmak için öğretmenin dinlemeyi parçalara ayırıp yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu uygulama hem öğrencileri yormayacaktır hem de öğrencilerin geniş bilgiye daha rahat ulaşmalarını sağlayacaktır.

Baymur'a (1944a, s.4) göre anlatılanları not tutmak, anlatılanların aynısını yazmak demek değildir. Burada önemli olan husus dinlenenlerden önemli olan, konun özünü verebilecek yerleri not tutmak önemlidir. Bunu gerçekleştiren bireylerin kavrama becerisi gelişmektedir.

Görsellerden yararlanmak hem anlam kurma sürecinin somut hale getirilmesinde hem de bu sürecin sistemli olmasında işe yaramaktadır. Anlamla ilgili değişik durumların ortaya konmasında dinleme metinlerinde kullanılacak görsellerin yaş ve sınıf seviyesine uygun olmalı (Garner & Bochna, 2004).

Öğretmenin özellikle üzerinde durduğu yerler dinlenen metnin ana düşüncesini oluşturmaktadır (Çeçen, 2014). Temur'a (2010, s. 310) göre dinleyici dilin özelliklerini

kullanarak anlama etkinliğini başarıyla tamamlamaya çalışır. Bu noktada önemli olan metnin tamamı değil, önemli olan bazı yerleri dikkatle dinlenir.

#### Dinleme Sırasındaki Etkinlikler

- Öğrencilere dinleme ile de iletişim kurulabileceği öğretilmelidir.
- Dinleme amacı belirlenirken öğrencilere destek verilmelidir.
- Genelden özele uzanan bir bilgiye ulaşmak için dinleme yaptırılmalıdır. Bunun için metni bir defa dinletmek yeterli değildir.
- Metnin anlamından yola çıkarak sözcüklerin anlamı tahmin ettirilmelidir.
- Verilen cevaptan ziyade o cevabın nasıl oluştuğu ve dinlenen metni ne kadar anladığıdır (Demirel ve Şahinel, 2003: 75-78).

**2.14.3. Dinleme Sonrasındaki Çalışmalar:** Dinleme esnasında alınan notlar, dinleme öncesinde öğrencilere yöneltilen sorular ve gösterilen görsellerin yardımıyla öğrenciye özet yaptırma, akranına sorular sordurup cevaplar alma veya öğretmenin soru sorup cevap beklemesi vb. yöntemlerle dinlemenin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenir. Bu şekilde yapılacak her çalışma bir sonraki çalışmaya da öğrenciyi hazırlamaktadır. Bunun için bu tür çalışmalar sürekli hale getirilmelidir. Yangın (1998) da konuşana soru sormanın dinlemenin üst düzeyde gerçekleştiğinin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Bazen yazar anlatmak istediği her şeyi metinde vermez. Yer yer metinde boşluklar bırakarak bu yerleri okuyucunun hayal dünyasına göre tamamlamasını ister (Tüzel ve Kurudayıoğlu, 2013, s. 104).

Yıldız'a (2015) göre öğrenci dinlediği metni kendi cümleleri ile ifade eder. Burada öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirip yeni öğrendikleriyle birleştirmesi beklenir.

Tacettin ve Şimşek'e (2014: 23) göre ise dinleme süreci işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır.

“Eğitim ve öğrenimin iki temeli dinleme ve okumadır. Bir diğer gerçeklik ise okuma ve dinleme becerilerini tam olarak öğrenemeyişimizdir. Gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlardaki başarısızlıklar bunun nedenidir. Bu nedenlerden dolayı bireylerin hepsinin dinleme becerisini iyi öğrenmesi gerekmektedir.” (Taşer, 2000: 208).

Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili olarak ilk teorik görüş “ortak anlama süreci”dir. Bu görüşte herhangi bir metni okuyan kişi dinlediğini anlamada çok yetkinleşmiştir. Bu nedenle az bir yoğunlaşma ile birey okuduğu ve dinlediğini aynı oranda anlamaktadır.

Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili ikinci görüş “ikili anlama süreci” olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşe göre okuma ve dinleme farklı alanlardır (Aytaç, 2011).

Dinleme becerisinin ilişkili olduğu diğer bir beceri de konuşma becerisidir.

Yapılan araştırmalara göre;

1. İşitme engeli bulunan bir birey konuşamamaktadır.
2. Doğuştan değil de sonraki dönemlerde işitme engelli olanların konuşma becerileri de gerilemektedir.
3. İşitme engeli ortadan kalkanlar konuşma becerisini yavaş yavaş edinmektedir.
4. Ana dilinden uzun süre ayrı kalmış çocukların ana dillerini ve konuşmayı unuttukları görülmüştür (Yalçın, 2006: 156).

#### Dinleme Sonrası Etkinlikler

- Sınıf düzeyine göre kullanılacak metin ya da paragrafla ilgili öğrencilere sorular yöneltilir.
- Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
- Serim ve düğüm bölümü verilen bir hikâyenin çözüm bölümünün yazılması istenir.
- Dinleme esnasında veya sonrasında dinlenen metinle ilgili şekil, karikatür veya herhangi bir görsel çizmesi istenir.
- Dinlenen metindeki olay akışının maddeler halinde yazılması istenir.
- Dinlenenleri yazma ya da söyleyip yazdırma çalışmaları yapılır.
- Eksilteli cümleler tamamlanır.
- Dinlenen metne farklı sözcük sayısından oluşan değişik başlıklar önermeleri istenir.
- Dinlenen metindeki boşlukları olay akışına uygun olarak doldurmaları istenir.
- Dinlediği metni arkadaşıyla veya başkalarıyla paylaşması istenir.
- Dinledikleri olay veya düşünceler arasında sebep sonuç ilişkisi aranır.
- Dinledikleriyle ilgili kendince ulaştığı çıkarımları belirlenir.
- Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yaptırılır (Demirel ve Şahinel, 2003: 75-78).

Dinleme eğitimi ileriki sınıflara bırakılamayacak kadar önemli bir beceridir. Onun için öğrencilere dinleme eğitimi ilkökul birinci sınıftan itibaren verilmelidir.

Yangın (1999: 35-36), Truesdale'nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi Yöntemi'ni birinci sınıflara uygulamıştır. Plan şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Duyma ve dinleme arasındaki farkı ortaya koyma: Bunun için sınıf içerisindeki seslere dikkat etmeleri istenir.

2. Dinleme esnasında yapılması gereken şeyler nelerdir? Dinleme sadece işitme duyumuz olan kulakla mı gerçekleşir yoksa kulağın yanında diğer organların da katılımı gerekir mi, sorusu tartışılır.

3. Bütün vücut davranışları sözle anlatılır, özellikle de görselle tahtada belirtilir. Olumsuz dinleme davranışlarının neler olduğu öğrencilere söylenir.

4. Tüm vücutla dinleme yapan öğrencinin duruşu sınıfta gösterilir.

Sınıfta dinlenen metinle ilgili sorular öğrencilere yönlendirildiğinde soru yanıtlanmadığı zaman öğretmen tarafından yanıtlanması gerekmez. Aynı soru diğer öğrencilere de yönlendirilerek sorunun yanıtlanması istenir (Funk ve Funk, 1989: 663).

Yalçın, (2006: 128-130) dinleme becerisinin geliştirmesi için şu çalışmaları önermiştir:

- Özellikle okul öncesi ve ilkokul birinci bölümde çocuklara özellikle şarkı dinlettirilebilir.

- Dinlediği metinle ilgili dilin gramer kalıplarını da kullanarak boşluk doldurma testlerinden yararlanılabilir.

- Öğretmenin söyleyip öğrencinin yazacağı çalışmalar yapılabilir.

- Metinle ilgili ana düşünceyi veya ana duyguyu belirleme etkinlikleri yapılabilir.

- Eksilteli cümlelerin tamamlanması etkinlikleri yapılabilir.

- Dinleme çalışmalarında çocuğun seviyesine uygun mani, tekerleme ve ninni kullanılabilir.

Okullarda dinleme eğitiminin verilmesi sadece Türkçe öğretmenlerinin görevidir, yanlış bir algıdır. Türkçe dersi merkezde olmak üzere diğer mihver dersler ve yardımcı dersler de dinleme eğitimine önem vermelidir. Çünkü dinleme becerisi sadece Türkçe dersinde yapılmayıp tüm derslerde yapılmaktadır (Matheson, Moon ve Winiecki, 2000: 32).

## **2.15. DİNLEMENİN DİĞER DİL BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ**

Anne karnında bebeğin beşinci ayından itibaren görülen dinleme becerisine karşın konuşma becerisi 1,5-2 yaşlarında, okuma ve yazma becerileri ise ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Dinleme becerisi en çok kullanılan ve ilk öğrenilen beceri olduğu için dinleme becerisi gelişmemiş kişilerin diğer dil becerilerinde yetkin olması çok zordur



(Şahin 2013: 68); yani dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Şahin 2013: 68, Göçer 2007: 3, Akyol 2014: 1; Kardeş ve Harre 2015: 266).

Konuşma ve yazma anlatma, dinleme ve okuma anlama, dinleme ve konuşma sözlü eylem, okuma ve yazma görsel eylemlerdir (Duker 1971).

### **2.15.1. Dinleme ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki**

Aksu'ya (2013) göre konuşma ve dinleme eğitimleri iç içe geçmiştir. Çünkü konuşma eğitimi dinlenerek kazanılır. Burada iletiyi yollayan kaynak ne kadar önemliyse alıcı da o kadar önemlidir. Dinleme işlevsel olarak dil becerileri içerisinde en çok konuşmayla etkileşimdedir. Bu konuda Çongur (1999:8586) da en basit bir konuşmanın dahi gerçekleşmesi için öncelikle dinlemenin gerçekleşmesi gerektiğini söylemiştir. Azizoğlu ve Okur (2016) da konuşma becerisinin kazanılmasının, dinleme becerisinin etkisiyle gerçekleştiğini belirtmiştir.

İletişimin en ögeleri konuşma ve dinleme olduğu için bu iki öge arasındaki bağ doğrudandır. İletişim konuşmayla değil, dinlemeyle başlar. İletişimde de sorumluluk %80 ile dinlemededir (Brownell, 2013).

Duker'e (1971) göre konuşma ile dinlemenin amacı aynıdır. Çünkü konuşan kişinin amacı eğlenmekse dinleyenin de amacı eğlenmek, bilgi vermekse dinleyenin bilgi almak, uyarılamaksa uyarılmak, harekete geçirmekse harekete geçirilmek vb. amaçlar doğrultusunda gerçekleşir dinleme.

Demircan'a (2018) göre konuşma ile yapılan iletişimde konuşmacının önemini abartmak bunun karşısında dinleyenin önemini ise küçükmek yanlış bir davranıştır. İletişimdeki önemin sadece konuşmada olduğunu söylemek sadece bir yanılgıdır.

Konuşma karşılıklı yapılan bir eylem olduğu için dinleyici etkili dinlemezse düzgün bir iletişim gerçekleşemez.

### **2.15.2. Dinleme ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişki**

Uzunca süre dinleme ayrı bir beceri olarak alınmamış, sadece anlamamanın bir alt basamağı olarak okuma ile verilmiştir. Okuma ediminde görme ne kadar etkili ve önemliyse dinleme ediminde de işitme o kadar etkili ve önemlidir (Aksu, 2013).

Göçer'e (2007:19) göre okuma ve dinleme birbirine çok benzeyen bir edimdir. İyi ve kötü okuyucular ortak anlama süreci açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma

sonucunda okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin aynı zamanda dinleme becerilerinin de zayıf olduğu gözlenmiştir.

Badian (1999) tarafından yapılan bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada okuma becerisini doğru gerçekleştiremeyen öğrencilerde, dinlediğini anlama ile okuduğu basılı bir metni anlama arasında yüksek bir korelasyon olduğu gözlenmiştir (Akt. Swain vd, 2004: 49). Çoğu araştırmacı dinleme ve okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu kanısına varmıştır. Karabacak (2014: 21) da bu düşünceye katılarak çoğu araştırmacının iki beceri arasında pozitif ilişki olduğunu söylediklerini belirtir.

Whither ve Acar (2000) öğrenmede en önemli etkenin görme olduğu düşünülürse ikinci sırada da işitmenin olduğunu belirtmiştir. Fakat dil öğreniminde ve sosyal ilişkilerde işitmeyi ön planda tutmuşlardır. Kaplan (2004) da bu düşünceyi destekleyerek yazarların işitmeyi görmeden daha önemli bulduklarını söylemiştir.

### **2.15.3. Dinleme ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki**

Çelebi'ye (2007) göre öğretmenler ders içerisinde çoğu zaman söyleyip yazdırma tekniğini kullanırlar. Burada amaç öğrencinin hem dinleme hem de yazma becerisini geliştirmektir. Ayrıca not alarak dinleme tekniğinde de yine her iki beceri iyi kullanılmalıdır.

Demircan'a (2018) göre öğrencilerin kelime dağarcıkları çoğu zaman dinleyerek öğrenilmektedir. Etkili bir yazılı anlatımda kelime dağarcığı çok önemlidir. Yazılı anlatım becerisi iyi olan bireylerin iyi bir dinleyici oldukları gözlenmiştir. Kaya (2015: 21) da bu düşünceye katılmış ve bu düşünceyi destekleyen çalışmalar olduğunu söylemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikte yöntemine başvurulmaktadır. Cümlelerin kelimelerden, kelimelerin de seslerden oluştuğunu düşünürsek bu seslerin anlaşılabilmesi için dinlediğini anlama yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014: 161). Bu sebeple Doğan (2017) da öğrenilmek istenen dilin metinlerinin dikte yöntemiyle yazdırılması öğrencilerin öğrenmek istedikleri dildeki yazım yanlışlarını ortadan kaldırmakta olduğunu söylemiştir.

## **2.16. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA DİNLEMENİN YERİ**

Temizyürek ve Balcı'ya (2006, s.19) göre cumhuriyet tarihinde yayımlanmış olan öğretim programlarına bakıldığında dört temel dil becerisinden en çok ihmal edileni dinlemedir denebilir. Taşer'e (2001:3) göre dinleme eğitimi ve dinleme alışkanlığı ilköğretimden yükseköğrenime kadar ihmal edilmiştir. "Bu durum sadece ülkemizde

değil, Avrupa’da da böyledir. 1968’den önceki Türkçe öğretim programlarında dinleme sadece hedefler bölümünde ufak değinmelerle geçiştirilmiştir. 1968 programında ise dinleme becerisine daha önceki yıllara göre fazla yer verilmiştir. “Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar” başlığı altında dinleme becerisinin diğer dil becerileri ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Bu başlık altında Türkçe derslerinin bütün çalışmaları arasında öğrenciler, karşılarındakilerin söylediklerini dinlemeye, anlamaya ve gerekince, belli kurallara uyarak cevap vermeye veya söz almaya alıştırmalıdır.

Hayatımızda dinlemenin ve dinleneni anlamının önemi büyüktür. Bugün bilgilerimizin bir kısmını radyo, konferanslar, mülakatlar yolu ile kazanmaktayız. Toplum düzeni, özel yaşayışımız kişilerin birbirleriyle karşılaşp konuşmaları ve birbirlerini anlamalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler, derslerin önemli bir kısmını dinleyerek öğrenirler. Bunun için öğrencilere Türkçe derslerinde dinleme alışkanlığı kazandırılmalıdır. denmiştir”(Temizyürek ve Balcı, 2006, s.98).

1924 programında dinleme becerisiyle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

1926 ve 1936 Programlarında bazı ifadelerle rastlanmış ama bu ifadelerin işitmeye mi yoksa dinlemeye mi ait olduğu belli değildir. Fakat Demir (2009: 57) dinleme becerisine 1929 programında “anlama” başlığı altında değinildiğini söylemiştir. Daha sonra yayınlanan 1949, 1962 ve 1968 programlarında da dinleme becerisine değişik adlarla değinildiğini söylemiştir.

1948 Programında okuma dersinin açıklamaları bölümünde “dikkatle dinleyerek anlamaya alışmak” ifadesine yer verilmektedir. Buradan çıkarılacak yorum, dinleme becerisi anlamayı tamamlayan bir beceridir. Fakat programın geri kalanında dinleme ile ilgili herhangi ifade geçmemektedir.

1968 Programını dinlemenin yer aldığı ilk program olarak adlandırmak yanlış olmamalı. Çünkü ilk defa 1968 programında dinleme becerisi bir dil etkinliği olarak programa girmiştir (Melanlıoğlu, 2011).”

1981’de yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’nda dinleme becerisine 1968’e göre daha fazla yer verilmiştir. Özellikle genel amaçlar bölümünde dinlemeye vurgu yapıp açıklamalar bölümünde ise dinlemenin gündelik yaşamda kullandığımız dili anlamada en önemli, ayrıca gündelik hayatta bize anlatılanların doğru anlaşıldığı bir beceri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 1997: 60).

Doğan’a (2007) göre 1981 Programı’nda dinleme becerisi “anlama” başlığı altında verilmiştir. Ayrıca o zamana kadar sınıf düzeyine göre sınıflandırılmamış kazanımlar

1'den 8'e kadar sınıflandırılmıştır. Fakat hangi kademedeki hangi etkinliklerle bu becerilerin öğretileceği verilmemiştir.

1981 Programı'nda dinleme süreleri verilmiştir fakat bu sürelerin neye göre, nasıl belirlendiği belli değildir. Bu iki durum da programın eksik yönünü vermektedir.

**Tablo 2.16.1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dinleme Süreleri**

Sınıflar	Dinleme Süreleri
1. Sınıflar	3-5 dakika
2. Sınıflar	5-8 dakika
3. Sınıflar	8-10 dakika
4. Sınıflar	10-15 dakika
5. Sınıflar	15-20 dakika
6. Sınıflar	25-30 dakika
7. Sınıflar	30-35 dakika
8. Sınıflar	35-40 dakika

(MEB, 1982)

Çifçi'ye (2001: 167-168) göre 1998 İlköğretim Taslak Programı'nda yapılan tanıma göre dinleme eğitimi Türkçe öğretimindeki asıl tanımına ulaşmıştır. 1998 taslak programında dil becerileri günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisinden başlanarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanmıştır.

İlkokullarda 2004'te, ortaokullarda 2005'te yenilenen TDÖP'te dinlemeye daha önceki senelere nazaran fazla önem verilmiştir.

2006 yılında dinleme becerisi de dâhil tüm becerilerle ilgili düzenlemeler yapılmış olup tekrar yayınlanmıştır (Doğan,2007).

Aytan'a (2011) göre eski programlarda dinleme, anlama becerisinin içerisinde bulunurken 2006 programında kendi başına bir beceri olarak yer almıştır. Bu durum her zaman arka planda kalmış dinleme becerisi için önemli bir gelişmedir.

Programda dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin içerisindeki oranı % 15'tir.

Programın "Dinleme/İzleme" bölümünde 5 amaç ve bu amaçlar altında şu kazanımlar yer almaktadır:

"1. İlkokullardaki dinleme/izleme kurallarını uygulama

1.1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.

1.2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.

- 1.3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
- 1.4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme
  - 2.1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
  - 2.2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
  - 2.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
  - 2.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
  - 2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
  - 2.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
  - 2.7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
  - 2.8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
  - 2.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
  - 2.10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
  - 2.11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
  - 2.12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
  - 2.13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
  - 2.14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
  - 2.15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
  - 2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
  - 2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
  - 2.18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
  - 2.19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
  - 2.20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
  - 2.21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
  - 2.22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
  - 2.23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
  - 2.24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
  - 2.25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme
  - 3.1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

3.2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.

3.3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

#### 4. Söz varlığını zenginleştirme

4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

4.3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.

4.4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.

4.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

4.6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

#### 5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

5.1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.

5.2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

5.3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.

5.4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur” (MEB, 2006, s.15-20).

Üç dersin içeriğinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren dinleme becerisine yer verilmiştir. Bu dersler şunlardır:

Etkili İletişim (Haftada 3 Saat)

Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi (2 Saat Teorik 2 Saat Uygulama

Olmak Üzere Haftada 4 Saat)

Özel Öğretim Yöntemleri II (2 Saat Teorik 2 Saat Uygulama Olmak Üzere

Haftada 4 Saat) (yok.gov.tr)

2006 programı ile Türkçe ders kitaplarının sayısında değişiklik olmuştur. Bunlar: Okuma metinlerinin bulunduğu “Ders Kitabı”, bu kitapta yer alan metinlerin etkinliklerinin bulunduğu “Öğrenci Çalışma Kitabı” ve bu kitapta yer alan etkinliklerle ve dersin işleyişiyle ilgili öğretmene yol gösteren “Öğretmen Kılavuz Kitabı”dır. Fakat 2018’de yenilenen programla Öğretmen Kılavuz Kitabı kaldırılmış, ders kitabıyla öğrenci çalışma kitabı birleştirilmiştir.

## 2.17. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

### 2.17.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wetstone ve Friedlander (1974) metinlerin televizyon ve radyo gibi teknolojik araçlarla ve canlı kaynaktan dinletilmesinin, öğrencilerin dinlediklerini kavrama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ana sınıfı, 1, 2 ve 3. sınıfta okuyan 120 kız ve 127 erkek öğrenciden olmak üzere toplam 247 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin canlı kaynaktan, televizyondan ve teypten dinledikleri metinlerle ilgili öğrencilere sorular sorulmuş ve alınan yanıtlara bakılarak televizyondan alınan bilgilerin hatırlama düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Televizyonu sırasıyla canlı kaynak ve teyp takip etmiştir.

Devine, (1961) doktora tezini dokuzuncu sınıflar üzerinde çalışmıştır. Tezindeki amaç belirli kritik dinleme yeteneklerini öğretip değerlendirmektir. Araştırmacı ana amaçlarını kaynağın tarafını algılama becerisi, kaynağın belirli bir konuda konuşma yeterliliğini tanıma yeteneği, olgu ifadeleri ile görüş bildiremelerini ayırt etme becerisi, kaynağın kendince ulaştığı sonuçları tanıma becerisi, duygusal ve raporlama dilini ayırt etme becerilerinin kazandırılması olarak belirlemiştir. 45 araştırma 10 derste tamamlanmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. İstatistiksel veriler deney grubu lehinedir.

Markert (1974) yüksek lisans tezinde ilkököl ikinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin yaşları, okuma yetenekleri ve zekâları açısından incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin dinlediklerini anlamaları lehinde bir sonuç çıkmıştır. Bunun yanında zekâ ile okuma becerisinin ve okuduğunu anlama yeteneği arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Pearson ve Fielding (1982) dinlediğini anlama becerisine ilişkin 1980'li yılların başına kadar yapılmış araştırmaları incelemeleri sonucunda şu tespitlerde bulunmuşlardır:

1. Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin de faydası vardır.
2. Dinleme sırasında veya sonrasında kullanılan stratejilerin hem öğrencilerin dinleme sürecine etkin katılımını sağlamakta hem de öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

3. Öğrencilere yaş ve seviyelerine uygun metinler okumak, onların dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
4. Yalnız okuduğunu anlama becerilerine değil, diğer dil becerilerine yönelik yapılan etkinlikler de öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesini olumlu etkilemektedir.
5. Öğrencilere direkt öğretilen dinleme stratejileri, dinleme ile ilgili alışkanlıkların bilincine varmaları konusunda diğer yaklaşımlardan daha etkili olmaktadır.

O'Malley, Chamot & Kupper (1989), deneysel bir çalışmayı lise öğrencileri üzerinde yapmışlardır. Bu çalışmada dinleme stratejilerinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin etkileşimli ve etkileşimsiz öğrenciler olarak ikiye ayrıldıkları sonucuna varmışlardır.

Witkin ve Trochim (1997), dinleme becerisinin sentezini ortaya koymak amacıyla bir kavram analizi çalışması yapmışlardır. Dinleme becerisi ile ilgili olan kavram kümesi 19 katılımcıya sunulmuş ve çalışma 98 unsurdan meydana gelmiştir. Veriler 62 çok boyutlu ölçekleme ve hiyerarşik küme analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçların analizi ile öğelerin birbirleri arasında ilişki olan 15 küme ortaya çıkmıştır. Oluşan kümelerden en fazla öne çıkanlar: eleştirel dinleme, duyuşsal izlenimler, bağlam, karışık yöntem ve aktif dinlemedir. Diğer kümeler ise empati, açık yanıt, deneyim, organizasyon, yorum, bilgi depolama, işitsel işleme, giriş özellikleri, bilinçaltı ipuçları ve sözsüz uyarılar olarak belirlenmiştir.

Bacon (1992), üniversite öğrencileri, Vandergrift (1997) 16-17 yaş grubu öğrencilerine yönelik dinlediğini anlama başarı testleri uygulamışlardır. Bu deneysel çalışmanın sonucunda Vandergrift (1997), iki yönle iletişimle, duyuşsal ve sosyal dinleme sınırlanarak meydana getirilen stratejiler kullanılır.

Aarnoutse, Van Den Bos ve Brand-gruwel (1998), dinleme ve okuma üzerinde dinlediğini anlama eğitiminin etkisini deneysel araştırma ile ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu kapsamda dinleme modunda metin stratejisi öğretiminin 9-11 yaş arası özel eğitim okullarından seçilen, okuma güçlüğü çeken okuyuculara olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 48'i deney, 47'si de kontrol grubundan oluşan toplam 95 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna metinden anladıklarını kısaca anlatma, tahmin etme, soru sorma stratejilerine yönelik eğitimler verilmiştir. Programın öğretim biçimi yüz yüze öğretim ve direkt verilen yönergelerden meydana gelmiştir. Öğrencilerin hepsinin okuduğunu anlama ve analiz etmede çok başarısız oldukları belirlenmiştir. Ayrıca



öğrencilerin yarısı orta seviyede dinleme puanı almışken diğer yarısı ise düşük düzeyde dinleme puanı almıştır. Bu uygulanan programın sonucunda öğrencilere yönelik uygulanan eğitimin stratejik dinleme ve stratejik okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Field (1998), dinleme eğitimi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Field, günümüzde verilen dinleme eğitiminin çok farklı olduğunu belirtmiş ve aşağıda verilen şu bölümleri içerisinde barındırdığını tespit etmiştir:

- 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 sadece metinlerle geleneksel dinleme geliştirilebilir. Geleneksel dinlemenin öğrencilerin dinleme becerisindeki eksikliklerini gidermeleri yönünde yaptığı araştırmada bu uygulamaların, öğrencilerin eksikliklerini bir parça giderebildiğini ya da hiç gideremediğini göz önüne sermiştir.

Burrows vd. (1999), çocukların dinleme becerisini geliştirmek için yaptıkları çalışmada bu becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek stratejileri belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışma akademik seviyeleri orta seviyedeki 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak öğretmen gözlemleri, gözlem listeleri, aile ve öğrenci araştırmaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dinleme öğretimindeki eksikliklerine, televizyonun etkisine, zayıf dinleme alışkanlıklarına ve zayıf dinleme becerilerine neden olan dış etkenli dikkat eksikliklerine vurgu yapılmıştır.

Imhof (2000), 42 öğrenciyi öğrenciyi bir ders süresince dinleme stratejileri hakkında bilgilendirilmiş ve dinleme sırasında öğrencilerin bu sorulara yanıtlar vermesini istemiştir. Dinleme boyunca kişisel gözlem notları alınmış, dinleme yapılırken öğrencilere kılavuzluk edilmiş ve öğrencilerin bilgiyi yansız olarak alıp diğer bilgilerle karşılaştırmalarına imkân sunulmuştur. Dikkat dağınıklığını önlemede istekle dinleme, öğrenciyi dinlemeye hazır hale getirmek için sorular sorma, kullanılan tekniklerin seçiminde özen göstermenin önemli olduğu araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de kullanılan bu stratejilerin kendilerinin dinleme becerilerinin daha iyi bir duruma geldiğini belirtmişlerdir.

Hedrick ve Cunningham (2002), yaptıkları çalışmada 3, 4 ve 5. sınıflarda okuyan 146 çocuğun dinlediğini anlama becerisini araştırmışlardır. Hedrick ve Cunningham kitap okuma alışkanlığı ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Formal Listening Inventory (FLI) ve Title Recognition Test (TRT) adlı ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmada dinlediğini anlamanın 3. sınıftan 5. sınıfa doğru bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda kitap okuma alışkanlığının dinlediğini anlama becerisini etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Barr, Dittmar, Roberts ve Sheraden (2002) dinleme becerileri geliştirme programını tanıtmayı amaçladıkları bir çalışmada katılımcılar, Illionis'in batısında yaşayan orta gelire sahip ebeveynlerin ilk ve ortaokul öğrencisi çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okul başarı düzeylerinin düşük olmasında etkin dinleme becerilerinden yoksun olmaları savunulabilir. Sonuçlar arasında çoğu öğrencinin işitmeye odaklanmadığı, etkili dinleme sürecinde yapması gereken zihinsel faaliyetleri yerine getiremediği, dinleme becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları bulunmaktadır.

Owca, Pawlak ve Pronobis (2003), altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirecek bir program tanımlayarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeye çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin diğer dil becerilerinden yazılı veya sözlü yönergeleri izlemediklerinde özellikle eve verilen ödevleri ve işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde dinlediklerini anlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi/leri araştırıldığında ise katılımcıların ders esnasında genellikle gündüz rüyası gördükleri, odaklanamadıkları, kaynağı dinlemekten sıkıldıkları, izlenmiştir.

Osada (2004) 1974-2004 yılları arasında yapılan dinleme ile ilgili çalışmalarını incelemiştir. Araştırmanın sonunda dinleme becerisinin ihmal edildiğini ayrıca okuma becerisinin dinleme becerisine oranla çok daha fazla araştırıldığını ortaya koymuştur.

Diakidoy, Stayliaonu, Karefillidou, ve Georgiou (2005) tarafından yapılan bir çalışmada farklı değişkenler üzerinde 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerine çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin metinleri tamamlamalarında dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi, sınıf seviyelerine göre dinleme ve okuma arasında farklılık, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma sonucunda hikâyelerdeki okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin bilgilendirici metin testlerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Beall, Gill-Rosier, Tate ve Matten (2008), eğitimde dinlemeyi temel bir bağlam olarak incelemiştir. İncelemede dinlemenin 80 yıllık geçmişinde bahsedilmiştir. Önce hayatta dinleme becerisine ayrılan zaman incelenmiştir. Konuşma becerisine yönelik materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlamalarına yönelik etkilerine ise daha sonraları değinilmiştir. Araştırmanın sonucunda dinleme becerisi için kullanılacak materyallerin hazır bir şekilde bulunması ve bu becerinin öğretilmesinde eğitimcilerin her an hazır olmasının öneminden bahsedilmiştir.

Kreamer (2009)'in 77 birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada bilgilendirici türdeki metin dinleme çalışmalarının, öğrencilerin dinlediğini anlama ve kitap seçimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bilgilendirici metin okuma çalışmalarının öncesinde de sonrasında da öğrencilerin %76,6'sının bilgi verici kitapları seçtiği, yani oranın değişmediği gözlemlenmiştir. Ama öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metni dinlemeye ilişkin performanslarında önemli farklılık görülmüştür. Çalışma öncesinde öyküleyici metinlerin daha çok anlaşılmasına rağmen çalışma sonrasında bilgi verici metinlerin daha çok anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Jeng, Wang ve Huang (2009: 5673-5683), Tayvan'da üniversite mezunu 25 kişiye dinamik bir video edinme sistemi kullanmasını sağlanarak dil ediniminin gerçekçi bir bağlamda gerçekleşmesini destekleyen bir yöntem aramışlardır. Sistem, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini kültürel içerikle karşılaştırarak geliştirmelerini ve gerçek yaşamdan alınan örneklerle dilbilgisi ve kelime kullanımını kolayca incelemelerini sağlamıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre sistem, öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilemiş ve iletişimsel becerilerini geliştirme fırsatı vermiştir.

Mehrpour ve Rahimi (2010) yabancı dil programında öğrenim gören 58 Fars öğrencinin katılımcı olduğu, söz varlığının okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilere anlamakta zorlandıkları kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri için sözlükten yararlanma olanağı sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere ise böyle bir olanak sunulmamıştır. Benzer durum dinlediğini anlama testi için de geçerlidir. Araştırma sonunda hem okuduğunu anlamada hem de dinlediğini anlamada deney grubu kontrol grubuna göre daha iyi sonuç almıştır.

Vidal (2011) 230 öğrenci üzerinde okuma ve dinleme becerilerinin söz arlığını geliştirmeye etkileriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dinleme ile kazanılan kelime sayısının okuma ile kazanılan kelime sayısından çok daha az olduğu belirlenmiştir.

### 2.17.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Doğan ve Çakmak (2014), dinleme becerisi ile ilgili 1998-2013 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin toplam sayısının 49 olduğunu belirtmişlerdir. 2016 yılında bu sayı, Doğan (2017) bu sayıyı 2016 yılında güncelleyerek 63 teze yükseltmiştir. Bu bölümde uluslararası çalışmalara da yer verilmiştir.

BARIN (1997) tarafından yapılan araştırmada konuşma ve dinleme becerilerindeki aksaklıkları belirleyerek öğrencileri hedeflenen dil becerileri düzeyine çıkarmayı amaçlamıştır. 1995-1996 yıllarında üniversitenin 1, 2, ve 3. sınıf öğrencilerinin bir kısmına anket uygulanmıştır ayrıca eski mezun öğrencilerle ve akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmen merkezli ders anlatımından öğrenci merkezli ders anlatımına geçilmesi gerektiği, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yazkan (2000), dinlenen metnin anlamlandırılmasında dramatizasyonun etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada dramanın öğrencilerin dinleme yeteneğine etki edip etmediği araştırılmıştır. Araştırmada dramatizasyonun anlamlandırmayı ve uzun süreli bellekten geri getirmeyi basitleştirdiği, dinlenen metnin kavranmasında okumadan daha etkili olduğu ve öznel yargıların hâkim olduğu duygusal metinleri kavramada kızların karşı cinsle göre daha iyi oldukları gözlemlenmiştir.

Cihangir (2000), yaptığı çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinden on beşer kişilik deney ve kontrol grubundan oluşan iki gruba ele alarak etkin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan öğretim programının bu öğrencilerin karşılarındakini dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılara ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamasına rağmen kontrol grubuna altı hafta eğitim verilmiştir. Varyans analizi ile veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar deney grubu lehine çıkmıştır. Sonuç olarak etkin dinleme becerisinin geliştirilmesi hazırlanan program öğrenciler üzerinde etkili olmuştur.

Birden (2001) bir ölçek geliştirerek ilköğretim okulu yöneticilerinin etkili dinleme düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. 121 ilköğretim okulunda 270 öğretmen ve 217 idareci ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları şu şekilde verilmiştir: Farklı değişkenlere göre okul yöneticileri arasında fark görülse de bu fark manidar şekilde değildir. Öğretmen ve idareci görüşleri, yöneticilerin etkili dinleme becerisi için farklılık göstermektedir. Öğretmenler idarecilerin etkili dinleme becerilerinin düşük olduğunu söylemesine rağmen

idareciler kendilerinin etkili dinleme becerilerinin yüksek olduğunu söylemektedir. Değişkenler arasındaki etkili iletişimi gösteren testler sonucunda etkili dinlemede en önemli etkenin yaş aralığı olduğu belirlenmiştir.

Koç (2003) öğrencilerin başarı durumlarının ve öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin yeterliliklerini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubundan oluşan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yöntem uygulamaları hariç, bağımsız değişkenlerin aynı olduğu düşünülerek öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Bunun için dokuz metin seçilmiş ve bu metinlerle ilgili sorular hazırlanmıştır. Değerlendirmeler sonucu deney grubu lehinedir. Sonuç olarak da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkiler yapılmak isteniyorsa öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlanmalı ve öğrencilerin tüm duyularına hitap edecek şekilde öğretim yapılmalıdır.

Aras (2004), araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan üç ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama testi uygulayarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada her kademenin seviyesine göre metinler belirlenmiş ve işlenen metinlerle ilgili ders sonunda dinleme anlama testi uygulanmıştır. Bu teste göre 8. sınıflar 7. sınıflara göre, 7. sınıflar da 6. sınıflara göre daha başarılıdır. Ayrıca il merkezindeki okullar ilçe merkezindeki okullara göre, ilçe merkezindeki okullar da köy okullarına göre dinlediğini anlama becerisi yönünden daha başarılıdır. Ayrıca soruların sıralaması dersin akışına göre hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin ilk sorulara verdikleri yanıtların doğruluk oranı son sorulara verdikleri yanıtların doğruluk oranından daha fazladır. Bu da öğrencilerin dersin sonlarına doğru dikkatlerinin dağıldığını gösteriyor. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitabı yazarlarının ve Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisi yönünden yeterli bilince sahip olmadıkları görülüyor.

Girgin (2006) yaptığı çalışmada dinleme becerisinin bilgiyi öğrenmeye, konuşma ve dil öğrenimine katkıları üzerinde durularak işitme engelli çocuklara dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesini kolaylaştıracak aktiviteler üzerinde bir tartışma yaratmıştır. Bu tartışmanın sonucunda işitme engeli olan bireylerin konuşma sesini işitmeden üst düzey dinleme becerisine sahip olmaları beklenemez, çocuğunda işitme engeli olan ebeveynlere işitme cihazıyla ilgili eğitimler verilmeli, işitme cihazını yeni kullanan bireye çevreden gelen sesleri belirlemeleri ve bu seslere tepki vermeleri öğretilmelidir gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2007) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirmeyi amaçlamıştır. On iki haftalık bir süreçten oluşan ve çeşitli yöntem ve tekniklerden meydana gelen bu uygulamanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test ve son testten oluşan deneysel bir çalışmadır. Çalışmada uygulamanın olumlu sonuç verdiği, hem kız hem de erkek öğrencilerde gelişme kat edildiği, anaokuluna giden öğrencilerde gelişimin daha fazla olduğu, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin başarılarının değiştiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Güçüeter (2008) Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi adlı bir çalışma yapmıştır. Belirli yıllardaki Türk dili ve edebiyatı dersi ile dil ve anlatım dersi öğretim programlarında dinleme becerisine verilen yer araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dinleme becerisine gereken önemin verilmesi gerektiği, diğer dil becerilerine ayrılan sürenin dinleme için de ayrılması gerektiği, dinleme eğitiminin öğrenilmesine katkı yapacak programların geliştirilmesi gerektiği ve öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Zengin (2010) araştırmasında çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan ve çocuk edebiyatına uygun olan ile olmayan metinlerin çocuğun dinleme becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır. Mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden çocuk edebiyatına uygun olmayanlar seçilerek ortaokul 7. sınıf öğrencilerine dinleme metni olarak sunulmuştur. Araştırma ön test ve son testin uygulandığı, deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dinleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Kocaadam (2011) ortaokullardan 102 yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla not alarak dinleme yöntemini kullanmıştır. On hafta süren bu çalışmada metnin seçimi ve dinleme testinin hazırlanmasında uzmanlardan yardım alınmış ve testin sonuçları değerlendirilmiştir. Deney grubuna uygulanan ön test ve son test arasında anlamlı farklılıklar tüm sorularda bulunmaktadır. Ayrıca bu farklılık deney grubu lehinedir. Bu çalışma not alarak dinleme yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu katkı yaptığı belirtilmiştir.

Çaylı (2012) çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerini bilinçli geliştirmeleri için öğretmenlere yönergeler vererek onları yönlendirmişlerdir. Araştırmanın temelinde öğretmen uygulamaları vardır. Çalışmada 25 öğretmene gözlem formu uygulanmış, öğretmenlerden üçünün 21 saat dersine 7 farklı sınıfta girilmiş ve 165 öğrenci gözlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders

kitaplarında müstakil dinleme metinlerinin bulunması, dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bu beceriye gereken önemin verilmesi öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin ortak kararının olması ve dinleme metinlerinin okuma metinlerinden bir farkı olmadığı ulaşılan sonuçlardandır.

Emiroğlu (2013) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi sorunlarını belirlemeyi ve bu soruna çözüm bulmayı amaçlamıştır. Türkçe öğretmeni adaylara “Birini dinlerken yaşadığınız dinleme sorunları nelerdir?” sorusu yönlendirilip soruya gönüllü öğrencilerin cevap vermesi sağlanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda bazı öğrencilerin gereksiz veya uygunsuz jest ve mimiklerle karşılaşması, kaynağın konuşma tarzı ve tekniği, dinleyicinin kendisiyle ilgili duyuşsal ve psikolojik sorunlar dinlemelerini olumsuz etkilemiştir.

Elemen (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak okuyan üniversite öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerini öğrenmek amacıyla 50 öğrenci üzerinde bu çalışmayı yapmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi stratejilerin, dinleme esnası ve dinleme sonrası stratejilerden daha az kullanıldığı öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak belirlenmiştir.

Özçakmak (2015) iki yüz iki dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayının farklı türdeki metinleri dinlerken aldıkları notlardan hareketle metinleri özetleyebilmeleri gözlemlenmiştir. Çalışmada üç metin türü kullanılmış ve özetler önceden belirlenen özetleme stratejileri bakımından değerlendirilmiştir. Özetlerin yanında farklı değişkenler de kullanılmıştır. Özetlerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortalamanın üzerinde puan aldıkları ama yeterli başarıyı gösteremedikleri, bazı özetleme stratejilerini ise yeterli düzeyde kullanamadıkları görülmüştür.

Öztürk (2017) tarafından yapılan bu çalışmada öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasında kullandıkları üstbilişsel stratejileri saptamak amaçlanmıştır. Çalışma altı farklı okulda 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler nitel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda bazı üstbilis stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin dinleme öncesi stratejileri hiç kullanmadıkları görülmüştür. Dinleme sırasında ise en çok izleme stratejisi kullanılmıştır. Dinleme sonrasında ise tüm öğrenciler anladıklarını değerlendirmeye yönelik stratejiler kullanmışlardır.

Çarkıt (2018) araştırmasında öncelikli hedefi öğrencilerin dinledikleri ve izlediklerine eleştirel bir tutum sergilemeleridir. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Çalışma yedinci sınıf yirmi beş öğrenciden oluşan ve on haftalık bir süreçtir. Nitel verilere betimsel içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan paket programın öğrencilerin dinleme/izleme yeterliğini geliştirmede olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.





## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, kullanılan olan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntem hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel olan bu çalışmada, tarama yöntemi kullanılarak mevcut durumun yani ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalık düzeyleri ve bu düzeyin bazı değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Karasar'a (2010) göre, tarama modeli birey veya nesnelere buldukları koşullar içerisinde değerlendiren, birey veya var olan durumları müdahale etmeden yansıtan bir bilimsel araştırma çeşididir. Farklı bir tanımda ise tarama modeli mevcut durumu ortaya koyması, araştırmanın amacına uygun olması, geniş örneklem üzerinde çalışma imkânı sunması, araştırmaya katılanların bir konu ya da olayla ilgili görüşlerini belirlemesi nedeniyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 16).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı güz döneminde Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım merkez ilçelerinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen 576 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme çeşididir. Amaçsal örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayan bir örnekleme türüdür. Amaçsal örnekleme daha çok belirli kriterleri karşılayan veya belli özelliklere sahip durumlarda çalışılmak için kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2010, s.89).

#### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

##### 3.3.1. Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi

Çalışmada veriler Şahin ve Aydın (2009) tarafından geliştirilen ve 46 maddeden oluşan "Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi" ile toplanmıştır. Anket insanların hayat koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını belirleme amacıyla hazırlanan

çeşitli sorular bulunan bir araştırma formudur. Anketin diğer veri toplama araçlarına kıyasla avantajı çeşitli bölgelerden çok daha büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanabilir ve maliyeti diğer veri toplama araçlarına göre daha düşüktür (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 126). Anket hazırlanırken 4'lü Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme ölçeğindeki sorular, cevapların bulunduğu bir derecelendirme ölçeği üzerinde toplanmasıyla oluşur. Likert tipi derecelendirme ölçekleri daha çok tutum gibi psikolojik özellikleri ölçmede, herhangi bir konudaki görüşleri belirlemede veya bir davranışın sıklığını belirlemede kullanılır. Likert tipi dereceleme ölçeklerine sosyal bilim araştırmalarında sıkça başvurulur (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 131-132). Anket maddelerinin madde-toplam korelasyonlarınının 297 ile 545 arasında değişmektedir; güvenirlik katsayısı ise 916 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla bu çalışmada da Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında 6. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucu 90 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.2. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada kullanılan Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi'ne ek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda “cinsiyet”, “kardeş sayısı”, “kitap okuma sıklığınız”, “müzik dinleme sıklığınız”, “tablet, cep telefonu, bilgisayar kullanım sıklığınız”, “evinizde ailenizden başka biri kalıyor mu”, “babanızın en son mezun olduğu okul”, “annenizin en son mezun olduğu okul”, “kendinize ait odanız var mı”, “odanızda kütüphane veya raf var mı?” gibi sorular yer almaktadır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarının incelenmesi sürecinde aşağıdaki adımlar sırası ile gerçekleştirilmiştir:

1. Yöntemin ve ölçeğin belirlenmesi,
2. Ölçeğe, bağımsız değişkenlerin eklenmesi,
3. Ölçeği geliştiren Şahin ve Aydın'dan ölçeğin kullanımı için izin alınması,
4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığında ölçeğin uygulanması için izin alınması,
5. Ölçeğin önceden belirlenen okullarda uygulanması,
6. Bulguların tespit edilmesi,

7. Kavramsal çerçevenin oluşturulması,
8. Sonuçların belirlenmesi,
9. Araştırma raporunun yazılması.

Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacı, uygulama için daha önceden kolay ulaşılabirlik göz önünde bulundurularak tespit edilmiş okullara bizzat anket formunu elden ulaştırmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı çalışmanın amacı, tahminî ne kadar zamanda sonlanacağı, katılımın zorunlu olmadığı ve istenilen zamanda çalışmanın sonlandırılabilceği gibi konularda hatırlatmalar yaparak araştırmaya başlamıştır. Katılımcıların anket formunu doldurmaları 20-25 dakika aralığında sürmüştür.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI**

Araştırmada elde edilen verilerinin analizinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Bağımlı değişken olan Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi'ni oluşturan faktörlere ilişkin toplam puanlar ile anketin tamamına ilişkin toplam puanlar ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla dağılımın normallik göstermesi durumunda t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA); dağılımın normallik göstermemesi hâlinde ise Welch testinden yararlanılmıştır.

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki tespit edilen farklılığın hangi değişkenler lehine olduğunu tespit için ise Post-hoc testlerinden, dağılımın normalliğinde Scheffe, normalliğin olmadığı durumlarda ise Tamhane testlerinden yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 1. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarının Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

##### 1.1 Katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular

“Katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular” ve bu bulguların yorumları aşağıdadır.

Tablo 4.1.1. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Erkek	334	24,12	6,43	573	4,313	,000
Kız	241	21,83	6,06			

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(573)}=4,313$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=21,83$ ) iken, erkeklerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=24,12$ )’dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık erkekler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.2. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	14	25,00	8,2081				
(2) İlkokul	111	23,77	6,24454				
(3) Ortaokul	119	24,53	5,89430				
(4) Lise	179	22,81	6,23128				
(5) Üniversite	120	21,27	6,45831				
(6) Lisansüstü	23	24,17	6,69228				
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
	<b>Kaynağı</b>						
	Gruplar Arası	788,079	5	157,616	3,989	,00 1	3-5
	Gruplar İçi	22125,329	560	39,510			
	Toplam	22913,408	565				

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(5-560)} = 3,989$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 24,53$ ) ile anne eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 21,27$ ) arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ortaokul mezunları lehinedir. Bu bulgu, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde anne eğitim durumlarının belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.3. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Mezun değil	3	31,6667	2,0816 7			
(2) İlkokul	60	23,9167	5,8636 8			
(3) Ortaokul	122	24,8033	6,6402 7			
Baba Eğitim Düzeyi	(4) Lise	209	22,5167	6,0891 6		
(5) Üniversite	147	22,2109	6,4841 5			
(6) Lisansüstü	24	23,3333	5,9319 8			
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	800,503	5	160,101	4,062	,00 1	
Gruplar İçi	22032,516	559	39,414			3-5
Toplam	22833,019	564				

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(5-560)} = 4,062$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 24,80$ ) ile baba eğitim düzeyi üniversite olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 22,21$ ) arasında baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası ortaokul mezunları lehinedir. Bu bulgu, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde baba eğitim durumlarının belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.4. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
Kardeş Sayısı	Yok	64	21,7813	6,1191 1		
	Bir	308	23,0390	6,3228 9		
	İki	131	23,4580	6,1384 8		
	Üç	45	24,3333	7,2079 5		
	Dört ve daha fazla	25	24,9600	6,3145 3		
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	280,536	4	70,134	1,749	,138	
Gruplar İçi	22773,949	568	40,095			----
Toplam	23054,485	572				

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-568)}= 1,749$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Odanız	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	abl
Var	363	22,67	6,61824	572	2,486	,013	4.1. 5'
Yok	211	24,04	5,84551				

teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(572)}=2,486$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait

odaları bulunan öğrencilerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,67$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=24,04$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendi odası bulunanlar lehinedir. Bu bulgu, katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.6. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	127	22,54	6,45590	570	1,273	,204
Yaşamıyor	445	23,36	6,35236			

uçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(570)}=1,273$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,54$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=23,36$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu, katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.7. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları



Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	27,18	6,89634			
(2) haftada 1	148	22,9932	6,26240			
(3) haftada 2	93	21,2258	6,11152			
(4) ayda 1	104	23,0962	5,95700			
(5) ayda 2	98	24,0204	6,82775			
(6) ayda 2 den fazla	73	21,9452	5,41061			
(7) yılda bir ya da iki	29	26,7931	6,21852			
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	1367,684	6	227,947	5,904	,000	1-3
Gruplar İçi	21852,896	566	38,609			1-6
Toplam	23220,579	572				7-3

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6-566)} = 5,904$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı hiç okumuyorum şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 27,18$ ) ile kitap okuma sıklığı haftada iki olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 21,23$ ) ve ayda ikiden fazla olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 21,95$ ) arasında hiç kitap okumuyorum şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine; yılda bir ya da iki kitap okuyan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 26,79$ ) ile kitap okuma sıklığı haftada iki olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 21,23$ ) arasında yılda bir ya da iki kitap okuyan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu farklılık kitap okuma sıklığı haftada iki olanlar lehinedir. Bu bulgu, az ya da hiç kitap okumayan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha fazla görgü

kurallarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.8. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
var	181	22,6961	6,13111	571	1,253	,211
yok	392	23,4133	6,47542			

Tablo 8' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(571)}=1,253$ ;  $p>,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,70$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=23,41$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.9. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
Müzik Dinleme Sıklığı	Hiç	12	22,3333 7			
	Nadiren	31	21,9355 0			
	Ara sıra	159	23,5094 7			
	Çoğu zaman	176	22,7273 9			
	Her zaman	193	23,6062 0			
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	144,938	4	36,234	,888	,471	
Gruplar İçi	23093,255	566	40,801			----
Toplam	23238,193	570				

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-568)} = ,888$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu, müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.10. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
İzlenen T.V Program Türü	İzlemiyorum	32	22,2500 6			
	Haber	22	22,3636 5			
	Tartışma	4	23,2500 0			
	Sinema	182	23,2308 8			
	Çizgi film	44	24,7045 2			
	Dizi film	205	23,3171 0			
	Zihinsel beceri	51	22,4706 0			
	Fiziksel güç	27	21,8519 2			
	Yemek	3	24,6667 7			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	228,673	8	28,584	,700	,692	
Gruplar İçi	22908,478	561	40,835			----
Toplam	23137,151	569				

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile izlenen TV program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-561)} = ,700; p > ,05$ ]. Bu bulgu, izlenen TV program türü değişkeninin katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.11. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait					t	p
Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd		
Var	519	22,9191	6,42428	568	2,705	,007
Yok	51	25,4314	5,25454			

Tablo 11' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(568)}=2,705$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,92$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=25,43$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendine ait kitaplık/raf bulunan öğrenciler lehinedir. Bu bulgu, katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.12. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Hiç	122	24,9262	6,7764 4				
(2) Her gün	100	21,0500	5,7513 7				
(3) Ara sıra	349	23,1662	6,2547 4				
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	825,733	2	412,867	10,44 8	,000	1-2
	Gruplar İçi	22445,447	568	39,517			1-3
	Toplam	23271,180	570				2-3

Tablo 12'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-568)}= 10,448$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=24,93$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=21,05$ ) ve ara sıra olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=23,17$ ) arasında annelerinin kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine; annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=21,05$ ) ile ara sıra olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=23,17$ ) arasında annenin ara sıra kitap/dergi/gazete okuduğunu belirtenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan annelerin her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre; ara sıra okuyanların da her gün okuyanlara göre

daha fazla görgü kurallarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.13. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S		
Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	(1) Hiç	157	25,0828	6,94388		
	(2) Her gün	86	22,0349	5,56765		
	(3) Ara sıra	319	22,5329	6,12947		
İstatisti		sd1	sd2	p	Fark	
k					Tamhane	
Welch		9,252	2	220,406	,000	1-2 1-3

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(welch)}= 9,252$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Tamhane testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=25,08$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=22,03$ ) ve ara sıra olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=22,53$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde fazla

kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.14. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Kullanmıyorum	52	22,9808	6,40309			
(2) Bir saatten az	114	21,4123	5,96867			
(3) 1-3 saat	245	22,3551	5,88347			
(4) 3-6 saat	110	25,1636	6,22591			
(5) 7 saat ve üzeri	53	26,8113	7,38516			
Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	1656,701	4	414,175	10,898	,000	1-5 2-4
Gruplar İçi	21623,877	569	38,003			2-5 3-4
Toplam	23280,578	573				3-5

Tablo 14'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(4-569)}=10,898$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni 7 saat ve üzeri şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=26,81$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanmıyorum şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=22,98$ ), tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=21,41$ ) ve tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1-3 saat arasında olan



katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=22,36$ ) arasında 7 saat ve üzeri kullananların lehine; tablet/cep telefonu/bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=25,16$ ) ile 1-3 saat ve 1 saatten az kullanan katılımcılar arasında 3-6 saat arasında kullananların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni 7 saat ve üzeri şeklinde olan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine sık kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.15. Katılımcıların Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	513	22,7466	6,11272	573	4,590	,000
Sevmiyorum	62	26,6129	7,42251			

Tablo 15' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(573)}=4,590$ ;  $p<,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,75$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların görgü kurallarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=7,42$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi

durumlarının onların görgü kurallarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## 1.2 Katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular

“Katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıdadır.

Tablo 4.1.16. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	334	29,6287	8,60720	573	3,369	,001
Kız	241	27,2158	8,28472			

Tablo 16’ daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(573)}=3,369$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=27,22$ ) iken, erkeklerin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=29,63$ )’dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.17. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	14	29,1429	8,93444				
(2) İlkokul	111	29,7477	8,37363				
(3) Ortaokul	119	29,3529	8,48387				
(4) Lise	179	28,2793	8,31002				
(5) Üniversite	120	27,1250	8,86648				
(6) Lisansüstü	23	27,6957	9,13751				
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	514,450	5	102,890	1,415	,217	
	Gruplar İçi	40727,856	560	72,728			
	Toplam	41242,306	565				

Tablo 17'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5,560)} = 1,415$ ;  $p < ,05$ ]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir

Tablo 4.1.18. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Mezun değil	3	38,6667	6,6583 3			
(2) İlkokul	60	28,8833	8,4994 4			
(3) Ortaokul	122	29,4672	8,0588 6			
Baba Eğitim Düzeyi	(4) Lise	209	28,7033	8,8403 6		
	(5) Üniversite	147	27,7143	8,2511 9		
	(6) Lisansüstü	24	25,0417	9,2852 3		
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	819,040	5	163,808	2,267	,047	
Gruplar İçi	40387,785	559	72,250			
Toplam	41206,825	564				

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(5-560)}= 2,262$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Ancak aradaki farklılığın belirgin düzeyde olmadığı görülmüştür. Yani katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde baba eğitim durumlarının belirleyici olduğu ancak hangi eğitim kademesinin lehine bir farklılığın olduğunu belirleyecek kadar belirgin bir ayırımın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.19. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
Kardeş Sayısı	Yok	64	27,4375	8,56696			
	Bir	308	28,3734	8,82329			
	İki	131	28,9771	7,46321			
	Üç	45	30,7333	8,96813			
	Dört ve daha fazla	25	29,8000	8,05191			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	360,038	4	90,010	1,251	,288	
	Gruplar İçi	40859,543	568	71,936			----
	Toplam	41219,581	572				

Tablo 19'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-568)}= 1,251; p>,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.20. Katılımcıların Anlama Çözümlene Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Odanız	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Var	363	27,8292	8,75975	572	2,958	,003
Yok	211	30,0047	8,01932			

Tablo 20' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(572)}=2,958; p<,05$ ]. Kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik

ortalaması ( $\bar{x}=27,83$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=30,00$ )'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendilerine ait odaları bulunan öğrenciler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.21. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden						
Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	127	28,6142	8,08000	570	,001	,999
Yaşamıyor	445	28,6135	8,70817			

Tablo 21' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(570)}=,001$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=28,61$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=28,61$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.22. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	34,3929	10,26803			
(2) haftada 1	148	28,0608	7,88543			
(3) haftada 2	93	25,5484	7,86643			
(4) ayda 1	104	30,2404	8,23383			
(5) ayda 2	98	28,9592	8,60223			
(6) ayda 2 den fazla	73	26,4932	7,33735			
(7) yılda bir ya da iki	29	33,8621	9,74945			
Kitap Okuma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	3268,177	6	544,696	8,033	,000	1-2
Gruplar İçi	38378,686	566	67,807			1-3
						1-6
Toplam	41646,862	572				7-3
						6-7

Tablo 22'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6-566)} = 8,033$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı hiç okumuyorum şeklinde olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=34,39$ ) ile kitap okuma sıklığı haftada bir olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=28,06$ ), kitap okuma sıklığı haftada iki olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=25,55$ ) ve ayda ikiden fazla olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=26,49$ ) arasında hiç kitap okumuyorum şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine; yılda bir ya da iki kitap okuyan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=33,86$ ) ile kitap okuma sıklığı haftada iki ve ayda ikiden fazla olan katılımcılar

arasında yılda bir ya da iki kitap okuyan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu farklılık kitap okuma sıklığı hiç okumuyorum öğrenciler lehinedir. Bu bulgu, az ya da hiç kitap okumayan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha fazla anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.23. Katılımcıların Anlama Çözümlene Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
var	181	27,1657	8,28621	571	2,821	,005
yok	392	29,3214	8,59987			

Tablo 23' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(571)}=2,821$ ;  $p<,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=27,17$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=29,32$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 4.1.24. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S		
Müzik Dinleme Sıklığı	Hiç	12	26,5833	10,61267		
	Nadiren	31	29,5161	9,51445		
	Ara sıra	159	28,8805	8,66417		
	Çoğu zaman	176	28,2898	8,14028		
	Her zaman	193	28,5440	8,59017		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	104,392	4	26,098	,355	,840	
Gruplar İçi	41579,485	566	73,462			----
Toplam	41683,877	570				

Tablo 24'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-566)} = ,355; p > ,05$ ]. Bu bulgu müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.25. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen T.V Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
İzlenen T.V Program Türü	İzlemiyorum	32	26,8750	10,06351		
	Haber	22	27,0455	6,32815		
	Tartışma	4	32,5000	9,32738		
	Sinema	182	28,5055	8,17404		
	Çizgi film	44	30,3636	8,80035		
	Dizi film	205	28,8780	8,72846		
	Zihinsel beceri	51	27,9216	8,66682		
	Fiziksel güç	27	27,0370	6,89192		
	Yemek	3	34,3333	13,05118		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	551,153	8	68,894	,953	,472	
Gruplar İçi	40538,398	561	72,261			----
Toplam	41089,551	569				

Tablo 25'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile izlenen T.V program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-561)} = ,953$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu izlenen T.V program türü değişkeninin katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.26. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait					t	p
Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd		
Var	519	28,2524	8,59356	568	3,113	,002
Yok	51	32,1373	7,51803			

Tablo 26' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(568)}=3,113$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=28,25$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=32,14$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.27. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Hiç	122	30,8770	8,57016				
(2) Her gün	100	25,9000	8,28714				
(3) Ara sıra	349	28,6332	8,41712				
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>	
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	1361,291	2	680,645	9,583	,000	1-2
	Gruplar İçi	40341,210	568	71,023			1-3
	Toplam	41702,501	570				2-3

Tablo 27'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-568)} = 9,583$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffé testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 30,88$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 25,90$ ) ve ara sıra olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 28,63$ ) arasında annelerin kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine; annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 25,90$ ) ile ara sıra olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 28,63$ ) arasında annenin ara sıra kitap/dergi/gazete okuduğunu belirtenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan annelerin her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre; ara sıra okuyanların da her gün

okuyanlara göre daha fazla anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.28. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Hiç	157	31,7325	9,01024				
(2) Her gün	86	25,9535	7,43585				
(3) Ara sıra	319	27,6113	8,06495				
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Babının Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	2450,078	2	1225,039	17,998	,000	1-2
	Gruplar İçi	38048,378	559	68,065			1-3
	Toplam	40498,456	561				

Tablo 28'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-559)} = 17,998$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 31,73$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 25,95$ ) ve ara sıra olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 27,61$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu,

hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının anlama çözümüleme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.29. Katılımcıların Anlama Çözümüleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
(1) Kullanmıyorum	52	27,7115	8,07644
(2) Bir saatten az	114	26,3860	7,98506
(3) 1-3 saat	245	27,5918	8,01668
(4) 3-6 saat	110	31,6364	8,31350
(5) 7 saat ve üzeri	53	32,8679	10,15465

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	2828,064	4	707,016	10,287	,000	1-5 2-4
Gruplar İçi	39108,404	569	68,732			2-5 3-4
Toplam	41936,469	573				3-5

Tablo 29'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümüleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(4-569)} = 10,898$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni 7 saat ve üzeri şeklinde olan katılımcıların anlama çözümüleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 32,87$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanmıyorum şeklinde olan katılımcıların anlama çözümüleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 27,71$ ), tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların anlama

çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=26,39$ ) ve tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1-3 saat arasında olan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=27,59$ ) arasında 7 saat ve üzeri kullananların lehine; tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=31,64$ ) ile 1-3 saat ve 1 saatten az kullanan katılımcılar arasında 3-6 saat arasında kullananların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/ bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine sık kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.30. Katılımcıların Anlama Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	513	28,4483	8,30438	573	1,365	,173
Sevmiyorum	62	30,0161	10,33297			

Tablo 30' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(573)}=1,365$ ;  $p>,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=28,45$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların anlama çözümleme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=30,02$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan

anlamli bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi durumlarının onların anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### 1.3 Katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular

“Katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.31. Katılımcıların Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	332	10,2560	3,45853	571	1,676	,094
Kız	241	9,7676	3,40893			

Tablo 31’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(571)}=1,676$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,77$ ) iken, erkeklerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,26$ )’dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık erkekler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 4.1.32. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S		
(1) Mezun değil	14	10,2857	4,30436		
(2) İlkokul	111	10,1892	3,31529		
(3) Ortaokul	119	10,5630	3,12898		
(4) Lise	179	9,8588	3,27306		
(5) Üniversite	120	9,7417	3,85993		
(6) Lisansüstü	23	9,1304	3,70877		
Anne eğitim düzeyi	<b>İstatisti</b>			<b>Fark</b>	
	<b>k</b>	<b>sd1</b>	<b>sd2</b>	<b>p</b>	<b>Tamhane</b>
Welch	1,205	5	85,819	,314	---

Tablo 32'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(welch)}= 1,205$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.33. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Mezun değil	3	14,6667	3,05505			
(2) İlkokul	60	10,4000	3,23749			
(3) Ortaokul	122	10,0820	3,20276			
Baba Eğitim Düzeyi	(4) Lise	209	9,9903	3,46689		
	(5) Üniversite	147	9,9184	3,53555		
	(6) Lisansüstü	24	8,8333	3,42201		
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	109,355	5	21,871	1,889	,094	
Gruplar İçi	6448,581	557	11,577			
Toplam	6557,936	562				

Tablo 33'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-557)} = 1,889$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu baba eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir

Tablo 4.1.34. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
Kardeş Sayısı	Yok	64	9,7813	3,41085			
	Bir	308	10,0749	3,46093			
	İki	131	9,9924	3,40248			
	Üç	45	10,4444	3,53268			
	Dört ve daha fazla	25	10,0400	3,63410			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	12,252	4	3,063	,257	,906	
	Gruplar İçi	6769,278	567	11,939			----
	Toplam	6781,530	571				

Tablo 34'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-567)} = ,257$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.35. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Odanız	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Var	361	9,8172	3,46968	570	2,159	,031
Yok	211	10,4597	3,37244			

Tablo 35' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu

görülmektedir [ $t_{(570)}=2,159$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,82$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,46$ )'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.36. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden						
Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	127	9,9921	3,31063	568	,231	,818
Yaşamıyor	443	10,0722	3,48549			

Tablo 36' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(568)}=,231$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,99$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,07$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.37. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	10,8214	3,90682			
(2) haftada 1	147	9,8707	3,30270			
(3) haftada 2	93	8,9462	3,33090			
(4) ayda 1	104	10,9327	3,31594			
(5) ayda 2	97	10,2165	3,51848			
(6) ayda 2 den fazla	73	9,3699	3,05281			
(7) yılda bir ya da iki	29	11,6897	3,78062			
Kitap Okuma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	330,138	6	55,023	4,836	,000	
Gruplar İçi	6417,586	564	11,379			3-4
Toplam	6747,723	570				3-7

Tablo 37'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6,564)} = 4,836$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı haftada iki şeklinde olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,94$ ) ile kitap okuma sıklığı ayda bir olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,93$ ) ile kitap okuma sıklığı yılda bir ya da iki olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,69$ ) arasında ayda bir ve yılda bir ya da iki olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, haftada iki kitap okuyan katılımcıların ayda bir ve yılda bir ya da iki kitap okuyanlara göre daha az değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.38. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
var	181	9,3591	3,23493	569	3,329	,001
yok	390	10,3821	3,49736			

Tablo 38' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t_{(569)}=3,329$ ;  $p<,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,36$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,38$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.39. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	Hiç	11	10,8182	3,76346			
	Nadiren	31	10,5806	4,17751			
	Ara sıra	158	10,2785	3,34030			
	Çoğu zaman	176	10,0511	3,34539			
	Her zaman	193	9,7358	3,49816			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Müzik Dinleme Sıklığı	Gruplar Arası	42,527	4	10,632	,892	,469	
	Gruplar İçi	6724,995	564	11,924			----
	Toplam	6767,522	568				

Tablo 39'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-564)} = ,892$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.40. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen T.V Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
İzlenen T.V Program Türü	İzlemiyorum	31	9,6452	3,87770		
	Haber	22	9,1818	3,34716		
	Tartışma	4	9,5000	3,69685		
	Sinema	181	10,0773	3,31739		
	Çizgi film	44	10,6818	3,85054		
	Dizi film	205	10,2244	3,42831		
	Zihinsel beceri	51	9,5490	3,62389		
	Fiziksel güç	27	9,2593	2,61052		
	Yemek	3	10,6667	4,50925		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	77,440	8	9,680	,818	,587	
Gruplar İçi	6617,989	559	11,839			----
Toplam	6695,430	567				

Tablo 40'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile izlenen TV program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-559)} = ,818$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu izlenen TV program türü değişkeninin katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 4.1.41. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait				t	p
Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S		
Var	517	9,9594	3,48867	566	1,826
Yok	51	10,8824	2,94379		

Tablo 41' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(566)}=1,826$ ;  $p>,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,96$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,88$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.42. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	(1) Hiç	121	10,7521	3,58302			
	(2) Her gün	100	9,0900	3,44097			
	(3) Ara sıra	348	10,0862	3,32721			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	152,253	2	76,126	6,574	,002	
	Gruplar İçi	6554,166	566	11,580			2-1 2-3
	Toplam	6706,418	568				

Tablo 42'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-566)} = 6,574$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,75$ ) ve ara sıra olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,09$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,09$ ) arasında okumaz olanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan annelerin her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.43. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Hiç	156	11,1218	3,52748				
(2) Her gün	86	8,8605	3,47821				
(3) Ara sıra	318	9,7925	3,18826				
Babanın	Varyansın	KT	sd	KO	F	p	Fark
Kaynağı							
Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	321,471	2	160,735	14,489	,000	1-2
	Gruplar İçi	6179,313	557	11,094			1-3
	Toplam	6500,784	559				

Tablo 43'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-557)} = 14,489$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,12$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,86$ ) ve ara sıra olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,79$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının değerlendirme

yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.44. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Kullanmıyorum	51	10,0784	3,17391				
(2) Bir saatten az	114	9,0439	3,22158				
(3) 1-3 saat	244	9,8156	3,33747				
(4) 3-6 saat	110	10,8545	3,48479				
Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı	(5) 7 saat ve üzeri	53	11,6415	3,76264			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	334,291	4	83,573	7,355	,000	2-4
	Gruplar İçi	6443,029	567	11,363			2-7
	Toplam	6777,320	571				3-5

Tablo 44'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(4-567)} = 7,355$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni 7 saat ve üzeri şeklinde olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,64$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,04$ ) ve tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,85$ ) arasında 3-6 saat ve 7 saat ve üzeri kullananların lehine; 1-3 saat arası kullananlarla 7 saat ve üzeri kullananlar arasında yine 7 saat ve üzeri

kullanıcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni 7 saat ve üzeri şeklinde olan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/ bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine sık kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.45. Katılımcıların Değerlendirme yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	512	9,8984	3,35934	571	3,088	,002
Sevmiyorum	61	11,3279	3,88038			

Tablo 45' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(571)}=3,088$ ;  $p<,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,90$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=11,33$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi durumlarının onların değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 1.4 Katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular

“Katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.46. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	321	10,2928	3,47782	557	2,759	,006
Kız	238	9,4622	3,57627			

analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(557)}=1,676$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,46$ ) iken, erkeklerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,29$ )’dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık erkekler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.47. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	14	10,5714	4,30946				
(2) İlkokul	110	9,8818	3,38570				
(3) Ortaokul	114	10,3421	3,46622				
(4) Lise	172	9,8430	3,35847				
(5) Üniversite	118	9,7458	3,85903				
(6) Lisansüstü	22	9,1364	3,73268				
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	44,517	5	8,903	,711	,615	
	Gruplar İçi	6812,276	544	12,523			
	Toplam	6856,793	549				

Tablo 47'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-544)} = ,711$ ;  $p < ,05$ ]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.48. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	3	13,3333	3,51188				
(2) İlkokul	60	9,8333	3,34546				
(3) Ortaokul	116	10,2155	3,63750				
(4) Lise	204	9,8725	3,38403				
(5) Üniversite	143	9,7343	3,70753				
(6) Lisansüstü	23	9,5217	3,84790				
Baba Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	54,507	5	10,901	,869	,501	
	Gruplar İçi	6808,940	543	12,539			
	Toplam	6863,446	548				

Tablo 48'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-543)} = ,869$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu baba eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir



Tablo 4.1.49. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
Kardeş Sayısı	Yok	64	9,4688	3,43635			
	Bir	298	9,8121	3,54646			
	İki	125	10,1280	3,18509			
	Üç	45	10,3333	4,18330			
	Dört ve daha fazla	25	10,4800	3,76519			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	37,428	4	9,357	,754	,555	
	Gruplar İçi	6847,606	552	12,405			----
	Toplam	6885,034	556				

Tablo 49'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-552)} = ,754$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.50. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Odanız	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Var	353	9,7875	3,67155	556	1,374	,170
Yok	205	10,2146	3,29777			

Tablo 50' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(556)} = 1,374$ ;  $p > ,05$ ]. Kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları

aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,79$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,21$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.51. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden						
Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	126	9,8968	3,28835	554	,119	,905
Yaşamıyor	430	9,9395	3,61505			

Tablo 51' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(554)}=,119$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,90$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,94$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.52. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	10,0714	3,50585			
(2) haftada 1	143	9,6224	3,33738			
(3) haftada 2	89	8,7079	3,09032			
(4) ayda 1	103	10,5728	3,76152			
(5) ayda 2	95	10,6737	3,68852			
(6) ayda 2 den fazla	72	9,3750	3,19523			
(7) yılda bir ya da iki	27	12,0741	3,93139			
Kitap Okuma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	388,360	6	64,727	5,392	,000	3-4
Gruplar İçi	6602,685	550	12,005			3-5
Toplam	6991,045	556				3-7

Tablo 52'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6,550)} = 5,392$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı haftada iki şeklinde olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,71$ ) ile kitap okuma sıklığı ayda bir olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,67$ ), kitap okuma sıklığı ayda iki olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,57$ ) ve kitap okuma sıklığı yılda bir ya da iki olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 12,07$ ) arasında ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, haftada iki kitap okuyan katılımcıların ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki kitap okuyanlara göre daha az söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların

söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.53. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
var	175	9,5886	3,55772	555	1,658	,098
yok	382	10,1230	3,51943			

Tablo 53' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(555)}=1,658$ ;  $p>,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,59$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,12$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.54. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
Hiç	12	10,3333	4,79267
Nadiren	30	9,7333	3,77773
Ara sıra	155	9,7290	3,20371
Çoğu zaman	169	9,7456	3,32206
Her zaman	189	10,2434	3,85288

Müzik Dinleme Sıklığı	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark Tamhane
Welch	,594	4	62,229	,668	----

Tablo 54'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(welch)} = ,594$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.55. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen T.V Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
İzlemiyorum	30	9,9000	4,07135
Haber	22	7,6364	2,32062
Tartışma	4	11,7500	2,87228
Sinema	176	10,2330	3,40541
Çizgi film	42	10,2143	3,62603
Dizi film	200	9,9200	3,57034
Zihinsel beceri	50	9,4600	3,50632
Fiziksel güç	27	9,8519	3,54860
Yemek	3	12,0000	4,58258

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
-------------------	----	----	----	---	---	------

Gruplar Arası	172,646	8	21,581	1,757	,083
Gruplar İçi	6695,609	545	12,286		----
Toplam	6868,255	553			

Tablo 55'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile izlenen T.V program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-545)}=1,757$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu izlenen T.V program türü değişkeninin katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.56. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yok	51	10,6667	3,39215			

Tablo 56' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(552)}=1,543$ ;  $p>,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,86$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,67$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.57. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	(1) Hiç	122	10,8770	3,69627			
	(2) Her gün	98	9,2857	3,65807			
	(3) Ara sıra	335	9,8119	3,38681			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	154,474	2	77,237	6,286	,002	
	Gruplar İçi	6782,308	552	12,287			1-2 1-3
	Toplam	6936,782	554				

Tablo 57'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-552)} = 6,286$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffé testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,88$ ) ve ara sıra olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,81$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,29$ ) arasında okumaz olanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan annelerin her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.58. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç		153	11,1830	3,78264			
(2) Her gün		86	9,2442	3,24649			
(3) Ara sıra		307	9,4495	3,26497			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	351,140	2	175,570	15,054	,000	1-2
	Gruplar İçi	6332,715	543	11,662			1-3
	Toplam	6683,855	545				

Tablo 58'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-543)} = 15,054$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,18$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,24$ ) ve ara sıra olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,45$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.



Tablo 4.1.59. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
(1) Kullanmıyorum		52	9,6346	3,50925			
(2) Bir saatten az		111	9,1532	3,26747			
(3) 1-3 saat		236	9,6525	3,38803			
(4) 3-6 saat		107	10,9252	3,71052			
(5) 7 saat ve üzeri		52	11,2308	3,83286			
<b>Varyansın Kaynağı</b>		<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Gruplar Arası	283,570	4	70,892	5,844	,000	2-4
	Gruplar İçi	6708,595	553	12,131			2-5
	Toplam	6992,165	557				3-4

Tablo 59'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(4;553)} = 5,844$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,15$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 10,93$ ) ve tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,23$ ) arasında 3-6 saat ve 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların lehine; tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 1-3 saat arasında kullanan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 9,65$ ) ile 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların arasında 3-6 saat kullanan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/ bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine sık

kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.60. Katılımcıların Söz varlığını geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	498	9,8153	3,51971	557	2,374	,018
Sevmiyorum	61	10,9508	3,57969			

Tablo 60' taki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(571)}=2,374$ ;  $p<,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=9,82$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=10,95$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi durumlarının onların söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## 1.5 Katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular

“Katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine ilişkin bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.61. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	321	16,0000	4,67974	557	4,095	,000
Kız	238	14,3655	4,64667			

Tablo 61’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(557)}=4,095$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=14,37$ ) iken, erkeklerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=16,00$ )’dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık erkekler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.62. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	14	13,7857	4,26396				
(2) İlkokul	110	15,5818	4,63806				
(3) Ortaokul	114	15,7105	4,41382				
(4) Lise	172	15,4186	4,49031				
(5) Üniversite	118	14,5678	5,26962				
(6) Lisansüstü	22	14,4545	4,89633				
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	140,034	5	28,007	1,271	,275	
	Gruplar İçi	11982,841	544	22,027			
	Toplam	12122,875	549				

Tablo 62'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-544)} = 1,271$ ;  $p < ,05$ ]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.63. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	3	19,6667	2,30940				
(2) İlkokul	60	15,2167	4,32216				
(3) Ortaokul	116	15,4741	4,77759				
(4) Lise	204	15,5735	4,70609				
(5) Üniversite	143	14,7413	4,63713				
(6) Lisansüstü	23	14,3913	5,78194				
Baba Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	139,528	5	27,906	1,260	,280	
	Gruplar İçi	12022,574	543	22,141			
	Toplam	12162,102	548				

Tablo 63'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-543)} = 1,260$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu baba eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.64. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
Kardeş Sayısı	Yok	64	15,0469	5,19288			
	Bir	298	15,2483	4,78621			
	İki	125	15,3120	4,42211			
	Üç	45	15,8000	4,60040			
	Dört ve daha fazla	25	15,2800	4,83494			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	16,057	4	4,014	,178	,950	
	Gruplar İçi	12419,556	552	22,499			----
	Toplam	12435,612	556				

Tablo 64'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-552)} = ,178$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo4.1.65. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait Odanız	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Var	353	15,1190	4,89811	556	1,276	,202
Yok	205	15,6488	4,41739			

Tablo 65' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir

[ $t_{(556)}=1,276$ ;  $p>,05$ ]. Kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,12$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,65$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.66. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden						
Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	126	14,7222	4,55831	554	1,542	,124
Yaşamıyor	430	15,4605	4,77533			

Tablo 66' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(554)}=1,542$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=14,72$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,46$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.67. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	16,8571	5,66807			
(2) haftada 1	143	15,3357	4,68583			
(3) haftada 2	89	13,2472	4,51080			
(4) ayda 1	103	16,0583	4,86852			
(5) ayda 2	95	16,1895	4,70015			
(6) ayda 2 den fazla	72	14,1389	3,57340			
(7) yılda bir ya da iki	27	17,2963	4,35726			
Kitap Okuma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	782,169	6	130,361	6,144	,000	3-4
Gruplar İçi	11670,359	550	21,219			3-5
Toplam	12452,528	556				3-7

Tablo 67'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6-550)} = 6,144$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı haftada iki şeklinde olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 13,25$ ) ile kitap okuma sıklığı ayda bir olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 16,06$ ), kitap okuma sıklığı ayda iki olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 16,19$ ) ve kitap okuma sıklığı yılda bir ya da iki olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 17,30$ ) arasında ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, haftada iki kitap okuyan katılımcıların ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki kitap okuyanlara göre daha az dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların



dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.68. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	T
var	175	14,4686	4,45770	555	2,851	,005	abl o 68' dek
yok	382	15,6937	4,81881				

i analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(555)}=2,851$ ;  $p<,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=14,47$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,69$ )'dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.69. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	Hiç	12	15,8333	5,54048			
	Nadiren	30	15,7333	4,86319			
	Ara sıra	155	15,5419	4,47974			
	Çoğu zaman	169	15,1775	4,59598			
	Her zaman	189	15,1270	5,01219			
Müzik Dinleme Sıklığı	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	26,290	4	6,573	,292	,883	
	Gruplar İçi	12385,638	550	22,519			----
	Toplam	12411,928	554				

Tablo 69'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-550)} = ,292$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.70. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
İzlenen TV Program Türü	İzlemiyorum	30	15,5667	5,94621		
	Haber	22	14,9545	4,43447		
	Tartışma	4	13,2500	4,57347		
	Sinema	176	15,9148	4,85547		
	Çizgi film	42	15,0238	5,20079		
	Dizi film	200	15,1800	4,31983		
	Zihinsel beceri	50	14,2200	5,13209		
	Fiziksel güç	27	14,5556	3,89609		
	Yemek	3	17,6667	5,77350		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	184,249	8	23,031	1,029	,413	
Gruplar İçi	12201,202	545	22,388			----
Toplam	12385,451	553				

Tablo 70'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile izlenen TV program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-545)}=1,029$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu izlenen TV program türü değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.71. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait					t	p
Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd		
Var	503	15,2048	4,77917			
Yok	51	16,1373	4,28495	552	1,340	,181

Tablo 71' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(552)}=1,340$ ;  $p>,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,20$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=16,14$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.72. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	(1) Hiç	122	16,2131	4,86211			
	(2) Her gün	98	13,9388	4,80081			
	(3) Ara sıra	335	15,4090	4,57439			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	286,906	2	143,453	6,552	,002	
	Gruplar İçi	12085,065	552	21,893			1-2 3-2
	Toplam	12371,971	554				

Tablo 72'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2;552)} = 6,552$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffé testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 16,21$ ) ve ara sıra okuyan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 15,41$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün okuyan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 13,94$ ) arasında okumaz ve ara sıra okuyanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan ve ara sıra okuyan annelerin her gün kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.73. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
	(1) Hiç	153	16,6340	4,88520			
	(2) Her gün	86	14,0814	4,25984			
	(3) Ara sıra	307	14,9251	4,60011			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	442,672	2	221,336	10,321	,000	1-2
	Gruplar İçi	11645,210	543	21,446			1-3
	Toplam	12087,883	545				

Tablo 73'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-543)} = 10,321$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 16,63$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 14,08$ ) ve ara sıra olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 14,93$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.74. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S		
(1) Kullanmıyorum	52	15,2692	3,91636		
(2) Bir saatten az	111	13,6757	4,30256		
(3) 1-3 saat	236	14,9110	4,71355		
(4) 3-6 saat	107	16,7850	4,41273		
(5) 7 saat ve üzeri	52	17,5385	5,53230		
İstatisti		Fark			
Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı	k	sd1	sd2	p	Tamhane
					2-4
					2-5
					3-4
					3-5
	Welch	9,372	4	176,315	,000

Tablo 74'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(welch)} = 9,372$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Tamhane testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 13,68$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 16,79$ ) ve tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 17,54$ ) arasında 3-6 saat ve 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların lehine; tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 1-3 saat arasında kullanan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 14,91$ ) ile 3-6 saat ve 7 saat üzeri kullanan katılımcıların arasında 3-6 ve 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/ bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine sık kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.75. Katılımcıların Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine Göre Dinleme Becerilerine Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	498	15,0542	4,70146	557	3,606	,000
Sevmiyorum	61	17,3443	4,50883			

Tablo 75' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(557)}=3,606$ ;  $p<,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=15,05$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=17,34$ )'dür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi durumlarının onların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.



### 3.Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıkları Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

“Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıkları Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.76. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	319	90,5580	22,39066	555	4,208	,000
Kız	238	82,5462	22,01447			

Tablo 76’ daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(555)}=4,208$ ;  $p<,05$ ]. Kız öğrencilerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=82,55$ ) iken, erkeklerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=90,56$ )’dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık erkekler lehinedir. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.77. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	14	88,7857	26,23321				
(2) İlkokul	110	89,1091	21,80369				
(3) Ortaokul	114	90,1404	20,87378				
(4) Lise	170	86,5647	21,49911				
(5) Üniversite	118	82,5169	25,13782				
(6) Lisansüstü	22	85,1364	22,97265				
Anne Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	4136,818	5	827,364	1,642	,147	
	Gruplar İçi	273130,64	8	542	503,931		
	Toplam	277267,46	5	547			

Tablo 77'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(5-542)} = 1,642$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.78. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Mezun değil	3	118,0000	14,52584				
(2) İlkokul	60	88,2500	21,45680				
(3) Ortaokul	116	89,9569	22,47178				
(4) Lise	202	86,7673	22,33865				
(5) Üniversite	143	84,3986	22,53671				
(6) Lisansüstü	23	81,4783	24,72001				
Baba Eğitim Düzeyi	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	5668,643	5	1133,729	2,259	,047	

Gruplar İçi	271526,11 8	541	501,897
Toplam	277194,76 1	546	

Tablo 78'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(5-541)} = 2,259$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. İstatistiki olarak ortaya çıkan farklılık çoklu karşılaştırma testi ile ayırt edilecek kadar belirgin değildir. Bu bulgu baba eğitim düzeyi değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde bir farklılaşmaya neden olduğu ancak bu farklılaşmanın dikkate değer nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.79. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
Yok	64	83,5156	23,54327			
Bir	297	86,5017	22,80501			
İki	125	88,0240	19,99777			
Üç	45	91,6444	25,37282			
Dört ve daha fazla	25	90,5600	23,80490			
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	2263,927	4	565,982	1,112	,350	
Gruplar İçi	280375,63 3	551	508,849			----
Toplam	282639,55 9	555				

Tablo 79'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-551)} = 1,112$ ;  $p > ,05$ ]. Bu bulgu kardeş sayısı

değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.80. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait				sd	t	p	ablo
Odanız	N	$\bar{X}$	S				
Var	351	85,3048	23,45490	554	2,261	,008	80' deki anali z
Yok	205	90,3805	20,60582				

sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(554)}=2,261$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait odaları bulunan öğrencilerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=85,30$ ) iken, kendilerine ait odaları bulunmayan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=90,38$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık kendine ait bir odası bulunmayan katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların kendilerine ait odalarının olup olmaması durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.81. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Evde Çekirdek Aileden Başka Birisinin Yaşama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Evde Çekirdek Aileden						
Başka Birisinin Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşıyor	126	85,5714	22,13285	552	,881	,379
Yaşamıyor	428	87,5888	22,72973			

Tablo 81' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(552)}=,881$ ;  $p>,05$ ]. Evde çekirdek aileden başka birisinin yaşadığını ifade edene öğrencilerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=85,57$ ) iken, evde çekirdek aileden başka birisinin yaşamadığını ifade eden katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=87,58$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların evde çekirdek aileden başka birisinin yaşayıp yaşamama durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.82. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç okumuyorum	28	99,3214	26,39733			
(2) haftada 1	142	86,3732	21,58690			
(3) haftada 2	89	76,9663	21,40967			
(4) ayda1	103	90,8350	21,45634			
(5) ayda 2	94	90,1596	22,84982			
(6) ayda 2 den fazla	72	81,6667	18,47190			
(7) yılda bir ya da iki	27	101,5556	22,59567			
Kitap Okuma Sıklığı						
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Gruplar Arası	23480,928	6	3913,488	8,317	,000	
Gruplar İçi	257871,69	548	470,569			3-1
	2					3-4
						3-5
Toplam	281352,62	554				3-7
	0					

Tablo 82'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(6-548)}= 8,317$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı haftada iki şeklinde olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=76,97$ ) ile kitap okuma sıklığı hiç okumaz olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=99,32$ ), kitap okuma sıklığı ayda bir olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=90,84$ ), kitap okuma sıklığı ayda iki olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=90,16$ ) ve kitap okuma sıklığı yılda bir ya da iki olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=101,56$ ) arasında hiç okumayan, ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki olan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın varlığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, haftada iki kitap okuyan katılımcıların ayda bir, ayda iki ve yılda bir ya da iki kitap okuyanlara göre daha az dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap okumanın olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.83. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<b>Abone Olunan Ya da Takip Edilen Süreli Yayın</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
var	175	83,2800	21,61248			
yok	380	89,0211	22,79100	553	2,802	,005

Tablo 83' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile abone olunan ya da takip edilen süreli yayın

değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. [ $t_{(553)}=2,802$ ;  $p<,05$ ]. Abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olduğunu ifade eden öğrencilerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=83,28$ ) iken, abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olmadığını ifade eden katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=89,02$ )'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların abone olunan ya da takip edilen süreli bir yayının olup olmadığının dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.84. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S			
Hiç	11	88,1818	24,94321			
Nadiren	30	87,9333	24,79145			
Ara sıra	154	88,0844	22,65252			
Çoğu zaman	169	85,8935	22,00326			
Her zaman	189	87,1852	22,82618			
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Müzik Dinleme Sıklığı	Gruplar Arası	430,322	4	107,581	,209	,933
	Gruplar İçi	281846,00	7	548	514,318	----
	Toplam	282276,32	9	552		

Tablo 84'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(4-548)}= ,209$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu müzik dinleme sıklığı değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.85. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının İzlenen TV Program Türü Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
İzlenen TV Program Türü	İzlemiyorum	29	83,9655	25,19139			
	Haber	22	81,1818	19,54881			
	Tartışma	4	90,2500	18,17278			
	Sinema	175	88,0286	21,33623			
	Çizgi film	42	91,7381	25,65062			
	Dizi film	200	87,6150	22,49482			
	Zihinsel beceri	50	83,2200	25,48092			
	Fiziksel güç	27	82,5556	16,81193			
	Yemek	3	99,3333	34,53018			
	<b>Varyansın Kaynağı</b>		<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası		3960,447	8	495,056	,977	,453	
Gruplar İçi		275217,23	3	543			---
Toplam		279177,67	9	551			

Tablo 85'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile izlenen TV program türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [ $F_{(8-543)}=,977$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu izlenen TV program türü değişkeninin katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 4.1.86. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendinize Ait				t	p
Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd	
Var	501	86,2415	22,68355	550	2,732
Yok	51	95,2549	19,90964		

Tablo 86' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(550)}=2,732$ ;  $p<,05$ ]. Kendilerine ait kitaplık/raf bulunan öğrencilerin Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=86,24$ ) iken, kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=95,25$ )'dir. Bu farklılık kendilerine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcılar lehinedir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların kendilerine kitaplık/raf olup olmaması durumunun dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.87. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S				
(1) Hiç	121	93,9174	22,52132				
(2) Her gün	98	79,1429	22,38602				
(3) Ara sıra	334	87,1287	21,91270				
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark	
Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	11823,482	2	5911,741	12,071	,000	
	Gruplar İçi	269370,638	550	489,765			1-2 3-2
	Toplam	281194,119	552				

Tablo 87'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-550)} = 12,071$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre annenin kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 93,92$ ) ve ara sıra olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 87,13$ ) ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 79,14$ ) arasında okumaz ve ara sıra okur olanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan ve ara sıra okuyan annelerin her gün kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların annelerinin dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.88. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S			
(1) Hiç		152	96,5000	23,07603			
(2) Her gün		86	80,1744	19,64520			
(3) Ara sıra		306	84,0719	21,47881			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Fark
Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	Gruplar Arası	20345,402	2	10172,701	21,674	,000	1-2
	Gruplar İçi	253920,80	2	541	469,355		1-3
	Toplam	274266,20	4	543			

Tablo 88'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(2-541)} = 21,674$ ;  $p < ,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre babanın kitap/dergi/gazete okumaz şeklinde olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 96,50$ ) ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı her gün olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 80,17$ ) ve ara sıra olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X} = 84,07$ ) arasında babalarının kitap/dergi/gazete hiç okumaz şeklinde görüş beyan eden katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, hiç kitap/dergi/gazete okumayan babaların her gün ve ara sıra kitap/dergi/gazete okuyanlara göre dinleme becerilerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların babalarının dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde fazla kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarının olumlu bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.89. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
(1) Kullanmıyorum	51	86,1765	19,91954
(2) Bir saatten az	111	79,6757	21,14330
(3) 1-3 saat	235	84,5957	21,33860
(4) 3-6 saat	107	94,7757	21,38917
(5) 7 saat ve üzeri	52	100,0192	26,62778

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tablet/Cep telefonu/ Bilgisayar Kullanma Sıklığı				11,97 3	,000	1-4 2-4
Gruplar Arası	22616,824	4	5654,206			3-4
Gruplar İçi	260217,92 9	551	472,265			1-5 2-5
Toplam	282834,75 4	555				3-5

Tablo 89'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(4-551)}=11,973$ ;  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=94,78$ ) ile tablet/cep telefonu/ bilgisayarı kullanmıyorum şeklinde belirten katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=86,18$ ), tablet/cep telefonu/ bilgisayar 1 saatten az şeklinde olan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=79,68$ ), tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 1-3 saat arasında kullanan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=84,60$ ) arasında 3-6 saat arasında kullanan katılımcıların lehine; tablet/cep telefonu/ bilgisayarı 7 saat ve üzeri kullanan katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ortalaması ( $\bar{X}=100,02$ ) ile

Kullanmıyorum, 1 saatten az kullanıyorum, 1-3 saat arası kullanıyorum şeklinde görüş bildiren katılımcılar arasında 7 saat üzeri kullanan katılımcıların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, tablet/cep telefonu/ bilgisayar daha sık kullanan katılımcıların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerine sık kullanmayanlara göre daha fazla sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda, katılımcıların tablet/cep telefonu/ bilgisayar kullanma sıklığının onların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde olumlu bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4.1.90. Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	497	85,9256	21,97957	555	3,681	,000
Sevmiyorum	60	97,1500	24,93097			

Tablo 90' daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $t_{(555)}=3,681$ ;  $p<,05$ ]. Arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi seven katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=85,93$ ) iken, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=97,15$ )'dır. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu fark, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcılar lehinedir. Bu bulgu katılımcıların arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevip sevmemesi durumlarının onların dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinde farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bununla birlikte ilgili araştırmalarla ilişkisini ortaya koymak amacıyla tartışmaya ve bulunan sonuçlara dayalı olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın erkek katılımcılar lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Demircan'a (2018: 96) göre hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme farkındalığı iyi çıkmış olmasına rağmen aradaki anlamlı fark kız öğrenciler lehinedir. Flynn'in (1998) yapmış olduğu genel başarı ölçme çalışmasında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Hyde ve Linn (1998) ise çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda cinsiyetler arasında farklılıklar çıktığını belirtmişlerdir. Melanlıoğlu (2011) da Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeğine katılım oranlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu farklılığın kızlar lehine olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları, baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar lehine anlamlılık gösterdiğine, grupların aritmetik ortalamalarından yola çıkılarak bakıldığında baba eğitim düzeyi "Mezun değil" şeklinde olan katılımcıların diğer katılımcılara göre dinleme becerileri farkındalıklarının daha yüksek olduğu öne çıkmaktadır. Demircan'a (2018: 98) göre baba eğitim durumuna göre dinleme farkındalığı sıralaması "üniversite>lise>ortaokul>ilkokul>okuryazar değil" şeklinde çıkmıştır. Bu durum, katılımcıların babalarının temel eğitimden bile geri kalmalarından ötürü, sürekli dinleyerek birtakım bilgiler elde ettiklerinden bu durumu da çocuklarına telkin etmiş olmalarıyla ve temel eğitimden mezun olmamış babaların çocuklarına dinleyerek bilgi edinilebileceğini telkin ediyor olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca bu durum babaları temel eğitimden mezun olmayan katılımcıların babalarının eğitim görememelerinden dolayı okulda ya da sınıfta çocuklarına dinlemeyi sürekli telkin etmeleriyle de açıklanabilir. Çünkü kendileri eğitim görememiş olan babalar sürekli öğretmenleri dinlemeyi çocuklarına öğütüyor olabilir. Yukarıdaki baba eğitim düzeyine yönelik yapılan yorumlar anne eğitim düzeyi için söylenememektedir. Çünkü anne eğitim düzeyine göre

katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları herhangi bir farklılaşma göstermemektedir. Melanlıoğlu'nun (2011: 134) yaptığı çalışmada anne baba eğitim durumuna bağlı olarak herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yukarıdaki sonuçla katılımcıların anne ve babalarının kitap/dergi/gazete okuma sıklıklarına ait sonuç arasında da benzerlik görülmektedir. Kitap/dergi/gazete hiç okumayan veya az okuyan anne ve babaların dinleme becerileri farkındalıkları çok okuyanlara göre daha yüksektir. Bu durum yukarıdaki sonuçlara benzer şekilde az kitap/dergi/gazete okuyan ebeveynlerin çocuklarına kendileri eğitim göremedikleri için dinlemeyi telkin ettikleriyle açıklanabilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre katılımcılardan kendilerine ait odası bulunmayanların bulunanlara göre dinleme becerileri farkındalıklarının daha yüksek olmasıdır. Bu durum katılımcıların odalarını aileden başka biriyle (kardeş vb.) paylaşıyor olmalarından dolayı aynı odada kalan diğer aile fertlerini dinlemek durumunda kalıyor olmalarıyla açıklanabilir. Bu sonuç katılımcılardan kardeş sayısı fazla olanların dinleme becerileri farkındalıkları toplam puanları aritmetik ortalamasının diğerlerine göre yüksek olmasıyla da desteklenmektedir. Çünkü kardeş sayısı fazla olan katılımcıların dinleme becerileri farkındalıkları kardeş sayısı az olan ya da hiç kardeşi olmayan katılımcılara göre daha yüksektir.

Katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına yönelik toplam puanları, anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek dinleme becerileri farkındalıklarına sahip olduğu öne çıkmaktadır. Demircan'a (2018: 97) göre anne eğitim düzeyinin dinleme farkındalığına etkisine bakılırsa sıralama "üniversite > lise > ortaokul > ilkokul > okuryazar değil" şeklindedir. Bu durum okuma isteği ve başarısı ilkokulda ve ortaokulda iyi olan annelerin aile baskısı, ekonomik şartlar, kültür gibi olumsuz nedenlerle üst öğrenimlerine devam edemedikleri için kendi çocuklarına eğitim öğretim ortamındaki kaynakları iyi dinlemelerini sürekli telkin ettiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca başarılı olduğu düşünülen ama eğitim öğretimini devam ettiremeyen anneler içlerinde kalan üst öğrenime devam etme hevesini çocukları üzerinde kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın bir başka sonucuna göre az kitap okuyan katılımcıların fazla kitap okuyanlara göre dinleme becerileri farkındalıkları daha üst yüksektir. Bu sonucu destekler mahiyetteki başka bir sonuç da katılımcıların süreli yayına abone olma ya da takip etme

durumları ile ilgilidir. Süreli yayın ya da kitaba abone olmayan, bunları takip etmeyen katılımcıların dinleme becerileri farkındalıkları diğerlerine göre daha yüksektir. Bu durum yukarıdaki sonuca benzer şekilde, süreli yayın ya da kitaba abone olmayan katılımcıların daha fazla dinlemeye başvuruyor olmalarıyla açıklanabilir. Öte yandan evde kendisine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların da bulunanlara göre dinleme becerileri farkındalıkları daha yüksektir. Bu durum yukarıda yer alan iki sonuçla da bezerlik göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Araştırmaya ait bir başka sonuçta, katılımcılardan tablet/cep telefonu/ bilgisayarı sık kullananların dinleme becerileri farkındalıklarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların tablet/cep telefonu ve bilgisayarı kullanırken sanal ortamdaki konuşmaları veya direktifleri özenle dinliyor olmalarıyla açıklanabilir.

Bir başka sonuçta ise arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların dinleme becerileri farkındalıkları sevenlere göre daha yüksektir. Bu durum arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların eğitim öğretim müfredatı ve kendilerince önemli görülen meseleler haricindeki dinlemeler ile meşgul olmayı sevmiyor olmalarıyla açıklanabilir.

Çalışmaya ait diğer sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarının evde çekirdek aileden başka birisinin yaşama durumlarına, müzik dinleme sıklıklarına ve izledikleri TV programı türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir. Melanlıoğlu'nun (2011) çalışmasında, ailedeki kişi sayısının dinleme farkındalığına herhangi bir etkisinin olmadığını tespit edilmiştir.

## **5.2 ÖNERİLER**

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarını tespit etmeye yönelik yapılan bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak sunulabilecek öneriler verilmiştir.

### **5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Dinleme becerileri her ne kadar Türkçe dersinde verilmeye çalışılsa da diğer derslerle de ilişkilendirilerek disiplinler arası bir yaklaşım göz önünde bulundurularak dinleme aktiviteleri gerçekleştirilebilir.
2. Türkçe öğretmenleri dinleme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilir.
3. Dinleme stratejileri derslerde etkin kullanılabilir.



4. Öğretmenler sadece ders kitaplarındaki dinleme metinlerine bağlı kalmadan başka metinlerle de dinleme etkinlikleri sayısını artırabilir.
5. Dinleme metinlerinde özellikle uzman kişilerin seslendirdiği metinlerin kullanılması daha etkili bir dinleme sağlayabilir.
6. Dinleme eğitimine ilkokul birinci sınıftan itibaren önem verilmesi öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde büyük katkı sağlayabilir.

### **5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Dinleme becerilerine yönelik çalışmaların özellikle yurt dışında yapıldığı, ülkemizde bu alanda yeterli çalışmanın yeterli yapılmadığı görülmektedir. Türkçe veya diğer alanlarda farklı örneklem, veri toplama ve analiz yöntemleri seçilerek dinleme becerilerine yönelik çalışmalar artırılabilir.
2. Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Farklı yaş gruplarına yönelik araştırma ve uygulama yapılması çeşitlilik bakımından zenginliği artıracak ve karşılaştırmalı değerlendirmede kolaylık sağlayabilecektir.
3. Bu araştırma sadece Bursa ilinde üç ilçeyi kapsamaktadır. Daha fazla il ve ilçeye yönelik yapılacak çalışmalar araştırmanın kapsamını genişletecektir.
4. Kullanılan ankette farklı bağımsız değişkenler kullanılarak öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik özel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. A. J., Van Den Bos, K. P. and Brand-Gruwel, S. (1998) "Effects of listening comprehension training on listening and reading", *Journal of Special Education*, c. 32(2), s. 115.
- AĞCA, Hüseyin (1999). **Sözlü Anlatım**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AĞCA, Hüseyin, **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları Başkanlığı, Ankara, 2001.
- Akar, Münire, **Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma** (Yüksek Lisans Tezi), 2009.
- AKSAN, D, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998.
- Aksu, Dursun, **Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi** (Doktora Tezi), İstanbul, 2013.
- AKTAŞ, Ş., ve GÜNDÜZ, O. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı** (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.
- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman, **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Kuralları**, Akçağ, Ankara, 2001.
- AKYOL, H, **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegema, 2008.
- AKYOL, H, **Türkçe Öğretim Yöntemleri (7. Baskı)**. Pegem Akademi, Ankara, 2014.
- ALPEREN, N, **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi**. Ankara: Alperen Yayınları, 2001.
- ALONSO, L, **Improving Deficient Listening Skills in the Language Arts Program at the Middle Grades**, Masters Theses, ERIC, 1996.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray Ö, **Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma**, 2001.
- ANDERSON, H, **Teaching the art of listening**, *Scholl Review*.57, 63-67. Anticipating Guides: Pre-reading Strategy Lessons, <http://www.suite101.com/article.cfm/1411/62368>, [21.04.06].
- Aras, B, **İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Arhan, Serdar, **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi** Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2005.

- Arslan, Y, Çelik, Z, **Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi**, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 113-124, 2014.
- Aydın, Şeyma, **Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi** (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2018.
- AYTAN, Talat ve GÜNEY, Nail, **Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları** (Dinleme Becerisi), Nobel Yay, Ankara, 2012.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A, **7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme, İzleme ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 161-172, 2016.
- BAMBERGER, R., **Okuma Alışkanlığını Geliştirme** (B. Çapar, Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı, 1990.
- Barın. Muzaffer, **Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı** (Doktora Tezi), Erzurum, 1997.
- Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E. & Sheraden, M, **Enhancing student achievement through the improvement of listening skills**”, ERIC\_NO:ED465999, 2002.
- BAYMUR, F, **Nasıl Not Tutmalı?**, Yeni Kültür, S.81, 4-7, 1944a.
- Beall, M., Gill-Rosier, J., Tate, J. and Matten, A, “State of the context: listening in education”, *International Journal of Listening*, c. 22(2), ss. 123-132, 2008.
- Birden, Nesrin, **Etkili Dinleme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Algulamalarının Karşılaştırılması** (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli, 2001.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H, **Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, *Turkish Studies*, 9 (6), 159-173, 2014.
- Brown, J. I, **How teachable Is listening?** *Educationalresearchbulletin*, 33(4), 1954.
- Brownell SE, Price JV, Steinman L. **A writing-intensive course improves biology undergraduates’ perception and confidence of their abilities to read scientific literature and communicate science**, *Adv Physiol Educ*. 2013;37:70–79
- Burley ve Allen, M, *Listeningtheforgottenskill. 2nd ed., John WileyandSons.Inc*, 1995.
- Burrows, L. K. Vd, **Improving Listening Skills in Children**, Saint Xavier Üniversitesi, 1999. <http://search.ebscohost.com>. Erişim tarihi: 06.09.2017.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-Çakmak, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (7. Baskı), Ankara, Pegem, 2010.

- CARTER, C.; BSHOP, J. ve KRAVTS, L, **KeytoEffective Learning** (3 rd Ed.), New Jersey: PrinticeHall.
- Cemiloğlu, Mustafa, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Aktüel Yay, Bursa, 2015.
- Cihangir, Zeynep, **Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi** (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2000.
- Cossit, M, **Curriculum Guide For Elementary Language Arts**, Alberta Education, 1978.
- Coşkun, E., Özçakmak H. ve Balcı, A. **Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması**. IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında sunuldu, Sakarya, (2011, 8-9 Eylül),
- CÜCELOĞLU, D, **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005.
- Çarkıt, Cafer, **Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması** (Doktora Tezi), Kayseri, 2018.
- Çaylı, Ceyda, **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi** (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri, 2012.
- Çelebi, H. M, **İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi** (Muğla örneği), 2008.
- Çifçi, M, **Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler**, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165, 2001.
- Çongur, H. R, **Söz sanatı (güzel söz söyleme)**, Ankara: TRT Yayınları, 1999.
- Demir, S. C, **Dinleme/izleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki yeri**, 2009.
- Demircan, Uğur, **Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2018.
- Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, Usem Yayıncılık, 1990.
- Demirel, Özcan, **Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)**, 6.baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2004.
- Demirel, Özcan. Şahinel, Melek, **Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.

- Demirel, Özcan, **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, MEB Basımevi, İstanbul, 1999.
- DENİZ, Kemalettin, **“Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu”**, **Türklük Bilimi Araştırmaları** Türkçenin Öğretimi özel Sayısı), S. 13, s. 233- 255, 2003.
- Devine, T.G, **The Devolpment and Eevaluation Of a Series of Recordings For Teaching Certain Critical Listening Abilities**, Doctorate Thesis, Boston University School of Education, Boston, 1961.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. and Papageorgiou, P, **The Relationship Between Listening And Reading Coniprehension Of Different Types Of Text At Ğncreasing Grade Levels**, *ReadingPsychology*, 26(1), 55-80, 2005.
- Dilekmen, M, **Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12 Sayı 2, 2008.
- Doğan, Yusuf, **İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları** (Doktora Tezi), Ankara, 2007.
- Doğan, Y, **Dinleme Eğitimi** (2 b.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H, **Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi**, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Sayı 2, 90-99, 2014.
- Doğan, Bahar, **Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi** (Doktora Tezi), Malatya, 2017.
- Dornan, J. M, **Etkili İnsan Olmak**,(D. Dizman, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2001.
- DÖKMEN, Üstün, **Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, MEB Yayınları, Ankara 1994.
- EDİGER, M, **Listening and the Language Arts**, ERIC, 2002.
- Elemen, B, **Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri**, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2014.
- Emiroğlu, Selim, **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri**, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* Issn: 1308–9196, Yıl: 6 Sayı: 11 OCAK 2013.
- Epçaçan, C, **Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi**, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11,2013.

- Er, O, **İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2011.
- Erdem, A. ve Erdem, M, **“Dinle İzle Anlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin geliştirilmesi**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching 3(4), 418-432, 2014.
- ERGİN, Akif ve Birol, Cem, **Eğitimde İletişim**, Anı Yay. Ankara, 2000.
- ERGİN, Akif, **Öğretim Teknolojisi-İletişim**, Anı Yay, Ankara, 1998.
- EVLİYAOĞLU, Gökhan, **Konuşma Sanatı**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1973.
- Field J, **“Skills And Strategies: Towards A New Methodology For Listening”**, ELT Journal, c. 52 s. 2, ss. 110-118, 1998.
- Flynn, G, **Why Employees are so Angry**, Workforce, Vol. 77, No. 19, 26-32, 1998.
- Funk, H. D. And Funk, G. D, **Guidelines for Developing Listening Skills**, The Reading Teacher, s. 660-663, 1989.
- Garner, J. & Bochna, C, **Transfer of a reading comprehension strategy to independent reading in first grade students**, *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74, 2004.
- Girgin, Cem, **İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2006, 7 (1) 15-28.
- Göçer, A, **Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri**, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23,2007, 17-39, 1978.
- GÖĞÜŞ, B, **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Gül Yayınevi, 1978.
- Güçüyeter, Bahadır, **Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009 13 (2): 161-170.
- Gürcan, H. İ, **Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir, 1999.
- GÜRGEN, İ, **Türkçe Öğretimi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2008.
- GÜNEŞ, Firdevs, **Hızlı Okuma Teknikleri**, Ocak Yayınları, Ankara, 1993.
- GÜNEŞ, F, **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları,

- Ankara, 2000a.
- GÜNEŞ, F, **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayınları, 2007a.
- GÜNEŞ, F, **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**, Ankara: Nobel, 2009.
- GÜNEŞ, Firdevs, **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayınları, 2007.
- HEALY, J.M. (1999).** Çocuğunuzun Gelişen Akli-Doğumdan Ergenliği Öğrenme ve Beyin Gelişimi, İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Hedrick, B. W. ve Cunningram, J. W, “**Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language**”, Reading Psychology, 23, 107– 126, 2002.
- Hyde, J, ve Linn, M, **Sözel Yeteneklerde Cinsiyet Farklılıkları: Bir Meta-Analiz**, Psikolojik Bülten, 104, 53-69, 1988.
- Imhof, M, **How To Monitor Listening More Efficiently: Meta-Cognitive Strategies in Listening**, 2000. <http://web.ebscohot.com>. Erişim tarihi: 20.10.2016.
- Jeng, Y., Kun-Te W. and Yueh-Min H, **Retrieving Video Features for Language Acquisition**”, *Expert Systems with Applications*, No 36, s. 5673-5683, 2009.
- KAPLAN, M, **Kültür ve Dil**, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992.
- Karabacak, E, **Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.
- KARAFİLİK, Adem, **Uygulamalı Hızlı ve Etkin Okuma Teknikleri**, Yükseliş Yay, Ankara, 2010.
- KARASAR, N, **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (28. Baskı), Ankara, Nobel, 2015.
- KARATAY, Halit, **Okuma Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara, s: 5, 2014.
- Kardaş, M. N. Harre, T, **6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dinleme/ İzleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri**, *Akademik Sosya Araştırmalar Dergisi*, (13), 264-291, 2015.
- KAVCAR, Cahit; Oğuzkan, Ferhan ve Aksoy, Ö. **Yazılı ve Sözlü Anlatım** (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- KAVCAR, Cahit, Seve Sedat, Oğuzkan, Ferhan, **Türkçe Öğretimi** (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin), Engin Yayınevi, 2003.

- KAVCAR, C. OĞUZKAN, F. Ve SEVER, S, **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınları, 1997.
- KAVCAR, C. Vd, **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayıncılık, 2004.
- Kaya, Emrah, **Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması Yüksek Lisans Tezi**, 2015.
- Keçik, İlknur ve Uzun, Leyla, **Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Anadolu Ünivristesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2004.
- KİNGEN, S, **Teaching Language Arts in Middle Schools**, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, New Jersey, 2000.
- Kırbaş, Abdülkadir, **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi (Doktora Tezi)**, Erzurum, 2010.
- Kocaadam, Duygu, **Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)**, Ankara, 2011.
- Koç, Nazmiye, **Dinleme Becerilerinin Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması (Yüksek Lisans Tezi)**, Çanakkale, 2003.
- Kraemer, L. A, **The Effects Of Listening To Expository Text On First Graders' Listening Comprehension And Book Choice**, Unpublished Doctoral Dissertation, ST. John's University: New York, 2009.
- Mackay, I, **Dinleme Becerisi** (Çev. Aksu Bora ve Onur Cankoçak), İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti., Ankara, 1997.
- Maden, S, **Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi**, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 2, 49-53, 2013.
- Markert, S. J, **Relationships Between Listening Comprehension and Reading Comprehension Among Second-Graders**, Unpublished master of education, Rutgers University, New Jersey, 1974.
- Mehrpour, S. & Rahimi, M, **The Impact of General and Specific Vocabulary Knowledge on Reading and Listening Comprehension: A Case of Iranian EFL Learners**, System, 38, 292-300, 2010.
- Matheson, S.; Moon, M. and Winiecki, A, **Improving Student Ability To Follow Directionsthroughthe Use of Listening Skills Instruction**, Master Theses,



- Saint Xavier University and Skylight Professional Development, Chicago, ERIC, 2000.
- Mc Laughlin, M. & De Voogd, G, **Critical literacy as comprehension: Expanding reader response**, *International Reading Association*, 52-62. (Doi Number: 10.1598/JAAL.48.1.5), 2004.
- MEB, **İlköğretim Okulu Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1997.
- MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2006.
- MEB, **Temel Eğitim Programı Türkçe Eğitimi**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1982.
- Melanlıoğlu, Deniz, **Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi** (Doktora Tezi), Ankara, 2011. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 53-64.
- MYRES, G.E. ve Myers, M.T, **The dynamics of human communication: A laboratory approach**, McGraw, Hill Publishing Company, 1988.
- NEVİLLE, M. A, **English language arts a condition of practicable education**, *College Journal*, 1962.
- NUHOĞLU, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S, **Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Nobel Yayınları, 2008.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Kupper, L, **Listening comprehension strategies in second language acquisition**, *Applied Linguistics*, 10(4), pp. 418-437, 1989.
- OPİTZ, M. & Zbaracki, M, **Listen hear! 25 Effective Listening Comprehension Strategies**, Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.
- OSADA, N, **Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years**, *Dialogue*, 3, 53-66, 2004.
- Owca, S., Pawlak, E., and Pronobis, M, **"Improving Student Academic Success through the Promotion of Listening Skills"**, ERIC\_ NO: ED478233, 2003.
- QUIBLE, Z. K, **Listening: An Often Overlooked Communication Skill**, Business Education Forum, 43, 19-20, 1989.
- Özbay, Murat, **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması**, Bizim Büro Yayınevi, Ankara, 2000

- Özçakmak, Hüseyin, **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri** (Doktora Tezi), Ankara, 2016.
- ÖZDEMİR, Emin, **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999a.
- ÖZKAN, M, **İletişim Dil ve Kültür**, *Türk Edebiyatı, Kasım*,277,19-20, 1996.
- Pearson, P. D. and Fielding, L, **Research Update: Listening Comprejension, Language Arts**, 59(6).617-629, 1982.
- Öztürk, K, Başak, **Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi**, Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education 2017, 13(1), 158-182 ISSN: 1304-9496.
- RANKİN, P.T, **The İmportance Of Listening Ability**, The English Journal, Vol. 17, 623-630, 1928.
- ROBERTSON, A. K, **Etkili Dinleme**, (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2004.
- RUBİN, J, **A Guide fort he teaching of second language listening**, Dominic Press, 1995.
- SALOPEK, J.J, **Is Anyone Listening? Training Development**, 53:9, p. 58-59, 1999.
- Sever, S, **Dil ve iletişim** (etkili yazılı ve sözlü anlatım).*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66, 1998.
- SEVER, S, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayınları, 2000.
- SEVER, Sedat, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, 4.baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Swain, D. K., Friehe, M. ve Harrington, M.j, (2004), **Teaching listening strategies in the inclusive classroom. Intervention in School and Clinic**, Vol 40 No 1www.eric.ed.gov adresinden 05 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, C, **Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Dinlediğini Anlamaya ve Hatırlamaya Etkisi**, *Aibü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 66-84, 2013.
- Şahin ve Aynur, **İlköretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi □ Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme**, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research Volume 2 / 9 Fall 2009

- TAŞER, S, **Konuşma Eğitimi**, İstanbul: Papirüs Yayınevi, 2000.
- TAŞER, Suat, **Konuşma Eğitimi**, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 1987.
- TAŞYAKA, Musa, Serdarhan,Edt. Yılmaz Muammer, **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğrenimi**, Pegem Akademi, Ankara, 2018.
- TAZEBAY, A, **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1997.
- TEMUR, Turan, **Dinleme Becerisi**, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8, Nobel Yay. Ankara, 2001.
- Temur, T, **Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, 303-319, 2010.
- TEMİZYÜREK, F. ve Balcı, A, **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**, Nobel Yayınları, Ankara, 2006.
- TOMPKİNS, Gail E, **Forcourses in Language ArtsMethodsort he Elementary School**, Usa: PrenticeHall PTR, 2005.
- TOMPKİNS, G. E, **Language arts: Patterns of pracrice** (Seventh Edition), New Jersey: Pearson, 2009.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F, **Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi ile İlgili Kaynakça Çalışması**, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218, 2014.
- Türkyılmaz, Mustafa, **Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi** Doktora Tezi, Ankara, 2002.
- Tüzel, S, **Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansa Etkisi**, *Eğitimde Kurama ve Uygulama. Çanakkale 18 Mar Üniversitesi Dergisi*, ss. 363-378, 2013.
- ULUĞ, F, **Okulda Başarı**, İstanbul: Fevzi Yayınevi, 2014.
- GÜNDÜZ, Osman VE ŞİMŞEK,Tacettin, **Dinleme Eğitimi** (Anlama Teknikleri 2), Ankara, 2014
- UMAGAN, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Dinleme Eğitimi (ss.149-163), Ankara: PegemA Yay, 2007.
- ÜNALAN, Şükrü, **Türkçe Öğretimi**, Nobel, Ankara, 2001.
- ÜNALAN, Ş, **Türkçe öğretimi** (3. Bs), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

- Ünsal, Gülhanım, **Yazma Öğretimi**, Dil Dergisi, Sayı 142, 2008.
- Vandergrift, L, **The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening**, Modern Language Journal, 81(4), 1997.
- Vidal, K, **A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition**, Language Learning, 61(1), 219-258, 2011.
- Wetstone, H. S. and Friedlander, B. Z, “**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, 1974.
- Witkin, B. R. and Trochim, W. W. K, “**Toward a synthesis of listening constructs: a concept map analysis**”, International Journal of Listening, 11, 69–87, 1997.
- WHİRTER, J. ve ACAR N.V, **Ergen ve Çocukla İletişim**, Ankara: US-A yayıncılık, 2000.
- Wolvin, A., & Coakley, C. G, **Listening**, Boston, MA: McGraw Hili, 1996.
- Yalçın, A, **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Akçağ Yayınları, 2006.
- Yangın, B, **Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi**, 1998.
- Yangın, Banu, **İlköğretimde Türkçe Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1999.
- Yıldırım, Hatice, **İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma** (Yüksek Lisans Tezi), Bolu, 2007.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A, **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri** (2. Basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2009.
- Yıldız, Nurettin, **Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi** (Doktora Tezi), Çanakkale, 2013.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G, Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, **International Journal of Languages' Education and Teaching**, 905-923, 2015.
- YÜKSEL, A. H, **Konuşma ve Dinleme**, U. Demiray (Editör), *Etkili İletişim*, (3. basım), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 134-284, 2010.
- YÜKSEL, H. (2008). **Etkili İletişim**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Zengin, B, Sinem, **Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması** (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2010.

[www.herts.ac.uk/envstrat/HILP/guide/Appendices/App2Listen.doc](http://www.herts.ac.uk/envstrat/HILP/guide/Appendices/App2Listen.doc)

(Erişim Tarihi:

17.06.2005).

[www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar\\_ve\\_icerik.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm)



## EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler, elinizdeki anket, etkili bir Türkçe öğretimi için sizin dinleme becerilerinizle ilgili farkındalıklarınızı ve bunları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacak, isminiz ve anket sonuçlarımız kimseye verilmeyecektir. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmemiz için soruların tümünü içtenlikle okuyup cevaplamanızı bekliyoruz. Göstereceğiniz ilgi ve araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederiz. **İsmail DURMUŞ Türkçe öğretmeni/Yüksek Lisans Öğrencisi**

**Ad:** \_\_\_\_\_ **Soyad:** \_\_\_\_\_

**Okulu:** \_\_\_\_\_

**1. Cinsiyet:**

Erkek ( ) Kadın ( )

**2. Annenizin en son mezun olduğu okul**

Herhangi bir okuldaki mezun değil ( ) okuyamaz ya da okuma yazma bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

**3. Babanızın en son mezun olduğu okul**

Herhangi bir okuldaki mezun değil (okuyamaz ya da okuma yazma bilmiyor) ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )  
Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

**4. Kardeş sayısı (Kendiniz hariç)**

Yok ( ) Bir ( ) İki ( ) Üç ( ) Dört ve daha fazla ( )

**5. Sadece kendinize ait odanız**

Var ( ) Yok ( )

**6. Evinizde çekirdek ailenizden (anne, baba, kardeş) başka biri**

Yaşıyor ( ) Yaşamıyor ( )

**7. Kitap okuma sıklığınız**

Hiç okumuyorum ( ) Haftada bir kitap ( )  
Haftada iki kitap ( ) Ayda bir kitap ( ) Ayda iki kitap ( )  
Ayda ikiden daha fazla kitap ( ) Yılda bir iki kitap ( )

**8. Abonesi olduğunuz veya sürekli takip ettiğiniz süreli yayın (gazete, dergi vb)**

Var ( ) Yok ( )

**9. Müzik dinleme sıklığınız**

Hiç ( ) Nadiren ( ) Ara sıra ( ) Çoğu zaman ( ) Her zaman ( )

**10. En çok izlediğiniz televizyon programı türü**

Televizyon izlemiyorum ( ) Haber ( ) Tartışma programı ( )  
Film [Sinema filmi ( ) Çizgi film ( ) Dizi film ( )]  
Yarışma [Zihinsel beceri ( ) Fiziksel güce dayalı ( ) Yemek ( )]

**11. Evinizde ya da odanızda kendinize ait kitapları koyabileceğiniz kitaplık, raf ya da dolap**

Var ( ) Yok ( )

**12. Annemin kitap, dergi, gazete vb. okuma sıklığı**

Hiç ( ) Her gün ( ) Ara sıra ( )

**13. Babamın kitap, dergi, gazete vb. okuma sıklığı**

Hiç ( ) Her gün ( ) Ara sıra ( )

**14. Tablet, cep telefonu, bilgisayar kullanma sıklığınız**

Kullanmıyorum ( ) Bir saatten az ( ) 1-3 saat arası ( )  
3-6 saat arası ( ) 7 saat ve üzeri ( )

## EK 2 DAVRANIŞ FARKINDALIĞI ANKETİ

<b>A. Öğrencilerin, Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Dinlediğim kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.				
2. Konuşan birini dinlerken kimseyi rahatsız etmem.				
3. Dinlediğim konuyla ilgili soru sormak için uygun bir zamanı beklerim.				
4. Dinlediğim konuyla ilgili görüşlerimi belirtmek için uygun zamanda söz alırım.				
5. Sınıfta herhangi bir konuda oluşturulan tartışma ortamında arkadaşlarımla fikirlerimi saygıyla dinlerim				
6. Dinlediğim kişilere ve onların görüşlerine karşı hoşgörülü davranırım.				
7. Dinlerken tarafsız olurum; ön yargı taşımam.				
8. Dinlerken göz teması kurmaya özen gösteririm.				
9. Dinlerken, hoşlanmadığım bir şey söylenirse bile konuşmacıya karşı olumsuz tavır takınmam.				
10. Dinleme esnasında konuya yoğunlaşıyorum.				
11. Dinleme esnasında dikkatimi dağıtacak şeylerle ilgilenmem.				
12. Dinlerken hemen sonuç çıkarmaya veya yorum yapmaya kalkışmam; konuşmacının yorumunu beklerim.				
13. Dinlerken kendimi konuşmacının yerine koyarım.				

<b>B. Öğrencilerin, Anlama-Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Dinlerken önce dinlediğim konunun özünü anlamaya çalışırım.				
2. Dinleme esnasında dikkatimi çeken noktaları not ederim.				
3. Dinlerken metnin bütününe anlamaya çalışırım.				
4. Dinlerken ana fikir cümlesi çıkarmaya çalışırım.				
5. Dinlediğim metnin türünün (şiir, hikâye, masal vs... ) ne olduğunu anlamaya çalışırım.				
6. Dinlerken metnin olay örgüsünü çıkarmaya çalışırım.				
7. Dinlerken metindeki kişi, varlık, yer, zaman ve olay/lar arasındaki ilişkileri zihnime yerleştirmeye çalışırım.				
8. Dinlerken zihnimden sorular sorarım.				
9. Dinlediklerimin kalıcı olması için dinleme esnasında zihin haritaları çizerim.				
10. Dinlerken metnin devamını tahmin edebilirim.				
11. Dinleme metinlerinden sonra çalışma kitabımda bulunan dinleme etkinliklerini kolayca yapabilirim.				
12. Kendimi dinlediğim metindeki kişi veya varlıkların yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açımıyla ifade ederim.				
13. Dinlediğim metindeki probleme farklı çözümler bulmaya çalışırım.				
14. Dinlediklerimden çıkardığım dersleri günlük hayatta kullanmaya özen gösteririm.				
15. Anlamak/örenmek için dinlerim.				



<b>C. Öğrencilerin, Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Dinlerken konuşma akışının beni ne derece etkilediğini düşünürüm.				
2. Dinlediğim bir metnin vermeyi amaçladığı mesajın doru olup olmadığını düşünürüm.				
3. Dinlediklerimden çıkardığım dersi nerelerde ve ne zaman kullanabileceğime dair değerlendirmeler yaparım.				
4. Dinlediğim kişinin (eğer kaset, cd vs... kaydı değilse) konuşma anındaki jest-mimik-ses tonu kullanımını özetlerim.				
5. Dinlediklerimin benim hayatımla ilişkisini sorgularım.				
<b>D. Öğrencilerin, Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. Dinlerken anlamadığım kelime veya kelime grubu olursa, daha sonra öğrenmek amacıyla not alırım.				
2. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin etmeye çalışırım.				
3. Eğer dinlediğim kelime hakkında herhangi bir tahminde bulunamıyorsam sözlüğe bakarım.				
4. Dinlerken kelimelerin başka anlamlarını da düşünürüm.				
1. Dinlediğim metindeki kelimelerin veya cümlelerin -eğer varsa- yan/mecaz anlamlarını ayırt etmeye çalışırım.				
<b>E. Öğrencilerin, Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1. İyi bir dinleyiciyim.				
2. Dinlediklerimle ilgili her soruya cevap verebilirim.				
3. Dinlediğimi anlamakta zorlanmam.				
4. Dinlerken uymam gereken kurallara (yoğunlaşmak, başka bir şeyle ilgilenmemek, sabırlı ve saygılı olmak vs ...) riayet ederim.				
5. Dinleme etkinliklerinden çok zevk alırım.				
6. Seviyeme uygun dinleme kayıtlarını arşivlerim.				
7. Şiir dinletilerine katılmak hoşuma gider.				
8. Okulda yapılan herhangi bir dinleti etkinliğine katılmaktan zevk alırım.				

## EK 3 VALİLİK İZİNİ



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.10164802

24.05.2018

Konu : İsmail DURMUŞ'un Araştırma İzni

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bitim Dalı tezli yüksek lisans programı İsmail DURMUŞ'un "Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerileri Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu araştırma isteği Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 09/05/2018 tarihli ve 66067 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bitim Dalı tezli yüksek lisans programı İsmail DURMUŞ'un "Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerileri Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerindeki ekli listede yer alan okullarda** uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Müştak GENCER  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Okul Listesi ( 1 Sayfa )

OLUR  
24.05.2018

Sabahattin DÜLGER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocasahan Mh. İlbahar Cad. No:38

( Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi için : Ekrem KOZ

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı  
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ

VHKİ  
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meh.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 90cd-1c9d-3079-a42b-52c6 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : İsmail DURMUŞ

Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir/ 1983

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : [ismaildurmus83@gmail.com](mailto:ismaildurmus83@gmail.com)

### Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,  
Türkçe Öğretmenliği Programı-2005

Yüksek Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

### Mesleki Deneyim

2006 Bursa- Yolçatı Şehit Coşkun Çalı Ortaokulu

2014 Bursa- Ali Durmaz Ortaokulu (halen)