



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**DİNLEME BECERİSİ VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Betül YILMAZ ABALI
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hülya YAZICI

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**DİNLEME BECERİSİ VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME**

Betül YILMAZ ABALI
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hülya YAZICI

Burdur, 2019



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 26. 08.2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Betül YILMAZ ABALI 'nın "**Dinleme Becerisi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme**" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğr. Üy. Suna Canlı
(Başkan)

ÜYE : Doç. Dr. Hülya Yazıcı
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Özlem Tagay

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin altı ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Betül YILMAZ ABALI

Tarih:

İmza:

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince yanımda olan birçok kişi olmuştur. Onların güveni ve desteğini hissetmek bu süreçte en büyük motivasyon kaynağım olmuştur. Öncelikle tanıdığım günden bugüne tecrübe ve tavsiyeleriyle yoluma ışık tutan olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Hülya YAZICI'ya; çocukluğumdan bugüne attığım her adımda maddi ve manevi desteğini esirgemen babam Osman YILMAZ'a; hayatımın önemli anlarında desteğini hissettiğim kardeşim M. Said YILMAZ'a; anlayışı ve sabrıyla yüksek lisans öğrenimim boyunca her aşamada yanımda olan ve beni motive eden kıymetli eşim, yol arkadaşım İsmail ABALI'ya ve ben bu tezi yazarken okuma yazma öğrenen, bu güzel zamanlarında beni sabırla bekleyen biricik oğlum İbrahim Taha ABALI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Dinleme Becerisi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Arasındaki İlişkinin
Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme
(Yüksek Lisans Tezi)**

Betül YILMAZ ABALI

ÖZ

Bu araştırmada dinleme becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu hipotezinden yola çıkılarak dinleme becerisi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması, ilişki varsa bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma tarama modelinde ilişkiisel bir çalışmadır. Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl yordadığı incelenmiş bunun yanı sıra sosyal duygusal öğrenme ve dinleme becerileri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Antalya ili merkez ilçelerdeki farklı sosyoekonomik ve demografik özellikler taşıyan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan 581, 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, adimsal regresyon analizi, t testi, varyans analiz, frekans dağılımları işe koşulmuş ve aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sorularına cevap aramak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda dinleme becerisinin tüm alt boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal ve duygusal öğrenme becerisiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde erkeklerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeylerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve anne baba tutumu ile okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre etkileşimi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sadece algılanan anne baba tutumunda gruplar arasında önemli bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin dinleme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu da bulgular arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Becerisi, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerisi, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi

Sayfa Adedi: 131

Danışman: Doç. Dr. Hülya YAZICI

**A Study On Specifying The Relationship
Between Listening Skill And Social Affective Learning Skill
(Master's Thesis)**

Betül YILMAZ ABALI

ABSTRACT

In this study, on the basis of the hypothesis that students with high listening skills have high social learning skills, it is aimed to specify the relationship between listening skills and social affective learning skills and to specify the level of the relationship, if any. In this content, the study is a phatic study in the scanning model. Quantitative data collection methods have been used in the study. It has been studied how secondary school students' listening skills foretell about these students' social affective learning skills and also social affective learning skills and listening skills have been examined according to several demographic variables. The sample of the study consists of 581 students at th grade getting educated at nine different secondary schools with different socio-economic and emographic characteristics in the central districts in Antalya. Pearson correlation analysis, stepwise regression analysis, T test, variance analysis and frequency distributions have been utilised in the analysis of the collected data and descriptive data such as arithmetic average and standard deviation have been used. Multiple regression analysis has been performed to get answers to the questions of the study. As a result of the study, when listening skill is handled as a whole with all sub-dimensions, it has been found that there has been a significant relation between listening skill and social and affective learning skill. When the social affective learning skill of secondary school students has been examined, it has been found that men have higher social affective learning skills than women, and there is no significant difference between school type and parental attitudes and school type interaction on the levels of social affective learning skills, and there is only a significant difference on percieved parental attitudes between the groups. It has been also found that female students have higher listening skills than male students. In addition, that the students who have democratic parental attitude have better listening skills is among the findings of this study.

Keywords: Listening Skill, Social and Affective Learning Skill, Turkish Education and Learning

Page Number: 131

Supervisor: Doç. Dr. Hülya YAZICI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Varsayımlar	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal Çerçeve	5
2.1.1. Dil.....	5
2.1.1.1. Temel Dil Becerileri.....	8
2.1.1.2. Dinleme – İzleme.....	10
2.1.1.3. Dinleme Türleri.....	14
2.1.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	21
2.1.2.1. Eğitim ve Öğretim Nedir?.....	21
2.1.2.2. Bilişsel Davranışlar.....	23
2.1.2.3. Duyuşsal Davranışlar.....	24
2.1.2.4. Psiko-motor Davranışlar.....	24
2.1.2.5. Öğrenme Kuramları.....	25
2.1.2.5.1. Klasik Koşullanma.....	25
2.1.2.5.2. Edimsel Koşullanma.....	26
2.1.2.5.3. Model Alma Yoluyla Öğrenme Kuramı.....	26

2.1.2.5.4. Bilişsel Öğrenme (Bilgiyi İşleme) Kuramı.	27
2.1.2.5.5. Duygusal Öğrenme.	27
2.1.2.5.6. Sosyal Öğrenme.	28
2.1.2.5.7. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kuramı.	28
2.2. İlgili Araştırmalar	33
2.2.1. Dinleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.	33
2.2.1.1. Dinleme ile İlgili Tezler.	33
2.2.1.1.1. Dinleme ile İlgili Doktora Tezleri.	33
2.2.1.1.2. Dinleme ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri.	35
2.2.1.2. Dinleme ile İlgili Makaleler.	42
2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.	51
2.2.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Tezler.	51
2.2.2.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Doktora Tezleri	51
2.2.2.1.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Yüksek Lisans Tezleri.	52
2.2.2.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme İle İlgili Makaleler.	55
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.	59
3.3.2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği.	59
3.3.3. Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği.	60
3.4. Verilerin Analizi	60
BÖLÜM IV	62
BULGULAR VE YORUM.....	62
4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	62
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Dinleme Becerisleri Farkındalık Özelliklerine İlişkin Regresyon Analizleri Bulguları.....	66

4.2.1. İletişim Becerileri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	66
4.2.2. Problem Çözme Becerileri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	67
4.2.3. Stresle Başa Çıkma Becerileri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	69
4.2.3. Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	70
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	71
4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	71
4.3.2. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre ve Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	72
4.3.3. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.3.4. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
4.3.5. Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	78
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	79
4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	79
4.4.2. Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre Ve Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	80
4.4.3. Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	82
4.4.4. Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.5. Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	84
BÖLÜM V	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86

5.1. Sonuç ve Tartışma	86
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	86
5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.	90
5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
5.2. Öneriler.....	100
KAYNAKLAR	101
EKLER.....	119
EK-1	120
EK-2.....	122
EK-3.....	126

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N:581).....	63
Tablo 2 Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	64
Tablo 3 Öğrencilerin İletişim Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 4 Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları	68
Tablo 5 Öğrencilerin Stresle Başa çıkma Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 6 Öğrencilerin Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 7 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 8 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre ve Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 9 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 10 Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumu İlişkin Tukey Testi Sonuçları	74
Tablo 11 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	75
Tablo 12 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 13 Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları	76
Tablo 14 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	77

Tablo 15 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 16 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımları	78
Tablo 17 Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 18 Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	79
Tablo 19 Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri T Testi Sonuçları	80
Tablo 20 Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 21 Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Algılanan Anne Baba Tutumu İlişkin Tukey Testi Sonuçları	82
Tablo 22 Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 23 Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Anne Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 24 Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84

KISALTMALAR

Akt:	Aktaran
Ark:	Arkadaşları
BAKA:	Batı Akdeniz Kalkınma Ajansı
CASEL:	The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği)
Ed.:	Editör
ITSEA:	The Infant-Toddler Social & Emotional Assessment (Sosyal Duygusal Değerlendirme Aracı)
IQ:	Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
SED:	Sosyoekonomik Düzey
SDÖ:	Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SDÖB:	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerisi
TDK:	Türk Dil Kurumu
Vb:	Ve benzeri
Vd. :	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine yer verilmiş; araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dinleme anne karnından başlayarak yaşam boyu etkin bir biçimde kullandığımız en önemli becerilerdendir. Henüz dünyaya gelmeden dinlemeye başlarız ve en yakın çevremizden başlayarak yaşamı dinleyerek anlamlandırmaya çalışırız. Emiroğlu (2013)'na göre insan hayata gözlerini değil kulaklarını açarak gelir. Bu söz dinlemenin ilk ve en önemli beceri olduğuna vurgu yapar. Birçok beceriyi kazanmanın ön koşulu dinlemedir. Dinleme becerisi konuşma, okuma, yazma becerilerinin çok öncesinde başlayan ve onlara temel oluşturan en önemli dil becerisidir. Sadece dille ilgili becerilerin değil insanın toplumla ilişkilerini düzenleyen birçok beceri için de köprü görevi gören dinleme; özellikle sosyal becerilerin gelişimine temel oluşturur. Sosyal beceriler öğrenme süreçlerinin önemli bir kısmını oluşturur. Toplumsal bir varlık olan insanın davranışlarının sosyal ilişkiler yoluyla sağlandığı kuramsal çalışmalarla da ortaya konmuş birçok çalışmaya konu olmuştur. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre bir çocuk başkasının davranışını model alma, gözlem yapma ve duyarak taklit etme gibi yollarla öğrenir (Bandura, 1969). Bu beceriler başkalarının duygularını anlayabilme, duygudaşlık, özyönetim, özdenetim, ikna, problem çözme gibi alt becerileri kapsamaktadır (Türnüklü, 2004). Sosyal Öğrenmenin duyma, taklit etme, gözlem yapma gibi süreçlerinde sağlıklı bir dinleme şarttır. Çevredeki uyaranları daha iyi dinleyebilen bireyler uyarıcıları tam ve doğru algılar ve anlamlandırıp yapılandırabilir. Çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen insanlar incelendiğinde iyi bir dinleyici oldukları kolayca fark edilebilir. Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri kişiler arası ilişkilerde dikkat çeken bir unsurdur. Dinleme becerisi yüksek olan öğrenciler başkalarını anlamada iletişim kurmada ve karşılaştığı problemleri

çözmede daha başarılı, sosyal ilişkilerinde olumlu ve paylaşımcı, barışçı ve çözüm odaklı; özellikle iyi bir dinleyici olanlar, duygudaşlık yeteneği gelişmiş bireylerdir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi şudur: “Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır ve ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri ile sosyal duygusal becerileri, çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?”

1.2.1. Alt problemler. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri, iletişim becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri, problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri stresle başa çıkma becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri, kendilik değerini arttıran becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinde görgü kurallarına göre dinleme becerisi, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinde anlama çözümlene durumlarına göre dinleme becerisi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinde değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinde söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinde dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

10. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerileri, çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

11. Ortaokul öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bireyin aileden başlayarak genişleyen okul ve toplum hayatında başat rol üstlenen dinleme becerisi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Dinleme becerisi gelişmiş olan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de gelişmiş olup olmadıklarını saptamak araştırmanın temel amacıdır. Böylece bu becerilerin birbirini yordayıp yordamadığı anlaşılmalı çalışılacaktır. Aralarında ilişki varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenecektir. Dinleme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, ailede kaçınca çocuk olunduğu, anne babanın eğitim durumu, ailenin tutumu, aile yapısı, çocuğun yaşadığı çevrenin sosyoekonomik ve demografik yapısı gibi değişkenlerin etkileri sınanacak; dinleme ve sosyal duygusal öğrenme becerileri geniş bir çerçevede incelenecektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dinleme becerisi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması eğitimde kullanılacak yöntem ve tekniklere katkı sağlaması yönüyle önem teşkil etmektedir. Daha önceki araştırmalar genellikle Türkçe öğretimi ve dinleme eğitimi, Türkçe öğretim programlarının dinleme kazanımları açısından incelenmesi, dinleme kazanım ve etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi, konuşma yazma, okuma ve dinleme çalışmalarının kendi içindeki ilişkileri ile ilgili, dinleme stratejileri, dinlemeyi etkileyen etmenler, dinleme becerisini geliştiren çeşitli yöntem tekniklerin sınanması, dinleme ve prozodi ilişkisi ya da çocuk edebiyatı dinleme ilişkisine yönelikken bu çalışma öğrenme kuramlarından sosyal öğrenme ve Türkçenin temel dil becerilerinden dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemesi yönüyle özgün ve disiplinler arası bir çalışma olarak alana katkı sağlayacaktır (Zengin, 2010; Durmuş, 2013; Şahin 2011; Maden ve Durukan, 2011; Yıldırım ve Er, 2013; Karadüz, 2010;

Çifçi, 2001; Göçer ve Tabak, 2014; Doğan, 2008 vd.). Çalışmanın bulguları ışığında eğitim öğretimde yapılacak çalışmalarda her iki beceriyi de geliştirmeye yönelik etkinliklere dikkat çekilecektir. Özellikle Türkçe eğitiminde konuşma, yazma, okuma becerilerinin geliştirmesine ayrılan etkinlik ve sürenin gerisinde kalan dinleme becerisini geliştirme çalışmalarının önemine işaret edilecektir. Okul ve toplum hayatında yaşanan sorunların çoğunun iletişim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülürse bu becerilerin geliştirilmesi okullarda yaşanan disiplin sorunlarının ve öğrencilerin gelecekte yaşayabileceği toplumsal çatışmaların çözümüne katkı sunacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada Antalya ili merkez ilçeleri demografik ve sosyal özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Antalya ilinde alt, orta ve üst gelişmişlik düzeyine sahip üç merkez ilçede bulunan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan 581 6. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılacak ölçeklerle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin ölçekleri kendilerinin okuyarak ve anlayarak doldurduğu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirleyecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Dil. Dil, insandan ayrı düşünülemez temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, yaşayan, gelişen ve toplumsal bir müessese, farklı açılardan bakıldıkça tanımı genişleyen çok yönlü bir araç, sınırları bugün dahi çözülememiş insanlığın tümünü ilgilendiren bir işaretler sistemi gelişmiş bir simgesel diziliştir. İnsanı insan yapan toplumsallaşmasını sağlayan ve toplumları birleştiren onlara düşünme aracı olan sosyal bir kurumdur (Aksan, 2000). Dilin farklı açılardan incelenmesi ve çok yönlü oluşu çok çeşitli dil tanımları yapılmasına neden olmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir; Türkçe sözlükte dil, insanların düşündüklerini ve duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, öteki kişilerle iletişimi sağlayan ortam, yol olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005: 526). Dil, akla bin bir soru getiren, insanın bin bir sorusunu kurcalamasına yol açan, sırlarla dolu bir varlıktır (Aksan, 2000). Ergin (1989)'e göre dil, kendine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Yangın (1999) ise dili, iletişim kurma ihtiyacından doğan ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmuş bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu tanımları incelendiğinde dilin canlı, çok boyutlu ve toplumsal ve düşünsel bir sistem olduğu anlaşılmaktadır. Dilin sosyal yaşamın temel basamağında iletişim kurma, aracı olma rolüyle önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dil, bilim insanları tarafından düşüncenin aynası, insanların ve toplumların geçmişten geleceğe akıp giden yol; çok farklı görünümleri olan fakat soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı

ele alınabilecek yönleri olan karmaşık bir bütündür, bir düşünce eylemidir. Bu açıdan düşünüldüğünde insanı insan yapan, bireyin belleğini biçimlendiren, bilincini oluşturan ve bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insancıl bir işlemdir (Vardar, 1982). Vardar, bu tanımla dil düşünce ilişkisine dikkat çekmiş, düşünmenin temel aracının dil olduğuna vurgu yapmıştır (Ak, 2007; Vardar, 1982).

Dil anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Bu araç hayatın tüm alanlarında duygu, düşünce, tutum, inanç, değer yargıları oluşturmada, anlamada ve onları aktarmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgi ve birikimleri anlatmada kullandığımız araçtır. Bu yönüyle dil kültür aktarıcısıdır. Gerçekten de toplumların varlıklarından dil aracılığıyla haberdar oluruz. Konuşulmayan dillerin bir süre sonra unutulması ve o toplumların adlarının tarih sahnesinden silinmeye yüz tutması bunu kanıtlar niteliktedir. Toplumsal belleğin yakıtı dildir. Yavuzer (2003), ise dilin düzenleyici etkisine odaklanarak dili şöyle tanımlamaktadır: İnsanların bilgi düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine yarayan, insanı egosundan uzaklaştırıp onun sosyal bir birey olmasına yardımcı olan kendisini kontrol ve takip ettiren, aşamalı bir şekilde davranışlarına yön veren ve kendini güvende hissetmesine yardım eden bir olgudur.

Demirci; “Dil” i incelerken insan türünün sesli, sözlü anlatım aracı olan, konuşma organımız olan dilin aynı zamanda tatma organımızın adı olduğunu ve dilimizin biçim olarak bir dilimi andırıldığını söyler. Bir ad olan “dil” ile eylem kökü olan “dil-” aynı kaynağa bağlı görünmekte ve yüzyıllar içinde “tıl, til, til-” sözcükleri günümüzde “dil, dil-” olarak söylenmektedir. Bu dilin yaşayan bir varlık olduğunu kanıtlar niteliktedir. Dilin varlığı ve oluşumu insanın varlığından ve oluşumundan ayrı düşünülmemelidir. Çünkü düşünce ve dil ayrı düşünülmez ve insan düşünen bir varlıktır. Gerçeklik, hayat görebildiğimiz ve göremediğimiz tüm varlıklar insanın kavrayış ve algı alanını genişletip derinleştirmektedir. Hatta insanın kavrayış alanını aşan bir büyüklüktedir. Bu varlık alanı dile getirebildiklerimiz, dile yansıtılabildiklerimiz, dille sınırlandırılabildiklerimizdir. İnsan bu sınırlı koşullu bilgi birikim ve düşlem gücünün azlığını farketmiş ve sık sık duyumsamıştır. Bunu; “anlatamıyorum”, “sözün bittiği yerdeyiz” gibi sözlerle ifade etmeye çalışmıştır (Demirci, 2015).

Alman filozof Martin Heidegger ise “Dil varlığın evidir.” diyerek aslında insanın varoluşunun dışavurumu olarak dili zorunlu bir unsur olarak yorumlamıştır. İnsan

türünün bir bakıma dil yoluyla doğduğunu ve dil içinde büyüdüğünü hatırlatır. Dilden söz açıldığında gerek söylemsel gerek bilimsel birçok yorum yapılması dilin çok boyutluluğunu ve yaşayan bir varlık olduğunu gözler önüne serer. Kavramlarla düşünen insanın evrendeki varlığını dil olmadan ortaya koyamayacağı düşünüldüğünde *insan dilden ibaret ya da insan dili kadardır* denebilir (Karaçalı, 2015).

Narlı ve Daşcıoğlu (2015)'na göre insan tarihselliği ve toplumsallığıyla dile gelerek dilini çoğaltarak ve dilde çoğalarak varlığını devam ettirir. Dili kullanarak dilin katlarının farkına varır ve düşünsel katlılığını fark eder, sesler ve hecelerle iletişimten kavramsallaştırmaya kadar gider. Ön insanlıktan insanlığa dili bir basamak gibi kullanarak geçer. Toplumsal ve ideolojik özelliklerini hayattan beklentilerini, duygusal boşluklarını, korkularını, endişelerini dilin içinde deneyimleyip yuvalandırır, böylece kendini güvende hissedip rahatlar. Çünkü yapıp ettiklerinin, düşüncelerinin dil olmadan etkili ve meşru olmadığını bilir. Bir anlamda dile yaslanır. Mantıksal düzlem ve işaretler sistemini kullanarak olumlu olumsuz çıkarımlara ulaşmanın hazzını yaşar. Varlıklarla tanışmanın yolu da dildir, adlandırarak var oluruz ve adlandırdığımız şey ile tanış oluruz, adlandırdığımız şey üzerinde egemenlik kurarız ve onu sınırlandırabiliriz. Bu noktada dil, insanın doğayla baş etme yolu olarak da düşünülebilir.

Türkçenin temel eserlerinden olan Kutadgu Bilig'de dil ve söz üzerinde çokça durulmuştur. Eserde insanın diğer varlıklar arasından seçilirken, insana diğerlerinden farklı olarak bazı özler katıldığını ve bu özlerden birinin de dil olduğunu söyler. Yusuf Has Hacıp "*Til arslan turur kör işikte yatur*" dizesiyle dili kapının önünde yatan bir arslana benzetir ve evin sahibini uyarır, dili doğru kullanmazsa başına türlü belalar gelebileceğini vurgular.

İnam (2015), insanoğlunun uzunca bir süre dil ile düşünceyi ayırt edemediğini Aristoteles, Decartes, Kant gibi düşünürlerin de bu konuyu ele aldıklarını anlatmaktadır. Batı dünyası farklı kültürlerle gönderdikleri antropologlar ve misyonerler yoluyla kendi dillerinin dışındaki dillerde ortaya çıkan düşünme ve yaşama biçimlerinin farklılaştığını gözlemlemiş ve dilin algıyı ve kavramayı etkilediğini fark etmiştir. Ormanda yaşayan bir kabileden konuşulan dilde yeşilin tonlarıyla ilgili birçok sözcük varken, bedevi dilinde deveyle ilgili çok sayıda

sözcüğün bulunması buna örnektir. Diğer kültürlerde bu sözcüklerin bulunmadığını fark edildiğinde her kültürün kendi dilini yarattığında ortaya çıkmaktadır. Bilimin ve kültürün gelişmesinde de araç olan dil aynı zamanda düşünmenin de aracıdır. Felsefe biliminin tıp biliminden daha az gelişmesi felsefenin dile dökülememesi yorumların sözcüklerle bilimsel düzlemde tam olarak ifade edilemeyeşindedir. Belirsizlikler ve çok anlamlılık içeren felsefe; bilimin olguları net bir şekilde saptayan modelini ve teorisini matematiksel düzlemde ifade eden dilinin gerisinde kalmaktadır. Sözcüklerle açılan düşünme alanı genişlemektedir. Dil bizden onu beslememizi istemektedir, sanatta, bilimde, edebiyatta, düşüncede, dinde yorumlarla dile can veririz. Ezberci, aynı sözcüklerle düşünen bireyler ve toplumlar insanlığın ortak mirası olan dile bir katkı sunmamakta ve yaşama can vermedikleri için de çürüyüp yok olmaktadır.

Aycı (2015), insanın yeryüzündeki varoluşunun anahtarının dil olduğunu söyler. Eşyanın, evrenin sayısız kapılarını dil yoluyla açtığımızı vurgulayarak şöyle der: “*Biz Türklerin anahtara dil demesi boşuna değildir*”. Aydın (2014), dili sosyal grupların kendilerine özgü bir şekilde kullandıkları bir araç olarak tanımlar ve her sosyal grubun kendilerini başkalarından ayıran bir dil oluşturduğunu söyler.

Özetle dil bugün dahi sınırlarını çizemediğimiz insanın varoluşunun vazgeçilmez unsuru, toplumsal hafızanın kayıt tutucusu, zamana meydan okuyan yaşayan gelişen kullandıkça genişleyen, çok yönlü çok boyutlu bir anlama anlatma aracıdır. Toplumsal olduğu kadar da bireysel bir unsurdur. İnsan sayısı kadar dil vardır demek çok da yanlış olmayacaktır. İnsanların kültürlerin çeşitliliği dile de yansımış dilleri dallandırıp budaklandırmıştır. Dili anlatmaya dilin sınırları yetmemektedir. Yaşamın, birey olmanın eğitimin ve öğrenmenin yolu dilden geçmektedir. Kullandığımız dil ne ise bu sözcükler davranışlara, bu davranışlar da toplumsal hafızaya dönüşecektir. Araştırmamızda bu bakış açısıyla çalışılacak ve sözün sınırları genişletilmeye çalışılacaktır. Dinleme ve sosyal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi yordamak için diğer dil becerileri hakkında da bilgi vermenin doğru olacağını düşünüyoruz.

2.1.1.1. Temel dil becerileri. İnsan sosyal bir varlıktır. Bireyin bu yapısı iletişim kurmasını zorunlu kılar. İletişimin de temel ögesi dildir. Dil becerileri anlama ve anlatma olarak iki ana grupta incelenir. Dinleme ve okuma anlama; konuşma ve

yazma da anlatma bölümünü kapsamaktadır. Anlama iletişim sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu süreçte alıcı verilmiş olan iletiyi tam ve doğru olarak duymalı algılamalı anlamlandırmalı ve yorumlamalıdır. Dili kullandığımız her an okurken ve dinlerken anlamak yazarken ve konuşurken anlaşılma isteriz çünkü iletişim amaçlı bir etkinliktir. Dilin dört temel ögesi vardır. Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Dilin bu çoklu yapısı birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Her bir beceri diğeriyle ilişkilidir. Dil bir bütündür ve dille ilgili becerilerin birbirinden bağımsız olarak öğretilmesi mümkün değildir. Bireylerin dil gelişimi bilişsel gelişimleriyle de doğrudan ilişkilidir ve ancak bireyin konuşmaya güdüldüğü ortamlarda gerçekleşebilir. Bunun yanı sıra bireylerin buldukları yakın ve uzak çevre de dil becerilerinin gelişimiyle yakından ilgilidir. Uyarıların çok ve çeşitli olduğu ortamlarda ve bir hedefe yönelik öğrenmelerin olduğu durumlarda dil gelişimi daha verimli olacaktır. Yine de her öğrenme davranışında olduğu gibi dil gelişiminde de bireysel farklılıkların olabileceği unutulmamalıdır (Gates, 1959, 1962: Akt. Başaran, 2005: 432–433).

Yangın (1999)'a göre dil becerisinin edinim sırası: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Henüz anne karnında başlayan dinleme süreci bireyin yakın çevresi olan aileden beslenir ve okul çağıyla birlikte gelişmeye devam eder. Okul öncesi dönemdeki bir çocuk temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde iletişim kurabilmektedir. Bu edinim dil gelişiminin önemli bir kısmını oluşturur. Daha sonra okulla birlikte okuma ve yazma becerilerinin de işe koşulmasıyla dil gelişimi hızlanır. Dört dil becerisi de daha hızlı gelişir. Bu noktada ailede temellenmiş dil becerilerinin üzerine diğer becerilerin de eklenmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür.

Ünalın (2001) da dil öğreniminde dört temel becerinin eşit şekilde geliştirilmesi gerektiğini belirterek çocukta dil biçimlendirmesinin geliştirilmesi için anlama ve anlatma çalışmalarının aynı düzeyde işe koşulması gerektiğini belirtir. Doğan (2007), batılı kaynakların dört temel dil becerisinin yanında “görsel inceleme” ve “görsel sunum” becerilerinin de dil becerilerine eklediklerini belirtmektedir. Televizyon, tablet, bilgisayar, telefon gibi görsel ve işitsel uyarıcılarla dolu teknolojik araçların insan yaşamına egemen olmaya başlamasıyla bu görsel uyarıcıları algılama ve yorumlayabilme kişiler arasında farklılıklar oluşturmaya başlayacaktır. Görsel uyarıcıları hızlı ve doğru algılayabilen bireyler günümüz koşullarında aranan insanlar

konumuna gelecektir. Sözlü ve yazılı anlatımı görsel unsurlarla zenginleştirip belirginleştirme becerisi olan görsel sunum becerisi de gerek okul gerekse iş hayatında bireylerin yaşamını olumlu yönde geliştirecek beceriler arasına girecektir. Bu yönüyle görsel inceleme ve görsel sunum becerilerinin dil becerilerinden sayılması yerindedir.

2.1.1.2. Dinleme – izleme. Türkçe sözlükte işitmek kulakla algılamak duymak şeklinde dinlemek ise işitmek için kulak vermek olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998). Kulak vermek bilinçli ve amaçlıdır. İşitilen her seste dinleme yoktur buna karşın dinlenen her seste işitme vardır.

Ergin (1995), dinlemeyi fiziksel ve psikolojik bir süreç olarak tanımlar ve dinlemenin fiziksel kısmının işitme; psikolojik kısmının ise dinlemeyi oluşturduğunu belirtir. İşitme ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletilmesi ve bu iletinin orta kulakta mekanik titreşimler oluşturup iç kulaktan beyne sinir akımları şeklinde gitmesidir. Dinlemede işitmeye birlikte işe koşulan dikkat vardır. Konuşmacının ne söylediğine odaklanmak dinlemenin psikolojik yönüdür.

Demirel (1999)'e göre dinleme konuşanın vermek istediği mesajları pürüzsüz olarak anlayabilme ve bu uyarana karşı tepkide bulunabilme işidir. Gürgeç (2008), dinlemenin diğer tanımlarından farklı olarak dinlemeyi konuşulan veya okunan iletinin kavranması olarak tanımlamaktadır.

Dinleme, kulağa gelen seslerin bilinçli bir biçimde anlaşılacak istenmesiyle, çaba göstererek gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu dinlemenin işitmeden farklı bir eylem olduğunu belirtmektedir. Duyma dinlemenin fiziksel bölümüdür. Bunun yanında konuşmacının vermek istediği mesajı duyup anlamlandırdıktan sonra tepki verilmesiyle sonlanacak bir süreçtir. Dinlemeyle ilgili birçok tanımda “teпки” konusuna vurgu yapılmış; vericinin gönderdiği mesajın olumlu veya olumsuz duruma göre verilen bir tepkiyle sonuçlandığı durumda dinlemenin gerçekleşeceği dillendirilmiştir. Etkin dinleme olarak da farklı bir kategoriye ayrılan bu dinleme etkili iletişim sürecini tamamlayan önemli bir basamaktır (Demirel, 1999; Temur, 2001). Bir uyarıcı karşısında verilen bu tepki bir öğrenme davranışı olarak yorumlanabilir. Dinleme ve öğrenme davranışlarının her ikisinde de bir süreç sonunda verilen tepkinin olması öğrenme ve dinlemenin birbirinden çok da ayrı tutulmaması gerektiğini işaret etmektedir.

Aydın (2009)'a göre dinleme duymadan farklı olarak düşünceye dayalı bir etkinliktir. Öğrenmenin oluşabilmesi için düşünceye dayalı bu etkinliğin gerçekleşmesi gerekir. Aydın'ın bu tanımı çalışmamızda inceleyeceğimiz SDÖ becerisi ve dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi çağrıştırmaktadır.

Gümrükçüoğlu (2013), dinlemenin günlük yaşamda en çok kullandığımız dil becerisi olduğunu, insanlarla iletişim kurmanın ve bilgi edinmenin temelini dinleme olduğunu belirtirken; Özdemir (1987) "*çocuğun yolunun ilk ana dil etkinliği dinlemedir*" demektedir. Anne karnında başlayan bu etkinlik okul öncesinde de ön plandadır. Çocuk okul öncesinde öğrendiklerinin çoğunu dinleyerek öğrenir.

Çelenk (2005) de tüm dil etkinliklerinin dinlemenin üzerinde gelişip biçimlendiğini, okula giden çocuğun en temel öğrenme aracının dinleme olduğunu söyler. Treasure (2015) dinlemenin yaşantımızın %60 ını kapladığını fakat bunun yalnızca %25 ini aklımızda tuttuğumuzu belirterek dinleme konusunda çok da iyi durumda olmadığımızı vurgulamaktadır. Anlamaya erişmenin yolunun dinleme olduğunu belirterek dinlemeyle ilgili sorunların birtakım alıştırmalar yoluyla azaltılarak dinlemenin geliştirilebilen bir beceri olduğunu söylemektedir. Bunun için yapılabilecek alıştırmalar arasında dinlediklerimizi kaydetme, gürültülü bir ortamda kaç farklı ses duyabildiğini sayıp kaydetme, gün içinde 3 dakika sessiz bir ortamda durarak kulakları eğitime, görsel ve işitsel olarak uyarıcıların çok olduğu bir ortamda farklı sesleri ayırt etme ne kadar çok ses kanalı olduğunu bilinçli olarak dinleme ve fark etme, sıradan sesleri (çamaşır makinası, kahve makinası sesi vb) keyif alarak dinleyerek dinleme kalitesini artırma alıştırmalarını önermektedir. Ses uzmanı olan Treasure buna "saklı koro" adını vermekte ve bu alıştırmaların sürekli bizimle olan sesler yoluya dinleme eğitiminin basit ve eğlenceli bir örneğini sunmaktadır. Dinlemeyle ilgili yapılacak en etkili alıştırma olarak ise dinleme pozisyonlarını farklı olay ve durumlar karşısında değiştirme, bir çeşit zihinsel dinleme filtrleri kullanma (aktif dinleme, pasif dinleme vb.) olarak belirtmektedir. Dinlemenin aşamalarını ise alma, çeşitli sesler çıkararak dinlediğimizi gösteren işaretler verme, takdir etme, özetleme (bu aşamada yani sözcüğü kullanılabilir) ve son olarak dinlediğimizle ilgili sorular sorma olarak sıralamaktadır. Dinleme yöntem ve tekniklerini bilinçli ve keyfini çıkararak kullanmanın yaşamı dolu dolu yaşamaya yarayan bir araç olacağını belirterek okullarımızda dinleme eğitiminin yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Okulda yapılacak dinleme eğitiminin öğrencileri dünyanın anlaşılabilir ve değişken yapısının tehlikelerinden koruyarak herkesin bilinçli olarak birbirini dinlediği, anladığı güvenli ve huzurlu bir ortama taşıyacağını belirtmektedir.

Bilen (2004), Sağlıklı İnsan İlişkileri adlı eserinde iletişim becerisinin insanın üstün vasıflarından olduğunu vurgulayarak son yıllarda kitle iletişim araçlarının, şehirlerin, değerler sisteminin, kuşaklar arası farklılaşmanın giderek büyüdüğünü; buna karşın insan niteliklerinin bu gelişmelerin gerisinde kaldığını belirtir. Tüm bu hızlı gelişim ve değişimlere yetişebilmek için bireylerin, insanca niteliklerini geliştirmesi gerektiğini kendi deyişiyle bunun “*daha çok insan olmayla*” gerçekleşebileceğini söyler. Dinlemenin insan ilişkilerini yönlendiren temel unsur olduğunu belirtir. Çevresiyle uyumlu ve dengeli ilişki kurabilen insanların dinleyen ve anlayan kişiler olduğunu işaret eder. Dinlemeyi anlatan kişi açısından da yorumlayarak başlı başına tedavi edici, rahatlatıcı niteliğe sahip bir etkinlik olarak anlatır. İnsanları dinliyor gibi görünmenin, ya da kendi konuşacağını düşünüp tetikte beklemenin iletişimi bozup sorunları arttıracığını söyleyerek şu örneği verir: Size “Nasılsınız?” diye soran bir kişiye “Hastayım” diye yanıt verdiğinizi düşünün. Karşıdaki kişi “Geçmiş Olsun” demek yerine kendi hayatından bir şeyler anlatmaya başlarsa kötü hissedersiniz. Bu örnekle dinlemenin özen ve titizlik gerektiren bir etkinlik olduğuna dikkati çeker. Konuşan kişinin söylediği sözleri duymaktan çok anlattığı fikir ve düşünceleri takip etmenin dinlemenin kalitesini yükselttiğinden bahseder. Dinleme davranışının ortada bir problem olduğunda sorunu çözmeye hazırım mesajını verdiğini belirtir. Bu durum dünyanın her yerinde ve tarihin her döneminde dinlemeyle ilgili çalışmaların değerini koruduğunu gözler önüne sermektedir. Kuzey Amerika’da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin %80’i iş hayatındaki en önemli becerinin dinleme olduğunu söylemiştir (Salopek, 1999).

Back (2007), dinlemenin bir sanat olduğunu söyler, kültürlerin dinlemekten çok konuşmak üzerine eğildiğini belirterek küreselleşen ve giderek birbiriyle daha karmaşık bağlarla bağlı bir biçimde ilerleyen dünyada dinleme sanatının nasıl daha iyi bir duruma getirileceği üzerine düşünmek gerektiğini vurgular. Birçok güncel konuda örneğin sığınma talebi ile ülkeye gelen bir göçmeni anlamada dinleme sanatını işe koşmamız gerektiğini belirtir. Bu noktada dinlemenin sosyoloji ile iç içe bir durumda değerlendirilmesi gerektiğini, dinlemenin yaşamı kaydetme, alçak gönüllülikle ve etik

bir bakışla karmaşık deneyimleri anlayabilme, dünyayı anlamada temel bir kaynak sağlama gibi işlevlerinin olduğunu savunur.

Rost (2011), dinlemenin evrensel bir konu olduğuna dikkat çekmektedir. Dinlemenin çok sayıda araştırma ve geliştirme alanıyla bağlantılı bir alan olduğunu belirterek gerek dinleme sürecinde yaşananları baz alarak biyoloji kimya ve nöroloji alanları ile ilgili bir alan olduğunu, gerekse dilbilim, eğitimbilim, sosyoloji gibi beşeri alanlarla ilgili bir kavram olduğunu hatırlatmaktadır. Bu noktada dinleme tanımlarının da bu alanlarda çalışan kişilerce farklı bakış açılarıyla tanımlanarak yıllar içinde değişerek genişlediğini belirtmektedir. 1900'lerin başında kayıt teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak dinleme beyinde akustik sinyalleri kaydetme, ihtiyaç anında kullanma olarak tanımlanmıştır. 1920 ve 1930'larda dinleme yaygın olarak insan ruhundan bağımsız, bilinçsiz bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu yıllarda gizemli birtakım bilişsel mekanizmalar tarafından kontrol edildiği düşünülen dinleme, 1940'lara gelindiğinde iletişim teknolojilerinde gelişmelerin artmasıyla mesajların yeniden tanımlanması olarak yorumlanmıştır. 1950'lerde bilişsel psikolojide yaşanan gelişmelerle birlikte dinleme girdilerin ayrıştırılması ve adlandırılıp saklanması, geri getirilmesi açısından tanımlanmıştır. 1960'larda ise insan zihninin ruhsal yönleri üzerine yapılan psikoloji (transpersonal psikoloji) çalışmalarının öne çıkması ile birlikte dinleme hem konuşmacı hem de dinleyicinin iç dünyalarına yönelik sezgisel etkileri üzerinden tanımlanmıştır. 1970'lerde küreselleşme ve antropoloji çalışmalarının yükselişi ile birlikte dinleme, kültürel şemalar bağlamında yorumlanmıştır. 1980'lere gelindiğinde örgütsel davranışlara ilginin artması ile dinleme "insani bir beceri", insanın bilinçli olarak verdiği dinleyici olma kararı olarak tanımlanmıştır. 1990'larda bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler dinlemenin tanımının girdilerin işlenmesi olarak yorumlanmasını doğurmuştur. 2000'li yıllarda ise dijital ağların kullanımının her alanda yayılması sonucu dinleme birden fazla insanı birisinin erişilebilirlik ağında tutma, başkaları ile bağlantı kurma bağlamında yorumlanmıştır. Dinlemenin tanımlarındaki tüm bu değişimler dinleyerek neler başarabileceğimize yönelik beklentilerimizin ne kadar çeşitlenebileceğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada dinleme gelişen ve değişen dünya görüşlerine bağlı olarak giderek daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı kazanmaktadır.

Oğuzkan (1983), okumuş, aydın insanın belirgin özelliklerinden birinin dinleme becerisi olduğunu vurgular. Ülkemizde insanların katıldığı toplantılarda ya da gittiği sinemalarda, konserlerde gösterdiği davranışlara bakarak dinleme konusunda ne kadar hazırlıksız ve yetişmemiş olduklarının gözlemlenebileceğini söyler. Bunun sorumluluğunu da öncelikle eğitim-öğretim kurumlarına yükler. Öğretim kurumlarından mezun olmuş birçok insan dille ilgili dersler aldığı halde niçin dinlemeyi bilmemektedir? Çalışmamızın konusu olan sosyal öğrenme dinleme ilişkisi bu bağlamda değerlendirilebilir.

2.1.1.3. Dinleme türleri. Dinleme sadece Türkçe derslerinde yapılan bir etkinlik değildir. Günlük hayatın hemen hemen her noktasında otobüste, bankada, akraba ziyaretlerinde vs. dinleme becerisi etkindir. Okulda her derste öğretmenin açıklamalarını ve sınıf içi diyalogları, okunan metinleri dinleyerek anlamaya çalışırız. Dinlediklerimizle ilgili sorular yöneltildiğinde doğru cevap vermemiz dinlediğimizin göstergesi sayılır. Fakat sorulara cevap verme tek başına dinlemenin yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Dinlemenin ne olduğunun ve dinleme türlerinin bilinmesi dinlemenin kalitesini arttıracak ve hangi durumda nasıl dinlenmesi gerektiğinin bilinmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Dinleme amacına göre dinleme stratejileri değişiklik göstermelidir. Dinleme stratejileri bilgileri organize etme ve hatırd tutmaya yardımcı olmaktadır. Dinlemede kullanılacak stratejilerde dinleyicinin düzeyine uygunluk önemlidir. Dinleme sırasında aynı anda birden fazla dinleme stratejisinden de yararlanabiliriz. Dinleme türlerinin bilinçli olarak işe koşulması anlama ve dolayısıyla öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir fakat bunlar için garanti vermemektedir. Çünkü anlama ve öğrenme bireysel farklılıklar barındıran çok yönlü bir süreçtir. Öğrencilere dinleme stratejilerinin yanında dinlemenin bir görgü kuralı olduğu da benimsetilmelidir. Dinleme hem dinleme hem dinleme sırasında hem de dinleme sonrasında yapılacak çalışmalarla yürütülen bir süreç etkinliğidir. Öğretim sürecinde dinleme stratejilerinin en verimli bir şekilde kullanılması için öncelikle öğretmenler dinleme stratejilerine hâkim olmalıdır. Daha sonra dinleme stratejileri öğrencilere öğretilmeli, derse başlamadan önce dinleme etkinliği için gerekli araç gereçler temin edilmeli ve dinleme amacı belirlenmelidir.

Akyol (2006)'a göre dinleme dört türde incelenmektedir: Bunlardan aktif dinleme, bilgileri dinlemenin yanında dinlenen konuyla ilgili çıkarımlar yapma, düşünsel bir takım faaliyetler içine girme ve bu düşüncelerin ifade edilmesiyle devam eden bir yöntemdir. Stratejik dinleme, dinleme sırasında tahminde bulunabilme, ipuçlarını yakalayabilme gibi etkinliklerle anlama düzeyinin yüksek olduğu bir dinleme yöntemidir. Diyalog ve sunuya dayalı dinleme, insanların günlük iletişimde ortaya çıkan dinlemedir. İletişim sırasında göz teması kurma, konuşanın sözünü kesmeme, dinlediğini hissettirme gibi süreçleri de içinde barındırır. Amaçlı dinleme ise ihtiyacımız olan bilgileri seçerek onları daha dikkatli dinleme, diğer söylenenleri arka planda tutarak dinleme etkinliğidir. Başarılı insanların sıklıkla kullandığı bir dinleme yöntemidir.

Cihangir (2000), yurt içi araştırmalarda sınıflandırılan dinleme türlerinin yurt dışında yapılan araştırmalardaki sınıflandırmalarla benzerlik gösterdiğini vurgular. Yapılan sınıflamalarda görülen farklılıkların isimlendirmeden kaynaklandığını aslında dinleme türlerinin isimleri farklı olsa da içeriklerinin aynı olduğunu belirtir. Örneğin aktif dinlemenin, etkili dinleme, katılımlı dinleme, dikkatli dinleme gibi isimlerle de adlandırıldığından bahseder.

Dinlemeyle ilgili diğer bir sınıflandırma da şu şekildedir: Ayırıştırıcı dinleme; dinlemenin ana amacı sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmektir. Ses tonundaki değişimlerden, vurgudaki değişikliklerden, sesin alçalıp yükselmesinden anlamların değiştiğini farketmek ayırıştırıcı dinleme kapsamındadır. Ayırıştırıcı dinlemenin bir diğer amacı da sözsüz iletişimde, iletişime ait ipuçlarından yararlanarak mesajı tam ve doğru anlamaya yardımcı olmaktır. Beden diliyle verilen mesajlar bu kapsamda düşünülebilir. Zevk için şiir ya da müzik dinlerken ayırıştırıcı dinlemeden yararlanarak ahenk oluşturan unsurları fark eder ve duyarlılık kazanırız (bu sırada aynı zamanda estetik dinleme de yaparız). İletişimin sözlü ve sözsüz tüm uyarıcıları anlamayı kapsaması ayırıştırıcı dinlemenin farkında olmadan küçük yaşlardan itibaren kullanılan bir strateji olduğunu kanıtlar niteliktedir. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve ses anlam ilişkisinin sezdirilmesi ayırıştırıcı dinlemenin konusudur. Seslerin beden dilindeki karşılıkları ayırıştırıcı dinlemeyle kazanılabilecek bir beceridir. Ayrıca ilköğretimde seslerin birleştirilmesi ve ayrıştırılması sırasında bu stratejiden yararlanılmaktadır.

İletişimsel Dinleme: İletişimsel dinleme günlük yaşamda insanlarla olan etkileşimlerimizde onların duygu ve düşüncelerini anlamamıza yarayan dinleme stratejisidir. Bu yönüyle doğru yapıldığında en kullanışlı dinleme stratejisidir denebilir. Aile içindeki iletişimle başlayarak yakın çevremizde ve iş yerimizde insanlarla yapacağımız paylaşımların niteliği bu dinleme stratejisiyle yakından ilgilidir. İyi bir dinleyici insan ilişkilerinde başarılıdır ve daha az sorun yaşar bunun nedeni diğer insanları iyi anlaması ve kendini doğru ifade edebilmesidir. İletişimin devam edebilmesi için dinlemek şarttır. İletişimsel dinleme, dinliyor gibi görünme değildir. Konuşulana dikkat etme, konuşmacıya dinlediğine dair işaretler verme ve empati kurma gibi zorunluluklar barındırır. Dikkat kavramı odaklanma, göz teması kurma, sözlü ve sözsüz iletileri doğru algılamayı içine almaktadır. Bir insanın duygularını ya da anlattıklarını anlayabilmemiz için aynı şeyi yaşamamız gerekmemektedir. Empati başkasının yerine kendimizi koyarak düşünme becerisidir ve dinlemenin olmazsa olmazlarından. Evde okulda iş yerlerinde kısaca toplumun her kesiminde her yaşta insanın iletişim problemlerinden kaynaklı sorunlar yaşanması bu dinleme stratejisinin eğitim sürecinde ne denli önemli olduğu göstermektedir. Dinleme stratejileri bu yönüyle aile içi şiddetin, akran zorbalığının ve toplum hayatındaki birçok olumsuz davranışın azaltılmasında önemli rol üstlenecektir.

Estetik Dinleme: Bu dinleme zevk için yapılan dinlemedir denebilir. Bir şiiri bir tiyatro oyununu, bir hikâyeyi, bir masalı dinleme gibi hoş vakit geçirtmek amacıyla yapılan dinleme türüdür. Bebeklik döneminde büyüklerimizden dinlediğimiz ninniler masallar, okul öncesinde öğretmenlerimizin okuduğu tekerleme masal gibi türleri dinleme, sevdiğimiz bir şiiri ya da öyküyü dinleme, yetişkinlikte hoşlandığımız bir tv programını dinleme, bir radyo programını dinleme estetik dinlemeye örnektir. Anadil sevgisini ve zevkini kazandırmada çokça işe koşulması gereken bir dinleme türüdür. Binyazar (1983), dil zevkini kazanamayışımızı nitelikli metinlerle karşılaşmamamıza bağlar ve öğretmenlerin Türkçe derslerinde seçtikleri metinlerin çocuklara uygun, dil duyarlılığıyla oluşturulmuş Türkçenin anlam zenginliğini yansıtan metinlerden seçilmesi gerektiğini öne sürer. Okul kitaplarındaki yazınsal boşluğun dikkat çekici boyutlarda olduğunu söyler. Bu yazınsal boşluğun düşüncede boşluklar oluşturacağını bilgi ve kavram alanının gelişmesini yavaşlatacağını anlatır. Nitelikli ürünlerle estetik dinleme yapılması dil öğretiminde anahtar rol üstlenmektir. Estetik dinleme sırasında; ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, zihinde resmini çizme dil

yoğunlarından yararlanma, ilgi kurma, özetleme, devamını getirme gibi tekniklerden de yararlanılabilir.

Bilgi İçin Dinleme: Anlatılanları kavramak, hatırlamak ve daha sonra gerekli yerlerde kullanmak amacıyla yapılan dinleme türüdür. Öğrenmek amacıyla yapılan her dinleme bilgi için dinlemedir. Bu dinleme türü sırasında yapılacak çok sayıda zihinsel etkinlik vardır. Konuşmacının amacını belirleme, dinlenilenin ana fikrini kavrama, anahtar kelimeleri fark etme, bilgileri organize etme gibi. Bilgi için dinleme türünü bilip uygulayamama akademik başarıyı doğrudan etkiler. Bilgileri anlayıp hatırdan tutma organize edip yaşama geçirebilme her derste ihtiyacımız olan bir beceridir. Bilgi edinme için dinlemeyi en çok okul hayatımızda kullanırız. Yetişkinlikte de bir belgesel izlerken, haber dinlerken ya da bir konferans sırasında yaptığımız dinleme bilgi için dinlemeye örnektir. Bilgi için dinlemeden verim alabilmek için dinlediğimizle ilgili ön bilgimiz olmalı, önemli bilgileri ayırıştırıp seçebilmeli ve dinleme sırasında not alma, taslak oluşturma, özet çıkarma gibi stratejileri de kullanarak bilgileri düzenlemeli, kalıcı hale getirmeliyiz. Dinleme sonrası yapılacak tekrar tablo ve grafiklerle ifade etme gibi etkinlikler de dinlemenin verimini arttıracaktır.

Eleştirel Dinleme: Dinlediklerimizin doğru ve mantığımızı uygun olup olmadığını kontrol ederek yaptığımız dinleme eleştirel dinlemedir. Demokratik toplumlarda sıkça kullanılan ikna ya da propaganda konuşmalarını süzgeçten geçirip yorum ve değerlendirme yapmaya yarayan dinleme türüdür. Duyduğumuz sesler içinden dinlemeye değer bulduklarımızı dinler ve akılda tutmaya değer bulduklarımızı belleğimizde saklarız. Dinlemenin aynı zamanda düşünsel bir süreç olması eleştirel dinlemeyi gerekli kılar. Dinleyici böylece dinleme sırasında tatmin olmadığı düşünceleri konuşana iletir böylece konuşmacıyı yönlendirir. Konuşmacı da dinlendiğini fark ederek konuşmaya güdülenir. Etkin bir dikkat gerektiren eleştirel dinleme işitilenin yanında görsel uyarıcıları da algılayarak mesajı bir bütün olarak anlamlandırır. Eleştirel dinleme konuşmacının tarafsız bir biçimde dinlenmesini gerektirir. Eleştirel dinlemede soru sormak da bu dinlemenin bir parçasıdır.

Dinlemeyle ilgili bir başka sınıflama da başkaları konuşurken tüm dikkatin verilmesi anlamına gelen aktif dinleme; konuşmacının sözlerine ve amacına dikkat ederek konuşma eyleminin yapıldığı etkin dinleme, konuşma sırasında konuşma eylemine dikkat edilmeyen ve tepki vermeden yapılan pasif dinleme, konuşma sırasında alıcı

konumda bulunmayan dinleyicilerin yaptığı ilgisiz ve dikkatsiz dinlemenin olduğu tarafsız dinlemedir (Maden ve Durukan; 2011).

Rost (2011) ise dinlemenin dört boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar: alıcı, yapıcı, işbirlikçi ve dönüştürücü dinleme olarak sıralanmıştır. Alıcı açısından dinleme: konuşmacının gerçekte söylediklerini almak, yakalamak olarak tanımlanmaktadır. Yapıcı yönü açısından dinleme: anlama oluşturma ve temsil etme. Konuşmacının aklında ne olduğunu bulma, söylenenlerde ilginç yönleri bulma, söylenenlerde neyin sizin için gerekli olduğunu bulma, konuşmacının mesajını kendi açısından yeniden tanımlama, söylenmeyenleri fark etme olarak tanımlanmaktadır. İşbirlikçi yönüyle ilgili olarak dinleme: konuşmacı ile müzakere etme ve onu yanıtlama, konuşmacı ile eşgüdümlü bir bağlamda buluşma, konuşmacıya ilgili davranma, konuşmacıya hangi fikirlerin kabul edilebilir olduğunun sinyallerini verme olarak tanımlanmaktadır. Dönüştürücü yönüyle dinleme: katılım, hayal gücü ve empati yoluyla anlam yaratma, konuşmacıyla eşzamanlı olma, iletişim sürecini tamamlamaya niyetlenme, konuşmacının söylediklerini dinlerken bilinç akışını hissetme, dinleyicinin ve konuşmacının bilişsel ortamını değiştirme, konuşmacının duygusal iklimini paylaşma olarak tanımlanmaktadır.

Yalçın (2002)'a göre dinleme: Seçerek dinleme, katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme olarak incelenirken; Kantemir (1997) tek bir dinleme tarzının olmadığını vurgular. Dinlemenin konuşan kişiye, konuya ve ortama, dinleyenlerin içinde buldukları psikolojik duruma göre değişkenlik gösterdiğini belirtir. Bunları göz önünde bulundurarak dinlemeyi şu şekilde bölümlendirmiştir: Gönüllü ve gönülsüz (istekli ve isteksiz) dinleme, rastgele ve maksatlı dinleme, disiplin ve maksatlı dinleme, disiplin ve değişikliğe dayanan dinleme, eleştirici ve eleştirici olmayan dinleme, sempati (iyi niyetle) ve antipati (kötü niyetli) ile dinleme. Dinlemenin bu sınıflandırılması dinlemenin dinleyiciyle ilgili yönüne dikkat çeker. Dinlemenin sadece zihinsel değil psikolojik bir etkinlik olduğunu hatırlatır.

Dinleme-izleme becerisi MEB 2005 Türkçe öğretim programına kadar anlama öğrenme alanı içerisinde yer almaktaydı. MEB 2006 programında ise dinleme tek başına bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Dinlemeyle ilgili kazanımlar etkinliklerle hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarla öğrencilerin izlediklerini-dinlediklerini tam ve doğru algılamaları hedeflenmiştir. MEB 2006 Türkçe öğretim

programını uzun yıllar ihmal edilen dinleme becerisinin kazandırılması açısından önemli bir özellik taşımaktadır (Öz, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006 Türkçe Eğitim Programında dinleme türleri şu şekilde sınıflandırılmıştır: Dinleme sürecinde dinleyenin zihninde oluşan soruların konuşana yöneltilerek iletişimin daha etkili olmasına yardımcı olan katılımlı dinleme-izleme; dinleme süresince öğrencilerin dinledikleri üzerine düşünerek zihinsel faaliyetleri öne çıkaran katılımsız dinleme; dinlenenin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan not alarak dinleme-izleme; kendini konuşanın yerine koyarak yapılan onun neler hissettiğinin anlaşılmasını sağlayan empatik dinleme-izleme; dinlenenlerin yorumlanması ve bunlardan yola çıkarak yeni fikirler üretilmesini sağlayan yaratıcı dinleme-izleme; dinlenenlerden ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlendiği seçici dinleme-izleme ve dinleyip izledikleri hakkında düşünüp konuyu olumlu olumsuz taraflarıyla inceleyip tarafsız olarak değerlendirmelerine yarayan eleştirel dinleme-izleme olarak sınıflandırılmıştır.

MEB 2015 Türkçe öğretim programında öğrenme alanları: okuma, yazma ve sözlü iletişim olarak sınıflandırılmıştır. Dinleme becerisi sözlü iletişim ana başlığı altında yer almıştır. Dinleme becerisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaması olumsuz görünüm sergilemektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programındaki dinleme becerisine yönelik kazanımlar incelendiğinde özetleme, eleştirel dinleme, ayırıştırıcı dinleme gibi az sayıda dinleme türüne yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. Bunun yanında ortaöğretimin her kademesinde hemen hemen aynı dinleme amaçlarının yer aldığı göze çarpmaktadır. Bu programda dinleme öğrenme alanının Türkçe'nin diğer öğrenme alanlarının gerisinde kaldığı göze çarpmaktadır. Dinlemeye-izlemeye yönelik kazanımların, açıklamalarının ve etkinlik örneklerinin olmaması da diğer bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Örneğin kazanımlarda yer alan "*Dinledikleri ve izlediklerindeki önemli ve önemsiz noktaları belirleme ve önemli noktaları birleştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır.*" ifadesinde bu çalışmaların neler olabileceği belirtilmemiştir. Burada etkinlik öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Dinleme yöntem ve teknikleri hakkında zengin bir bilgi birikimine sahip öğretmenler olabileceği gibi bu konuya yeterince önem vermeyen öğretmenler de olabileceği düşünülrse dinleme gibi önemli bir becerinin öğretiminde etkinliklerin programda net bir şekilde belirlenmesinin verimi arttıracacağı düşünülmektedir.

MEB 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ise dinleme-izleme ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. MEB 2015 Türkçe Öğretim programına göre dinleme-izlemeye yönelik kazanımların sayısı artmıştır. Kazanımlar ayrıntılandırılmış ve her öğretim kademesinde kazanımların düzeyi artarak aşamalı bir biçimde işe koşulmuştur. Daha önceki programda yer almayan ayrıştırıcı dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, seçici dinleme, yaratıcı gibi dinleme türlerinin bu programda yer alması ve türlerin açıkça belirtilmesi de olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Bu programda dinleme öğretimi bağlamında göze çarpan olumlu bir özellik de üst düzey bilişsel beceriler gerektiren yaratıcı dinleme, empati kurarak dinleme gibi türlerin öğrencilerin seviyesine uygun olacak şekilde programda yer almasıdır. 2018 Türkçe Öğretim Programı 2015 Programı'yla karşılaştırıldığında gerek kazanımların çeşitliliği gerek niteliği açısından ayrıntılı ve yararlı bir program olarak görünmektedir.

MEB 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme türleri şu şekildedir: Katılımlı dinleme-izleme, dinleme sırasında başka bir işle uğraşmadan ve konuşmacıyla göz teması kurarak dinleme sırasında zihinde oluşan soruların sorularak, gerekli yerlerde “Sanırım şunu söylemek istediniz...” gibi cümlelerle dinlerken özetleme yapma, not alma gibi etkinlikleri kapsayan aktiflik gerektiren dinleme türüdür. Katılımsız dinleme-izleme ise zihinsel faaliyetleri önceleyen bir dinleme türüdür. Metin türüne uygun olarak dinleme yapılır. Öğrencilerin 5N1K (ne, ne zaman, niçin, nasıl, nerede, kim) sorularına yanıt bulmaları amaçlanır.

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme-izleme (empati kurma), dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler duyumsadığını, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve çevresini nasıl algıladığını anlamasını amaçlayan dinleme türüdür. Önyargısız düşünebilme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olan önemli bir dinleme türüdür. Yaratıcı dinleme-izleme ise öğrencilerin dinlediklerini-izlediklerini yorumlayarak bunlardan yeni fikirler üretmesini amaçlayan dinleme türüdür. Katılımlı ve katılımsız dinlemeyle birlikte uygulanabilir. Konuşmacının yaratıcılık düşünmesine yardımcı olabilecek cesaretlendirici sorularla dinleme süreci zenginleştirilebilir. Seçici dinleme-izleme de önceden hazırlanmış sorulara yanıt arama, hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, taksici-müşteri) tarafların birinin konuşmasını seçme gibi etkinliklerle de uygulanabilen ilgi ve amaca yönelik yapılan dinleme türüdür.

Eleştirel dinleme-izleme, öğrencilere dinledikleri-izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak onların kendi doğrularını fark etmelerini sağlamayı amaçlayan dinleme türüdür. Bir konuşmanın kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığının ayrıştırılması bu kapsamdadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için soru sorma tekniğinden yararlanılmalıdır. Not alarak dinleme-izleme, öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre dikkat etmeleri gereken noktaların (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin özgün ifadelerin vb.) not edilmesinin istendiği, hatırlamaya ve kolay öğrenmeye yarayan dinleme türüdür. Programda yer alan dinleme türlerinden yararlanırken birden fazla dinleme yöntem tekniklerini aynı anda işe koşmak etkinlikleri çeşitlendirecek ve dille oynamak anadilinin olanaklarının fark edilmesi açısından yararlı olacaktır.

2.1.2. Sosyal ve duygusal öğrenme. Öğrenme kuramlarından biri olan sosyal öğrenme kuramını anlayabilmek için öncelikle eğitim öğretim ve öğrenme konularına değinilecek; öğrenme eğitim ilişkisi ele alınacaktır. Daha sonra öğrenme çeşitlerinden söz edilecektir. Yaşam boyu öğrenme düşüncesinden yola çıkılarak günümüzde güncelliğini koruyan ve giderek öneminin daha çok anlaşıldığı, eğitim öğretimdeki sorunlara çözüm sunabilecek bir kuram olan sosyal ve duygusal öğrenme kuramı ele alınacaktır.

2.1.2.1. Eğitim ve öğretim nedir? Eğitimin alanyazında birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim, bireylerin sürekli gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmeleri için, o günün ihtiyaçlarına göre bireylere istedik davranışlar kazandırmak amacıyla yapılan işlerin tümüdür (Sönmez, 2003).

Senemoğlu (2005) ise eğitimi istedik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlar. Fakat bu süreç içinde birtakım istenmeyen davranışlar da öğrenilebilmektedir. Eğitimin örgün eğitim kurumlarının hedefleri doğrultusunda kazandırmaya çalıştıkları davranışlar yanında çocukların çevrelerinden model alma ya da gözlem sonucu edindikleri birtakım tutum ve davranışlar da olmaktadır. İstenmeyen davranışların en aza indirilmesi doğru eğitim metotlarının işe koşulmasıyla ve çocukların özdeşim

kurabilecekleri doğru örneklerle (bu öğretmen, aile ya da akran olabilir) karşılaşmalarıyla mümkün olmaktadır.

İnsanın biyo-psikososyal bir varlık oluşu onun çevresiyle ve diğer canlılarla etkileşim içinde olmasını zorunlu kılmakta ve dış ortam içinde yaşamını sürdürmenin yolu uygun davranışlar geliştirmekten geçmektedir. Hayvanların çoğu doğdukları zaman yaşam gereksinimlerini sürdürebilecek gerekli becerilere sahiptir. Fakat insan doğduktan sonra belli bir dönem başkalarının yardım ve desteğiyle yaşamını sürdürebilmektedir. Giderek bu yardımlar azalmakta ve birey kendi kendine yeter hale gelmeye başlamaktadır. Hayvanlarda içgüdüsel olan bu süreç insanlarda öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenme yaşam gereksinimlerini karşılamak üzere çevreyle uyum sürecidir. Yeşilyaprak (2006)'a göre gelişme güdüsü insanın içinde doğal, saklı bir potansiyeldir. Uygarlıkların giderek gelişiyor olması, geçmişte yaşayan insanlardan daha zeki olduğumuzdan değil, daha çok öğrenmiş olmamızdan kaynaklanmaktadır. İnsanın bu öğrenme yeteneği yaşam tarzlarının sürekli değişmesine olanak sağlamaktadır. Uygar toplumlara baktığımızda eğitim ve öğrenme konusunu ulusal bir sorun olarak değerlendiren eğitim öğretim yöntemlerini güncelleyip geliştiren uluslar olduğu görülmektedir. Tarihten bugüne öğrenmeyi anlama ve geliştirme tüm insanlığın ortak bir çabasıdır. Bu noktada psikoloji biliminin ilk başından beri öğrenme açıklanmaya çalışılmış ve çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiştir.

Öğrenme; öğrenilen bilgilerin bellekte saklanması, öğrenilen davranışların alışkanlığa dönüşmesi ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerde kullanılması, öğrenenin öğrendiğini algılaması, öğrenenin beyinde sinirsel olarak bir değişim oluşturması, güdülerini doyurması gibi süreçlerin tümünü içine almaktadır (Başaran, 1998).

Öğrenme basit olarak yaşantı sonucu davranışta olumlu ya da olumsuz oluşan kalıcı bir değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu değişikliğin kalıcı olabilmesi için öğrenmenin öğrenen birey tarafından yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenme kişiden kişiye şekillenen bir süreçtir ve tek boyutlu değildir. Devingen bir yapıda ve kişiseldir. Bu nedenle öğrenme kuramları da çeşitlik göstermektedir. Kısacası eğitim öğrenmeyi, öğrenme ise gelişimi sağlamayı amaçlar. Gelişim bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç boyutta değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2005).

2.1.2.2. Bilişsel davranışlar. Bilişsel davranışlar zekâ, zihin, bellek, düşünce gibi kavramları kapsar. Dünyada eğitimin giderek önem kazanmasıyla birlikte bilişsel davranışlarla ilgili çalışmalar yaygınlaşmış ve bilişsel davranışlar kendi içinde hiyerarşik bir yapıda sınıflandırılmıştır. Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwolt gibi araştırmacılar bu farklı öğrenme basamaklarına uygun taksonomi geliştirilmişlerdir. Bloom'un taksonomisi literatürde sıkça yer alır. Her bir basamağın bir sonrakini etkilediği bu bilişsel basamaklar sırasıyla şöyledir: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır (Senemoğlu, 2005).

Bilgi basamağı en basit bilişsel düzeydir. Bilme, hatırlama, ezberlediğini tekrar etme, nesne olgu ve olayları görünce tanıma, özelliklerini akılda tutma, sorunca cevap verme, terimleri öğrenme terimlerin ilgili olduğu alanla ilgili bilgiler kazanma, kısaltma yapabilme ve sembol kullanabilme gibi basit zihinsel davranışları kapsar.

Kavrama basamağında bilgi düzeyinde öğrenilen davranışlar yorumlanabilir, öteleme, kendine göre değiştirebilme, çevirme gibi bilişsel etkinlikleri kapsar. Ötelemekten kastedilen ilkelere uyup uymamanın doğuracağı olası sonuçları hesaba katabilmez. Olgu ve ilkelerin neden niçin olduğunun yorumlanabilmesi de kavrama düzeyinde yapabildiğimiz etkinliklerdir (Senemoğlu, 2005).

Uygulama basamağında kavradıklarımız ilke kural ve yöntemleri yeni durumlarda kullanabiliriz. Daha önce öğrendiğimiz soyut kavram ve kuralları somut problemleri çözmeye kullanarak somutlaştırmış oluruz. Analiz basamağında bilişsel düzey gelişmiş bir duruma gelmiştir. Karmaşık öğeler arasındaki ilişkileri ayırıştırma, bir bütünü oluşturan öğeleri ayırabilmeyi kapsar. Olaylar ve olgular arasındaki ilişkiler ve etkileşimlerin çözümlenebildiği basamaktır. Aynı zamanda parçaların oluşturduğu yapılarda bütünsel düşünebilme de analiz basamağında yapılabilecek bilişsel davranışlardır (Sönmez, 2003).

Sentez basamağında özgünlük kavramı en önemli kavramdır. Edinilen tüm bilgilerin harmanlanıp yorumlanarak özgün bir ileti haline getirilmesi, bilgi ve becerilerin yeni ve kişisel bir ürüne dönüştürülmesi sentez basamağında yapılabilecek bilişsel bir işlemdir. Sentez basamağında işlemlerin yapılma süreci de yadsınamayacak kadar önemlidir.

Değerlendirmede ise ortaya konan ürün iç ve dış ölçütlere göre ele alınır. İç ölçütlerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarla ilgili tutarlılık ve doğruluk özellikleri; dış

ölçütlerde ise ürünü oluşturma aşamasında kullanılan yöntemler, kullanılan araç gereçler ve işlem basamaklarının doğru takip edilmesi gibi etmenlerle değerlendirme yapılır (Sönmez, 2003; Senemoğlu, 2005).

2.1.2.3. Duyuşsal davranışlar. Duyuşsal alan bireylerin duygu ve coşkularıyla ilgili işlemleri kapsamaktadır. İlgi, tutum, sevmeye, özgüven gibi kavramlar duyuşsal özellikler içinde düşünülmektedir. İnsan davranışları hem bilişsel hem duyuşsal bir takım özellikler gösteren karmaşık yapılardır (Bacanlı, 1999). Araştırmacılar duyuşsal davranışları da tıpkı bilişsel davranışlar gibi sınıflandırmıştır. Kratochvil, Gephart ve Ingle Taksonomileri alanyazında sıkça yer almaktadır. Duyuşsal davranışlar şu şekilde sınıflandırılır.

Alma (katılma): Bir uyarıcıya karşı duyarlı olma, almaya istekli olma ve dikkat etme, gelen uyarıcıyı anlamlandırma. Tepkide Bulunma: İlgi gösterilen uyarıcıyı algılamanın yanı sıra tepki de bulunmayı da kapsamaktadır. Değer Verme: Bir davranışı kabul etme, bir değeri tercih etme, kabul edilen bu değerle ilgili tutarlılık gösterme, adanmışlık hissiyle davranmadır. Örgütlenme: Bir değer kavramsallaştırılarak değerler sisteminin örgütlenmesidir. Yeni değerlerin daha öncekilerle karşılaştırılarak sentezlenmesi gibi davranışları kapsamaktadır. Karakterize Etme: İçselleştirilen değerlerin davranışlara yön vermesi ve davranışların tutarlı bir şekilde değerlere uygun olarak benimsenmesi ve bir anlamda kişiliğin bir parçası haline dönüşmesidir (Bacanlı, 1999; Sönmez, 2003; Senemoğlu, 2005).

Gephart ve Ingle taksonomisine göre ise duyuşsal alan; somatik ve iç organlarla ilgili olan fizyolojik tepkiler ile değer, duygu ve algılarla ilgili olan psiko-sosyal tepkiler olmak üzere iki ana grupta ele alınır (Bacanlı, 1999).

2.1.2.4. Psiko-motor davranışlar. Doğrudan gözlemlenebilmesinden dolayı en kolay anlaşılabilir davranışlardır. Zihin-kas eş güdümü gerektiren fiziksel davranışlardır. Duyu organları yoluyla nesnelere farkında olmayla yani algılamayla başlayan psiko-motor davranışlar davranışla ilgili ilk adımların atıldığı deneme-yanılma ya da taklit yoluyla davranışın denenmesiyle devam etmektedir. Bu sırada bir gözletmenin yönlendirmesiyle denenmeye başlanan davranış giderek bağımsız olarak yapılmaya

başlanır. Bu bölüm kılavuzla yapma olarak adlandırılır. Psikomotor davranışların üçüncü basamağı beceri haline getirmedir. Beceri haline getirme basamağında davranış alışkanlığa dönüşmüştür. Daha sonra birey kendine güvenmeye başlar ve farklı durumlara göre yeni öğrendiği davranışı uyarlayabilir. Psiko-motor davranışların yaratma basamağında yeniden ortaya koyma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi üst düzey yeterlilikler gerektiren davranışlar vardır (Senemoğlu, 2005).

Gelişim bilişsel, duyuşsal, psiko-motor tüm yönleri içine alan bir bütündür. Biri diğerinden önemlidir demek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. İnsan duygu, his düşünce ve davranışlarıyla bir bütündür denebilir. Eğitimdeki yeni anlayışlar da eğitimin sadece zihinsel becerileri kapsayan sayısal-sözel alanlardan ibaret olmadığını her bireyin farklı bir alanda farklı düzeylerde gelişmişlik gösterebileceğini vurgulamaktadır (Açıkgöz, 2003).

2.1.2.5. Öğrenme kuramları. Bireylerin gelişimlerini ve öğrenmelerini açıklamaya çalışan pek çok kuram vardır. Bu kuramlar birbirinden farklı olsa da birbirinden beslenmiş ve her biri yeni bir bakış açısıyla öğrenmeyi anlamamıza katkı sağlamıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme kuramını daha iyi anlayabilmek için diğer öğrenme kuramları hakkında da bilgi verilecektir.

2.1.2.5.1. Klasik koşullanma. 1849-1936 yılları arasında Pavlov tarafından geliştirilen öğrenme yöntemidir. Pavlov köpekleri beslediği sırada köpeklerin salya salgıladıklarını fark ederek bununla ilgili deneyler yapmıştır. Köpekleri beslemeden önce her seferinde zil çalmış daha sonra yemeği vermiştir. Bir süre sonra zil sesini duyan köpekler yemek verilmesede dahi salya salgılamıştır. Böylece canlıların yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli su ve yiyecek gibi ihtiyaçlarını giderirken ışık, ses, korku gibi uyaranları öğrendiğini saptamıştır. Buna koşullanma adını vermiştir (Senemoğlu, 2005). Okullarda zil ile birlikte sınıfa giren öğrenciler buna örnektir. Koşullanma sadece istendik davranışların oluşmasını sağlamaz bazen fark etmeden ya da istenmeyen öğrenmeler de oluşturabilir. Örneğin beyaz önlüklü bir hemşirenin yaptığı iğneden canı yanan bebeğin, tüm beyaz önlüklülerden korkmaya başlaması buna örnektir.

Pavlov'a göre bir davranışın yapılma olasılığını arttıran uyarıcılara pekiştireç, bu sürece de pekiştirme adı verilir. Öğrenilen davranışın bilinçli olarak köreltilmesine sönme adı verilmektedir. Bir uyarıcıya verilen tepkinin benzer uyarıcılara da verilmesi genelleme; organizmanın bir uyarıcıyı diğer uyarılardan ayırması da ayırt etme olarak tanımlanmaktadır. Pavlov'un kuramında bir diğer önemli kavram ise öğrenilmiş çaresizliktir. Öğrenilmiş çaresizlik ise bireyin ne yaparsa yapsın durumun değişmeyeceğini gözlemlediğinde çaresizliği kabul edip davranıştan vazgeçmesidir (Senemoğlu, 2005).

2.1.2.5.2. Edimsel koşullanma. 1904-1990 yılları arasında Thorndike ve Skinner tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Kapağın açılması için içine düzenek yerleştirilmiş bir kutuya koyulan kedi, kapağı açmayı başarınca kediye ödül verilmiş ve kedinin giderek daha hızlı bir biçimde kapağı açmayı başardığı gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkan Thorndike uyarıcı tepki bağının tekrar yoluyla kazandırılacağını savunmuştur. İnsan davranışlarını anlamada klasik koşullanmadan daha kullanışlı olan edimsel koşullanmaya bir bebeğin yürümeye başlaması örnek gösterilebilir. Anne babanın tepkileri bir pekiştireç görevi görmüş ve davranışın tekrar edilmesini sağlamıştır. Buradan yola çıkarak Thorndike'in etki yasası adını verdiği bu durum edimsel koşullanmanın temeli sayılmaktadır. Edimsel koşullanma kuramına göre ödül davranışı devam ettirmeye yararken ceza davranışı söndürmeye yarar. Edimsel ve klasik koşullanma duygusal öğrenmeye temel oluşturur. Duyguların kontrol edilmesi ve tepkisel bir takım davranışlarla ortaya konması koşullanma yoluyla öğrendiklerimizin sonucudur. Bu bakımdan Sosyal ve duygusal öğrenme ile yakından ilişkilidir (Bacanlı, 1998; Senemoğlu, 2005).

2.1.2.5.3. Model alma yoluyla öğrenme kuramı. Model alma yoluyla öğrenme ve sosyal ve duygusal öğrenme farklı kuramlardır. Sosyal öğrenmede model alarak öğrenme vardır fakat sosyal ve duygusal öğrenmede duyguların öne çıkmasıyla hedeflenen sosyal davranışlar vardır. Bu iki kuramın birbiriyle karıştırılmaması amacıyla öncelikle model alarak öğrenme kuramı açıklanacaktır.

Albert Bandura bireyin davranışlarının sadece pekiştireçle ya da ceza ile şekillenmediğini, çevresel faktörlerin öğrenme üzerinde çok daha etkili olduğunu

belirtmiştir. Bandura'ya göre davranışlar çevresel uyarıların gözlem ya da taklit yoluyla alınması ve bilişsel bir takım işlemlerden geçmesiyle oluşmaktadır. Birey çevresindeki diğer bireyleri gözlemlerken basit bir taklit davranışının ötesinde bu davranışları seçer bazı davranışları ortaya koyarken bazılarını kaçınır. Bacanlı (1998) bu yönüyle Bandura'nın kuramı için taklit etme yerine gözleme kavramının kullanılmasının daha uygun düşeceğini belirtir. Senemoğlu (2005) da taklitin birebir uygulama anlamına geldiğini belirterek Bandura'nın kuramının gözleme dayalı olduğunu vurgular. Başaran ise "Öykünme" kavramını ortaya atar ve öykünmenin basit bir koşullanma olduğunu, örnek alınan davranışın ya aynıısının ya da benzerinin yapılmasının pekiştiriciler sonucu oluşan bir durum olduğunu söyler. Bu süreçlerde bireyin aktif olması yani uyarıcıları fark edip dikkatini vermesi ve uyarıcıyı yorumlaması öğrenmeyi etkileyecektir. Dışarıdan bireye sunulan uyarılar bireyin bilinçli bir çabası olmadan tam olarak öğrenilememektedir (Başaran, 1998).

Model olarak öğrenmenin oluşabilmesi için öncelikle uyarana dikkat etmelidir. Uyarıcının dikkat çekici olması şarttır. Daha sonra bireyin o davranışı tekrar edebilmesi için hatırlaması gerekmektedir. Hatırlanan davranış uygulanmaya çalışılarak alıştırmaya yapılır. Son aşamada bireyin yaptığı davranışın pekiştirilmesi davranışın tekrar edilme olasılığını arttıracaktır (Bacanlı, 1998).

2.1.2.5.4. Bilişsel öğrenme (bilgiyi işleme) kuramı. Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme zihinsel faaliyetler sonucu oluşur. Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı tepki bağına bağlarken bilişselciler öğrenmenin dikkat, hafıza, algı, problem çözme gibi soyut kavramlara dayalı olarak oluştuğunu öne sürer (Bacanlı, 1998). Beynimizin çalışma sistemini bilgisayarın çalışma sistemine benzeten bilişsel kuramcılara göre duyu organları yoluyla fark edilen uyarılar dikkat ve algı yoluyla seçilir ve kısa süreli belleğe geçirilir. Bilgilerin kısa süreli bellekte kalıcı olabilmesi için tekrar kodlama gibi işlemlerden sonra bilgiler uzun süreli belleğe aktarılır. Bu aşamadan sonra işleyen belleğe ulaşan bilgiler gerektiği zaman davranış olarak ortaya çıkar (Senemoğlu, 2005).

2.1.2.5.5. Duygusal öğrenme. Öğrenme süreci genellikle bilişsel olarak yorumlansa da araştırmalar davranışlara asıl yön verenin duygular olduğunu

göstermektedir. Uluğ Ormanlıoğlu (2007)'na göre bireylerin öğrenme ve etkileşime açık olması duygusal yönden iyi durumda olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin genellikle sevdiği öğretmenlerin dersinde başarılı olmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Duygusal öğrenme bir çeşit şartlanma olarak yorumlanabilir. Duygusal öğrenme eğitimde yer alan duygu, his, değer, kavram gibi birçok bileşenin birbirinden etkilendiğini öne sürer. Davranışları ortaya çıkaran duyguları tanımlayıp anlayabilme, duyguları kontrol edebilme ve duruma uygun tepkiler verebilme duygusal öğrenme kapsamındadır. Bu yönüyle araştırmamız için anahtar bir kavramdır.

2.1.2.5.6. Sosyal öğrenme. Bu bölümde ele alınan sosyal öğrenme Bandura'nın model alma yoluyla öğrenme kuramından farklı olarak Sosyal Gelişimi temellendiren sosyal becerilerin öğretimi olarak değerlendirilmektedir. Sosyalleşme bir öğrenmedir. Her öğrenme deneyiminde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de bireylerin hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylere çevresini keşfetme, inceleme, kurallara uyma, toplumsal yaşama uyum sağlama gibi beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında öğretmenler kılavuzluk yapmalı doğru olan ve doğru olmayan davranışları net bir şekilde açıklamalıdır. Davranışların olası sonuçları aktararak kuralların gerekçeleri öğrenciye benimsetilmelidir. Günlük hayatta da bireylere rol model olunmalı ve davranışlara olumlu olumsuz dönüt verilerek sosyal gelişime yön verilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşama geçirebilecekleri farklı ortamlar sunularak alıştırmalar yapılmalıdır (Bacanlı, 2005; Yavuzer, 2003)

İnsan duyguları olan toplumsal bir canlıdır. Bu yüzden insanın olduğu her yerde duygular sosyalleşmenin temel taşlarındandır. Sosyal öğrenme ve duygusal öğrenme ayrı ayrı ele alınsa da zamanla birbiriyle örüntü içinde olduğu anlaşılabilir bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bu araştırmada da sosyal ve duygusal öğrenme bir bütün olarak değerlendirilecektir.

2.1.2.5.7. Sosyal ve duygusal öğrenme kuramı. İnsan, evreni ve canlıları aklının yanında duygularıyla da tanır ve değerlendirir. Sosyal ve duygusal yönünün gelişmişliği yaşam kalitesini belirleyen unsurların başında gelir. Özellikle çocukluk çağında kazanılan duygusal ve sosyal beceriler gençlik ve yetişkinlikte de önemlidir.

Sosyal yönü güçlü bireyler öncelikle kendini tanıyan ve anlayan, öz güveni yüksek, kişilerarası ilişkilerde başarılı, farklılıklara toleranslı, problem çözme becerisi gelişmiş, duygusal anlamda güçlü, empati yeteneği gelişmiş, toplum hayatında olumlu özellikleriyle dikkat çeken bireylerdir. Bu özellikler birçok alanı doğrudan birçoğunu da dolaylı olarak etkileyerek yaşamın tamamına -okul, iş, evlilik gibi- yön veren yaşamsal becerilerdir. Kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlığını bozacak birçok riskli ve zararlı davranışın, okullarda, medyada, sokakta görülen şiddet olaylarının sosyal ve duygusal yeterliliğe sahip olup olmayla doğrudan bağı vardır. Yapılan araştırmalar ülkemizde sigara, alkol ve uyuşturucu maddelerin kullanımının ortaöğretimde ilköğretimden üç kat fazla olduğunu göstermektedir (Ögel vd., 2004). Özellikle ortaöğretim öğrencilerinde zararlı madde kullanımı oranlarının yüksekliği sosyal ve duygusal öğrenme yoluyla okullarda önleyici çalışmalar yapmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gençlerde riskli cinsel davranışların ve zorbalık, şiddet eğilimlerinin önlenmesinde de SDÖ öncü olacaktır (Ögel, Eke, Erdoğan, Taner ve Erol, 2005; Pişkin, 2003).

Sosyal ve duygusal beceriler çocukların ve gençlerin okul başarılarını da etkilemekte, yetişkinlikte de iş yaşamındaki başarı ve doyumunu belirleyici rol üstlenmektedir. SDÖ, bir anlamda çocuk ve gençlerin iş ve okul yaşamında başarılı olmaları için gereken temel sosyal-duygusal yeterlilikler kazanmalarının ön koşuludur (Casel, 2005). SDÖ toplum hayatının her döneminde sosyal-duygusal yeterlilik kazanmak adına beceriler, tutumlar ve değerler geliştirmesine yarayan araçtır. SDÖ riskli davranışları azaltmanın yanında koruyucu bir özellik taşımaktadır. Gençlerin olumlu benlik algısı geliştirmelerine öncülük etmekte ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu sayede kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılayabilen genç birey, yetişkinlikte de sorumlu ve uyumlu aile üyesi olma özelliklerini sürdürür. Kendilerine ve topluma yararlı bireyler olur. Kendilerini ve çevrelerini olumlu algılayan bireylerin ruhsal sağlıkları yanında fiziksel sağlıkları da olumlu yönde etkilenir. Hastalıklara yakalanma olasılıkları düşer. SDÖ kapasitesi arttıkça öğrenme kapasiteleri de artan bireyler toplumun gelişmesine de katkıda bulunan yararlı vatandaşlar olurlar. Yaşam doyumunu ve performansları yüksek olur (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003).

SDÖ becerisi tek bir beceriden değil birçok beceriyi kapsayan çok yönlü bir düşünce davranış örüntüsünden oluşmaktadır. Bu örüntü bazı temel başlıklar altında

incelenmektedir. SDÖ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde SDÖ becerilerini oluşturan dört temel beceriden söz edildiği görülmektedir. Bunlar: Problem çözme becerisi, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Bu temel beceriler bir takım alt becerileri kapsamaktadır. Problem çözme becerisi olumlu ve bilgiye dayalı düşünebilme, çözüm üretip uygulayabilme ve değerlendirme yapabilmeyi gerekli kılar. İletişim becerileri ise konuşmayı başlatma ve sürdürme, kendine ait düşünceleri sözel ya da sözel olmayan yollarla (jest ve mimikler, drama, resim vb.) açık bir şekilde ifade edebilmeyi içerir. Kendilik değerini arttıran beceriler kişinin kendi özelliklerini doğru olarak algılayabilmesi ve güçlü zayıf tüm yönlerini kabul ederek problemlerle başa çıkma becerilerini etkin bir biçimde kullanabilmesi demektir. Bunun yanında stresle baş etme ise yıkıcı davranışları ortaya çıkaran uyaranların ne olduğunun fark edilerek dürtülerin kontrol altına alınmasını ve duygusal olarak kendini düzenleyebilme, stres anında duygularını tanıyabilme ve değerlendirebilme becerilerini kapsamaktadır (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, vd., 2000; akt. Kabakçı, Korkut Owen, 2010).

Örgün eğitim kurumları toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gereken temel ve ortak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı yerlerdir. Özellikle ilköğretimde bireylerin ileride karşılaştıkları sorunları çözme becerisi ve toplumsal kurallara uyma, üretken olma, yararlı bir insan bir vatandaş yetiştirme, yurttaşlık hak ve ödevlerinin farkında olma, geniş bir dünya görüşüne sahip olma yolunda temel yeterlilikler kazandırılmaya çalışılır. İlköğretimde kazandırılması gereken becerilerin en önemlilerinden biri sosyal becerilerdir. Bireylerin çocukluktan itibaren toplumla uyumu ve sorumluluk bilinci toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerilerin kazanılmasıyla mümkündür. SDÖ becerilerinin kazandırılması uygulanması ve pekiştirilmesi, yaşam deneyimleri haline dönüşmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasındadır (Çubukçu ve Gültekin; 2006).

Araştırmalar bireyin gelişiminin en önemli süreçlerinden birinin sosyalleşme olduğunu vurgular. Sosyalleşmeyi bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline gelmeleri ve grubun diğer üyeleriyle etkileşime girerek inanç, değer ve davranış kazandıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Doğumla başlayan bu süreç özellikle ilk çocukluk döneminde göze çarpmaya başlamaktadır. Çocukluk

döneminde temelleri atılan bu beceriler geleceğe atılan tohumlar niteliğindedir (Gander & Gardiner; 1993).

Sosyal gelişim bireylerin doğumundan itibaren insanlarla kurduğu ilişkiler, ilgi duyduğu ve tepki geliştirdiği davranışlar bütünüdür. Dolayısıyla bireylerin toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasının ve toplumun bir üyesi olduğunu benimsemesinin yolu sosyalleşmeyle mümkündür. Sosyalleşme sosyal gelişimin bir sonucu olarak bireylerde gelişen bir takım tutum ve davranışlardır. Sosyalleşme, kendi duygularının farkında olma, duygularını tanımlama, duygularını yansıtma, duygularını kabullenme, iç dünyasını dış dünya ile uyumlu bir biçimde ifade edebilme, özdeşim kurabilme gibi davranışları içeren davranış örüntüsüdür. Bu örüntü yaşam boyu devam eder. Kişilik özellikleri çevreyle birlikte çoğalır ve gelişir. Toplumla kaynaşmanın ve toplum içinde yer almanın ön koşulu toplumsal davranışların öğrenilmesi ve toplumsal gerekliliği olan davranışların sergilenmesidir. Çocuk bu sosyal davranışları ailesi, akranları, akrabaları vb. gibi yakın çevresinden başlayarak model alma yoluyla öğrenir. Sosyalleşme bir bakıma bu gözlemlerin sonucudur. Sosyal yönden gelişmiş bireylere baktığımızda bu kişilerin kendi istek ve beklentilerini toplumsal beklentilerle dengeli bir şekilde harmanlamış kendi gereksinimlerini göz ardı etmeksizin toplumsal normlara uyum sağlamış olduklarını gözlemleriz. Sosyalleşmenin bu boyutu kişiler ve toplum arasındaki ilişkilerle ilgidir (Gültekin ve Çubukçu; 2006).

Elias, Zins, Graczyk & Weissberg (2003)'e göre SDÖ becerilerini geliştirmek için eğitim sisteminin aile, öğrenci, öğretmen ve yönetici ayağının sistemli bir plan dahilinde eşgüdüm halinde çalışması gerekmektedir. Destekleyici bir öğretmen ve olumlu sınıf ikliminin SDÖ yü olumlu yönde etkilediği birçok araştırmacı tarafından da bulgulanmıştır.

Araştırmacılar öğretmenin günlük hayattan örnek problemleri sınıfta tartışarak beyin fırtınası yapmasının öğrencilerde birey olma ve problem çözebilme yetisini geliştirdiğini öne sürmektedir. Bu etkinliklerin istenen verime ulaşması için de öğretmenin uyguladığı tekniklerin başarılı olacağına inanması gerekmektedir. SDÖ yü okul sistemine entegre etmede önemli bir unsur da yönetici figürünün hem öğretmenleri hem de okul personelini motive edecek yapıda olmasıdır. İletişim becerileri yüksek ve iyi bir dinleyici olan yöneticiler SDÖ nün okul kültürü haline dönüşmesinin temel ayağını oluşturur. Araştırmacılar yurt dışında birçok okulda SDÖ

nün geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlayıp takibini yapan SDÖ birimlerinin bulunduğunu belirtmektedir. Ülkemizde okullarda yaşanan disiplin sorunlarının ve şiddet olaylarının çokluğu düşünüldüğünde ülkemizdeki okullarda da SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların ve birimlerin önemli bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Emmer & Worsham, 2003; Wang & Haertel,1994; Walberg,1994; akt. Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Bireylerin sosyal gereksinimleri her gelişim döneminde farklılık göstermektedir. Örneğin okul çağında bireye kazandırılması gereken en önemli sosyal görevler kişisel bağımsızlık kazanma, akranlarıyla uyum içinde vakit geçirebilme ve cinsiyet rolünü öğrenebilmedir (Gander ve Gardiner, 1993). Sosyal davranışlar geliştikçe çocuk gözlemlediği dış dünyadan iç dünyasına yönelecek ve iç dünyasını keşfetmeye başlayacaktır. Başkalarıyla ilgili düşüncelerinin yanında özbenlikleriyle ilgili de sosyal bir takım düşüncelere sahip olmaya başlayacaklardır (Berk, 1997).

Yazıcı Okuyan ve Savi Çakar (2016), çocukların hissettikleri duyguları tanımasının ve doğru bir biçimde ifade etmesinin sosyal ve duygusal gelişim için gerekli olduğunu belirtmektedir. Sosyal becerilerin kişiler arası iletişimde gerekli olan empati, duygusal farkındalık, duygu kontrolü gibi kavramları da içine alan beceriler bütünü olduğunu söylemektedir. Bunun içinde çocuğun duygusal gelişiminin her aşamada desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla çocukların duygusal gelişimlerini destekleyecek nitelikte çocuk kitaplarının kullanılmasının yararlı olduğunu öne sürmektedir.

Goleman (2003), duygusal zekânın temelinde çocukluk çağında evde ve okulda öğrendiğimiz duygusal derslerin duygu yapılarını şekillendirerek bizi temel yaşam becerileri açısından yeterli ya da yetersiz hale getirdiğini belirtir. Bu nedenle çocukluk çağının temel duygusal alışkanlıkların kazandırılması açısından kritik dönem olduğunu vurgular. Çocukluk çağında öğrendiklerimizin birçoğunu dinleyerek gerçekleştirdiğimiz düşünüldüğünde dinleme becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi bireyleri duygusal yönden yetiştirecek ve gelecekte duygusal ve sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklanan tehlikelerden koruyacaktır. Bunlar depresyon, şiddet eğilimi, yeme bozuklukları gibi olumsuz davranışlar olabileceği gibi uyuşturucu bağımlılığına kadar uzanan hayati tehlikeler de olabilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar ne yazık ki şimdiki kuşağın bir önceki kuşağa göre duygusal anlamda daha

çok zorluk yaşadığı, daha yalnız, depresif, kızgın, asi, fevri ve saldırgan olduğu yönündedir. Bunun için de duygusal ve sosyal yönden eğitilmeleri şansa bırakılmayacak kadar önem arz etmektedir. Okulların akıl ve duyguları birlikte ele alan eğitim politikalarına ihtiyaç duyduğu açıktır. Goleman, yakın gelecekte özbilinç, özenetim, anlaşmazlık çözme, işbirliği ve empatik dinleme gibi becerilerin eğitimde kazandırılması planlanan temel becerilerden olacağına inandığını belirtir. Araştırmamızda da buna paralel olarak dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisinin birbirini yordayıp yordamadığı incelenecektir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Dinleme ile ilgili yapılan araştırmalar. Dinleme Becerisi Türkçenin temel becerilerindendir. Dinleme ile ilgili yapılan çalışmalar okuma yazma ve konuşma becerilerinin gerisinde kalsa da dinleme becerisinin önemi giderek fark edilmekte ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde dinleme ilgili tezler ve makaleler ayrı ayrı ele alınacaktır. Tezler bölümünde öncelikle doktora tezlerine daha sonra yüksek lisans tezlerine yer verilmiştir.

2.2.1.1. Dinleme ile ilgili tezler.

2.2.1.1.1. Dinleme ile ilgili doktora tezleri. Güven (2007) İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin erişi, derse yönelik tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda kontrol grubundakilere göre anlamlı ve yüksek düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin erişi ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bunun sonucunda ise dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişi puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden düşük olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada geleneksel yöntemlerle öğretmen merkezli öğretimin ve tekdüze bir sınıf ortamının dersin verimini düşürdüğü

ortaya konmuştur. Araştırma İngilizce dersine yönelik olsa da dil becerilerinin edinimi açısından araştırma kapsamına alınmıştır.

Aytan (2011) aktif öğrenme etkinliklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini ön-son test gruplu deneysel desenle incelemiştir. Trabzon ili Akçaabat ilçesi Darıca İlköğretim Okulu'nda 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilere Canberra Başarı Testi, Koku Başarı Testi, Kitap Başarı Testi ve Mimar Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda dinleme becerisi eğitiminde aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dedebali (2014)'nin çoklu ortam uygulamalarının ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileriyle dinlemeye yönelik tutumlarını ve dinleme becerilerinin kalıcılığına etkilerini incelediği çalışmasında karma yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonuçları çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini ve dinlemeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu ortam uygulamalarının dinlediğini anlama becerisinin kalıcılığını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel verileri nitel verileriyle de paralellik göstermektedir.

Demirci (2015) dinleme stratejisi öğretiminin öğrencilerin dinleme becerilerine ve dinleme stratejileri kullanımına etkilerini incelediği çalışmasında dinleme stratejilerini öğrenmenin ve dinleme dersinde bir plan oluşturmanın, dinleme sırasında ve dinleme sonrası dinleme günlükleri tutma gibi stratejiler kullanmanın öğrencilerde dinleme problemlerini azalttığı ve dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini saptamıştır. Araştırmada ayrıca dinleme stratejilerini kullanan öğrencilerin kendi öğrenmesi hakkında fikir yürütebilme, kendi kendine çalışabilme ve öz değerlendirme becerilerinde artış olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada dinleme stratejileri kullanmanın anlama hızını ve verimini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Doğan (2017)'in strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisinin incelendiği çalışmasında ise strateji temelli dinleme etkinliklerinin etkisi, eleştirel dinleme, ayırt edici dinleme ve kapsamlı dinleme becerileri açısından ayrı ayrı sınanmış ve etkinlikleri işe koşmanın

dinleme becerisini geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf seviyesi farklılařtıķça öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde dinleme kaynağının etkisinin azaldığı da bulgulanmıştır.

2.2.1.1.2. Dinleme ile ilgili yüksek lisans tezleri. Gerçek (2000), İngilizce hazırlık okulundaki dinleme becerisi derslerinin dinleme anlama stratejileri kullanımı sıklığı üzerindeki etkisi adlı çalışmasında, İngilizce hazırlık sınıflarında dinleme becerisinin ayrı bir yeti olarak işlendiği, deney grubuyla, dinlemenin ayrı bir beceri olarak işlenmediği, ders akışı sırasında geliştirilmeye çalışıldığı kontrol grubunu karşılaştırmış ve dinleme anlama stratejilerinin kullanım sıklıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığını saptamıştır. Araştırmanın sonucu dil becerilerinin bir bütün olarak düşünülmesi ve etkinliklerin tüm becerileri işe koşacak şekilde yapılmasının yararlı olacağı şeklinde yorumlanabilir. İngilizce derslerinde ‘Listening’ (dinleme) derslerine ayrılan sürenin Türkçe derslerinde dinlemeye ayrılan süreyle aynı olmaması da bu sonucu doğurmuş olabilir. Araştırma her ne kadar yabancı bir dille ilgili olsada dil öğretilimi çerçevesinde Türkçenin öğretilimine katkı sunabileceği düşünülerek çalışmamızda yer almaktadır.

Cihangir (2000), dinlemeyle ilgili çalışmasında üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisini araştırmıştır. Çalışmada deneysel yöntemle yürütölmüş ve deney grubuna altı hafta boyunca etkin dinleme becerisi eğitimi verilmiştir. Süreç sonunda deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları etkin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin başkalarını dinleme becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Zengin (2010) de çocuk kitaplarının dinleme becerisine etkilerini araştırmış ve ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı metinleriyle, uzman görüşü alınmış okul ders kitabı dışındaki çocuk edebiyatı yapıtları, dinleme becerisini geliştirmesi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları ders kitaplarındaki çocuk edebiyat metinlerinin dışarıdan seçilmiş çocuk edebiyatı ürünlerinden dinleme becerisini geliştirme bakımından yetersiz kaldığı bulgulanmıştır. Öğrencilerin en çok karřılařtıķları metinlerin okul kitapları olduğu düşünöldüğünde araştırma sonuçları olumsuz bir

görünüm sergilemektedir. Dil becerilerini geliştirme çalışmalarında araç olarak genellikle okul kitaplarındaki metinlerin kullanılması, araştırmanın bulgularına göre dil becerilerinin gelişimine yeterince katkı sunmamaktadır. Dinleme sadece Türkçe eğitiminin çalışma alanı olarak düşünülmemelidir. Bu bağlamda alanyazın incelenirken dil öğrenimi dinleme ilişkisini konu alan farklı alanlardaki çalışmalar da kapsama alınmıştır.

Irgatoğlu (2010) yabancı dil dinleme becerisi ediniminin gelişimi için bağlamsal kaynak olarak resimlerin farklı sunumlarının kullanımının etkilerini belirlemek amacıyla araştırma yapmış ve araştırma sonucunda resimlerin bağlamsal kaynak olarak kullanımının dinleme becerisini geliştirmede olumlu etkisinin olduğunu saptamıştır. Özellikle dinleme öncesinde ve sonrasında gösterilen resimlerin dinleme sırasında gösterilen resimlere göre daha etkili olduğunu ve resimlerle yapılan dinleme çalışmalarının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Özdoğan Demirci (2010) de zenginleştirilmiş konuşma ve dinleme etkinliklerinin ilköğretim 5. Sınıf İngilizce dersinde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olup olmadığını ve bu etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumunda farklılık oluşturup oluşturmadığını deneysel yöntemle incelemiştir. Araştırma sonucunda zenginleştirilmiş etkinliklerle ve ev ödevleriyle desteklenen öğretim etkinlikleri yapılan deney grubu öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri ve dinlemeye ve konuşmaya yönelik tutumları yalnızca ders kitaplarındaki etkinliklerle ders işlenen kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin kendilerine güveninde artış olduğu ve sınıf içinde İngilizce konuşmaya daha istekli hale geldikleri belirlenmiştir. Bu araştırma her ne kadar İngilizce dersiyile ilgili olsa da dinleme becerisinin tüm dersleri kapsayan bir beceri olduğundan dolayı araştırma kapsamına alınmıştır.

Er (2011), “Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanını Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirme” adlı çalışmasında sekizinci sınıf dinleme/izleme alanına ait amaç ve kazanımları, etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç gereçleri, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili düşünceleri belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygun, açık, anlaşılır, ulaşılabilir bulunduğu ve kitapta yer alan temaları yeterli gördüğü

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlere göre kazanımların diğer dil becerileriyle de uyum gösterdiği, toplumsal beklenti ve gereksinimlere cevap verdiği belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin etkili dinleme izleme alışkanlığı kazanma konusunda zorlandığını; bunun yanı sıra kişisel gelişim, toplum hayatı ve milli kültür temasına ilgi gösterdiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme alanında tavsiye edilen yöntem-tekni ve etkinlikleri genellikle uyguladıklarını ve bu çalışmaların dersi olumlu yönde etkilediğini, Türkçe dersi öğretim programının Türkçe ders kitabıyla uyumlu olduğunu ve programda yer alan ölçme değerlendirme araçlarının yeterli olduğunu ifade etmekte fakat etkinlikleri uygulama sırasında etkinlikleri öğrencilere açıklamakta zorlandıklarını ve okullardaki araç gereç eksikliklerinin dersin verimini etkilediğini ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin dinleme izlemenin izleme kısmına daha fazla değinilmesi gerektiğini, ilgi çekecek metin türlerinin ders kitaplarında daha çok yer alması gerektiğini ve ders kitaplarının bölgesel farklılıkları da göz önünde bulundurarak hazırlanması gerektiğini söyledikleri ortaya konmaktadır.

Kocaadam (2011), not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisinin deneysel yöntemle incelendiği çalışmada deney grubundaki öğrencilere on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi yaptırmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme testi puanları derslerin normal akışında işlendiği kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Sonuçlar, not alarak dinleme tekniğinin dinleme becerisini arttırmada oldukça yararlı olduğunu göstermektedir.

Fidan (2012) da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirildiği çalışmada öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmiş ve öğrencilerin dinleme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları belirlenmeye çalışılmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda dinleme stratejilerine genel anlamda bakıldığında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin dinleme stratejileri kullanımını açısından bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Dinleme stratejilerinin kullanımında sosyoekonomik düzeye göre ise farklılaşma olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin dinleme stratejilerinden en çok

dikkat ve not alma stratejisinden yararlandıklarını ve öğrencilerin genelinde derste aktif dinleyici olduklarını fakat bazı öğrencilerin dinleme etkinliklerine ilgisiz olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına giren konuları daha dikkatli dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu da öğrencilerin dinlediklerini kendi cümleleriyle anlatabilme ve öğretmeni anlama becerilerinin ilerleyen sınıflarda giderek azaldığının görülmesidir. Bu durumun nedeni öğrencilerde sınıf düzeyi arttıkça derse olan ilginin azalması olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenler tüm dinleme stratejilerini gerektiği şekilde kullanan öğrencilerin Türkçe dersinde daha başarılı olduklarını ve Türkçenin tüm beceri alanlarında daha iyi başarılı olduklarını belirtmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan öğretmenler derslerde dinleme stratejilerinden sıklıkla yararlandıklarını belirtmiştir.

Kaya (2012), “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi” adlı çalışmada öğrencilerinin dinleme becerilerini cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumları, aile gelir düzeyi, Türkçe dersi karne notu, en çok sevilen ve dinlenen müzik türü değişkenlerine göre incelemiştir. Bunun yanında Türkçe dersine yönelik tutumla karne notu arasındaki ilişki incelenmiş, dinleme becerisi ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişki de belirlenmeye çalışılmış ve web tabanlı sistemlerin dil öğrenme sürecine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda web tabanlı öğrenmenin gerek dış etkenlerin etkilerini dışarıda tutması gerek kişisel öğrenme ortamı sağlaması yönünden dil öğrenme öğretme ortamlarına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dinleme başarısının olumlu yönde değiştiği görülürken kardeş sayısı ile dinleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yalnızca iki kardeş olan öğrencilerin üç kardeş olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulgular arasındadır. Anne veya babaları tarafından sesli olarak kitap okunma durumlarına göre dinleme becerileri incelendiğinde ise dinleme becerileri açısından bir farklılık gözlenmezken dinleme becerileri ile aile gelir düzeylerinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dinleme becerilerinin karne notlarıyla da paralellik gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın ilginç bir sonucu da şudur: Hareketli müzik türlerini (Pop, Rock, Metal, Rap) seven ve dinleyen

öğrencilerin duygusal müzik türlerini (Türk Sanat Müziği, Türkü, İlahi, Slow, Arabesk) dinleyenlere göre dinleme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise hareketli müzik dinlerken dinlemeyle ilgili daha çok çaba göstermek gerektiği ve bunun dinleme becerilerini geliştirdiği olarak yorumlanmıştır. Aile gelir düzeyi ile en çok sevilen ve dinlenen müzik türü arasındaki ilişki incelendiğinde ise gelir düzeyi yükseldikçe duygusal müziklerin dinlenme oranının azaldığı ve hareketli müzik türlerinin dinlenme oranının arttığı belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ile dinlediğini anlama becerisi arasında ise bir ilişki bulunmadığı bulgulanmıştır.

Bulut (2013), etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesine etkisi isimli çalışmada yarı deneysel yöntemle çalışmış ve etkin dinleme eğitiminin öğrencilerde dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesini genişletme bakımından olumlu yönde etkisinin olduğunu bulgulanmıştır. Araştırma sonuçları ayrıca dinlediğini daha iyi anlayan öğrencilerin okuduğunu da daha iyi anladığını göstermiştir. Dinleme anlama düzeyi yüksek öğrencilerin kelime hazinelerinin daha zengin olması da araştırmanın bulguları arasındadır.

Dinleme becerisiyle ilgili çalışılan bir diğer konu da dinleme çocuk edebiyatı ilişkisidir. Durmuş (2013)'un "Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çeşitli Yöntem ve Tekniklerle Yapılan Uygulamaların, İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi" adlı çalışmasının sonuçlarına göre nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme becerisini geliştirdiği ortaya konmuştur. Karabacak (2014) ise seçici dinleme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının sonuçları da seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisini olumlu yönde anlamlı olarak değiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Kaya (2015), ortaokul Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerini öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelediği çalışmada öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda dinleme etkinliklerinin genellikle istenen amaca hizmet ettiğini fakat dinlemeyle ilgili birtakım engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar sınıfların kalabalık olması, gürültü, öğrencilerin derse ilgilerinin az olması ya da öğretmenin ses tonunun derse uygun olmaması, teknolojik araç gereç eksiklikleri vb engellerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler dinlemeye ayrılan süreyi yeterli görürken

bazıları ise dinlemeye ayrılan sürenin yetmediğinden yakınmaktadır. Dinlemeye ayrılan sürenin yetmediğini düşünen öğretmenler bunun nedeninin merkezi sınavlara yönelik yapılan hazırlıkların dinleme ve yazma gibi etkinliklere vakit bırakmaması olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler okulda ve dinleme etkinliklerinde verimin artması için velilerin öğrencileri okula göndermeden önce motive etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dinleme etkinliklerinde teknoloji kullanımının gerekli olduğunu düşünenlerin yanında teknolojinin dinleme etkinliklerinde kullanılmasının vakit kaybı olarak gören öğretmenlerin de olması düşündürücüdür. Araştırmada öğretmenler metinleri kavrayabilmenin başarılı olmada temel oluşturduğunu belirtmekte ve dinleme metinlerinin kazanımları gerçekleştirilmede yetersiz olduğunu söylemektedir. Öğretmenler kitaplarda yer alan dinleme metinlerinin kısaltılmasının metinlerin niteliğini düşürdüğünü belirtmektedir. Araştırmada hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde teknolojiden yeterince yararlanmadıkları göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kitaplardaki gözlem ve ölçme değerlendirme formlarının gereksiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan velilerin ise dinlemeyi bir saygı ve itaat olarak gördükleri saptanmıştır. Bu amaçla velilere de dinleme eğitimi verilmesinin gerekli olduğu öne sürülmüştür. Velilere göre öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada okul yeterli değildir. Öğrenci öğretmen ve veli işbirliğinin dinleme alışkanlıklarını kazandırmada etkili olacağı vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere göre ise ilgi çekici metinler dinleme becerisine daha çok katkı sunmakta ve anahtar kelimeler metnin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilere göre olaya dayalı metinler düşünceye dayalı metinlerden daha çok ilgi çekmektedir. Araştırmada dinleme amacını belirlemenin de iyi bir dinleme için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerin derste öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı dışında materyal kullanmadıklarını ve dinleme metinlerini öğrencilere okuttuklarını belirtmektedir. Bu da dinleme etkinliklerinin istenen verime ulaşamamasına neden olmaktadır. Araştırma gerek çalışma grubunun çeşitliliği gerekse ulaşılan sonuçların kapsamı açısından alana katkı sağlar niteliktedir.

Ceyran (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerini incelediği araştırmada dinleme becerileri ölçeceği puanlarının okuduğu sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ayrıca araştırmada anne baba

eğitim durumunun çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme düzeyleri yüksek seviyededir. Dinleme becerileri cinsiyet değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin dinleme becerileri erkek öğrencilere göre daha iyi düzeydedir.

Çetinel (2016) ise okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkini incelemiştir. Ebeveynlere anne baba tutum ölçekleri ve onların çocuklarına da dinleme becerileri testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne baba tutumları ve dinleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Anne baba tutumlarının dinlemeye etkisi bu araştırmada da sınıanacaktır.

Aslan (2017), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden başlangıç seviyesinde bulunan öğrencilere uygulanan açık dinleme strateji eğitiminin etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre strateji kullanımı arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca süreç sonunda başarılı öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Dinleme stratejileri kullanımının ilköğretim öğrencilerinde özgüveni geliştirmede de yararlı olduğu ortaya konmuştur.

Aktaş (2017) da dinlemeyle ilgili kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde 1.2.3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dinleme beceri düzeylerini ölçen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, aile yapısı ve spor yapma durum değişkenleri bağlamında ele alındığında dinleme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak, medeni durumları ve yapmakta oldukları spor türü değişkenleri açısından ise dinleme becerileri ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Gazi üniversitesi öğrencilerinin Atatürk Üniversitesi öğrencilerinden, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden, parçalanmış aile yapısındaki öğrencilerin diğer aile yapısındaki öğrencilerden ve spor yapmayan öğrencilerin spor yapan öğrencilerden dinleme beceri düzeyleri açısından daha önde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ilginç bir sonucu da spor yapma süresi arttıkça dinleme beceri düzeylerinin düşmesidir.

Atila (2018), ceza infaz kurumlarında uygulanan eğitim iyileştirme faaliyetlerinde uygulanan dinleme etkinliklerinin hükümlü tutukluların dinleme becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmasında eğitim planlarında yer alan panel, forum, açık oturum gibi etkinliklerin hükümlülerin dinleme becerilerine etkilerini ele almış ve araştırma sonucunda yapılan dinleme etkinliklerinin hükümlülerin dinleme becerisini olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Dinleme yalnızca okullarda ders olarak karşımıza çıkan bir beceri değildir. Toplumun her noktasında dinleme çalışmalarının yapılması iletişim çatışmalarının giderilmesinde ve bireylerin yaşam becerilerinin zenginleştirilmesinde etkilidir. Araştırma bu yönüyle dinlemeye farklı bir bakış sunmaktadır.

2.2.1.2. Dinleme ile ilgili makaleler. Canbulat, Çelenk ve Kutluca Canbulat (2004)'ın Almanya ve Türkiye İlköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları adlı araştırma sonuçlarına göre Almanya ilköğretim okullarındaki anadil öğretiminde konuşma ve dinlemeye ayrılan sürenin Türkiye'dekinden çok daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Türkiye'de anadil öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak adına öğrencilerin konuşmasına yeterince vakit ayırmadığı bunun da lisans düzeyine gelen bireylerin bile dinleme ve kendini ifade etmede sorun yaşamasına sebep olduğu belirtilmiştir. Karşılaştırmalı olarak yapılmış bu çalışma ilköğretim döneminde öğrencilere kazandırılacak dinleme ve konuşma becerisinin ne denli kritik olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Yoncalık ve Çimen (2006) Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmış ve cinsiyet değişkeninin dinleme becerisi düzeyi açısından bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Göçer (2008), Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilere verilen performans görevlerinin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yaptığı etkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilere verilecek nitelikli performans görevlerinin öğrencilerin tüm dil becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı yönündedir. Araştırma öğrencilerin özellikle performans görevlerinin sunumunu yaparken teknoloji kullanımıyla görsel ve işitsel anlamda destekleyerek sunum yapmasının ve topluluk karşısında konuşabilmesinin sadece dil becerilerini değil aynı zamanda özgüven kazanma gibi

sosyal birtakım becerilerin de gelişmesine katkı sunacağını ortaya koymaktadır. Ayrıca problem çözüme, sorunlara farklı çözümler sunabilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında da verilecek performans görevlerinin araç olacağı vurgulanmaktadır.

Kurt (2008) ise çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisini incelediği çalışmada kız öğrencilerin dinleme puanının erkek öğrencilerin dinleme puanlarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dinlemeyi etkileyen unsurlardan olan sınıf içi etkinlikler de araştırmalara konu olmuştur. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği sınanmış ve etkinlik temelli dinleme öğretiminin klasik eğitim öğretim yöntemleriyle yapılan dinleme öğretiminden daha verimli olduğu anlaşılmıştır (Doğan, 2008). Aşılıoğlu (2009) ise Dinleme engellerini belirlemeye yönelik Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenimini sürdüren öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme engellerinden daha az etkilendiğini ortaya koymuştur.

Temur (2010), dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi adlı yarı deneysel çalışmasıyla dinleme öncesi sorularının dinlediğini anlama becerisine etkisinin, dinleme sonu sorularından daha belirgin olduğunu saptamıştır. Özellikle seçici ve amaçlı dinleme çalışmalarında metin öncesi sorularının anlamayı olumlu yönde etkilediği metin sonu sorularının ise metnin tamamına odaklanmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir. Dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete bağlı bir farklılığın olmadığı da bulgular arasındadır. Durukan ve Maden (2010) ise dinleme becerisi üzerinde kavram haritası ve not tutma tekniklerinin etkisini sınamış; kavram haritaları ile not tutmanın dinlediğini anlama becerisini arttırdığını ortaya koymaktadır. Başka bir araştırma da ilköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin araştırıldığı çalışmadır. Bu çalışmada da öğrenciler dinledikleri öyküleyici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları bulgulanmıştır (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010).

Yavuz (2010) ise öğretmenlerin geri bildirimlerine göre, okul müdürlerinin dinleme becerilerini öğretmenlerin sahip oldukları bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; öğretmenlerin çalıştıkları okul, öğrenim

durumları, mesleki kıdemleri, müdürleri ile birlikte çalışma süreleri ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından müdürlerinin dinleme becerileri ile ilgili geri bildirimlerini değişkenlik göstermektedir. Müdürlerin sahip oldukları branş değişkenine göre öğretmenlerin müdürleri ile ilgili geri bildirimlerinin değişmediği, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yeterli düzeyde dinleme becerisine sahip oldukları ve ilköğretim okulu müdürlerinin ortaöğretim okulu müdürlerine göre daha iyi dinleyici oldukları bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça müdürlerinin dinleme becerileri ile ilgili olumsuz geri bildirimlerinin de arttığı ve öğretmen sayısı fazla olan müdürlerin dinleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgular arasındadır.

Karadüz (2010)'ün, Türkçe ve Sınıf öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasıyla ise Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretim sürecindeki yaklaşımların öğretmen adaylarının dinleme becerilerini sınırlandırdığı ortaya konmuştur. Doğan (2010) da Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma adlı çalışmada dinleme eğitimiyle ilgili Batı'daki ve Türkiye'deki çalışmaları ele almıştır. Bunun yanında derslerde uygulanabilecek çeşitli etkinliklerden de örnekler sunmuştur. Araştırmada ilköğretim döneminde yapılacak dinleme etkinliklerinin öğrencilerin gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak oynatılabileceğinden bahsedilmiştir. Buna ek olarak dinleme etkinliklerinin günlük yaşamda karşılaşılabilecek nitelikte örneklerden oluşmasının eğitim ortamında olumlu bir etki bırakarak hem öğretmen hem öğrenci açısından verimli bir durum yaratacağı da vurgulanmıştır.

Coşkun (2010) bilişötesi dinleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin dinleme performanslarına etkilerini araştırmış ve araştırma sonucunda bilişötesi strateji eğitiminin dinleme eğitiminde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bilişötesi dinleme stratejileri öğretimiyle öğrencilerin kendi dinleme alt basamaklarına yönelik uygun dinleme stratejileri seçebilme, bir üst düzeyde farklı bir strateji uygulayabilme, kendi öğrenme düzeylerini takip edebilme ve gerektiğinde akran ya da öğretmenden yardım isteyebilme, neden başarılı ya da başarısız olduklarını inceleyebilme, dinleme üzerine düşünebilme ve farkındalık geliştirme, farklı durumlarda uygun stratejiyi

belirleyebilme, sürekli bir öğrenici olma bilinci kazanma gibi bir takım beceriler kazandırılabilceğini öne sürmektedir.

Maden ve Durukan (2011) ise Türkçe öğretmeni adaylarını dinleme stillerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelemiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının %48,4'ünün pasif dinleyici, %32,7'sinin katılımcı dinleyici, %16,4'ünün tarafsız dinleyici ve %4'ünün aktif dinleyici olduklarını bulgulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dinleme stilleri üzerinde cinsiyet değişkeni anlamlılık oluşturmamış, sınıf seviyesi değişkeni ise anlamlı fark yaratmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek oranda pasif dinleyici olmaları olumsuz bir görünüm sergilemektedir. Şahin (2011), çalışmasında sosyoekonomik düzeyin de dinleme becerisini etkilediğini göstermiştir. 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelendiği araştırmada sosyoekonomik düzey düştükçe dinleme becerisinin azaldığı görülmüştür.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012), görsel destekli dinleme metnlerinin, dinlediğini anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarını geliştirmek amacıyla deney grubuna görsel destekli dinleme metinleri sunmuş kontrol grubuna ise dinleme metinleri öğretmen tarafından okunmuştur. Araştırma sonucunda görsel destekli dinleme eğitimi yapılan deney grubu lehine anlamlı farklılık bulgulanmıştır

Melanlıoğlu (2012) da; dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı konulu çalışmasında, üstbilisel stratejilerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmasını sağladığını bulgulanmıştır. Bu bağlamda üstbilis stratejilerinin, dinlemeyi ölçme ve değerlendirme konusunda nasıl kullanılacağı da betimlenmektedir. Araştırma bu strateji yoluyla öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmelerini sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Türkel (2012) ülkemizde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılmış çalışmaların genel görünümünü araştırmış ve bu alanda yapılan çalışmaların yerersiz olduğunu gözler önüne sermiştir. Bu açıdan yabancı alanyazındaki dinleme öğretimi tekniklerini sıralamış ve açıklamıştır. Çok sayıda dinleme tekniği örneğini tanıtan Türkel, sonuç olarak tüm bu tekniklerin sınıf düzeylerine göre uyarlanarak planlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmesinin yararlı olacağını belirtmektedir. Dinleme

eğitimi ğretimi konusunda ğreticilik yapanlara geniş bir etkinlik havuzu oluşturması yönüyle alana katkı sağlar niteliktedir.

Katrancı ve Yangın (2013) stbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf ğrencilerinin dinlediklerini anlama becerilerine ve dinleme tutumlarına etkilerini araştırmış; üstbiliş stratejilerinin dinlediğini anlama farkındalığını ve dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Maden (2013)' in dinleme problemlerinin sosyokültürel analizini yaptığı çalışması da niçin dinlemediğimizi saptamaya yönelik kültürel ve tarihi bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırma Türklerin tarihten bugüne szli kültür geleneğinin getirdiği bir alışkanlık olarak dinleme becerisinin gelişmiş olduğunu fakat szli kültürün ve geçmişte sıkça yararlanılan hikaye anlatıcılığı, bilmece, meddah gibi unsurların zamanla unutulmasıyla dinlemenin kültür içindeki yerinin giderek azaldığını belirtmektedir. Kitle iletişim araçlarının da bireysel düşünme, dikkatle dinleyerek anlam çıkarabilme yerine hazır sunulmuş düşünme kalıpları, görüntülerle dinleme alışkanlıklarımızı geriye götürdüğünü vurgulamaktadır. Dinlenmenin İşlam dininde de önemli görüldüğünü ve Türklerin yaşamında hem dini hem de kültürel bir unsur olarak dinlemenin yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu belirtilmektedir. Araştırma dinleme etkinliklerinin kültürümüzü de içine alacak etkinliklerle yeniden hakettiği yerine taşınması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Emiroğlu ve Pınar (2013), dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisini kuramsal olarak ele almış ve Türkçenin dört temel dil becerisinin birbirinden ayrı dşnlemeyeceğini ve her bir becerinin diğerine temel oluşturduğunu vurgulamıştır. Özellikle dinleme becerisinin konuşma okuma ve yazma becerilerinden en önce yaşamımızda yer tutan ve diğer becerilerin gelişmesine ortam hazırlayan bir dil becerisi olduğunu vurgulamaktadır.

Mert (2013), ortaokul Türkçe alışma kitaplarında yer alan etkinliklerde kullanılan dinleme türlerini incelemiştir. Araştırma sonunda ortaokul Türkçe alışma kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin nitelik yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında dinleme etkinliklerinin belli bir düzeninin ve planlamasının olmayışına da dikkat ekilmişir. Nitelikli bir dinleme eğitimi için dil becerilerini geliştirecek özellikte çeşitli dinleme metinlerinin ders kitaplarında yer almasının, bu etkinliklerin ve metinlerin seçiminde öğrencilerin bilşsel ve duyuşsal

hazırbulunuşluklarının göz önünde bulundurulması gerektiğinin ve sistemli bir dinleme çalışmasının yapılmasının öneminin altı çizilmiştir. Saltalı ve Erbay (2013), okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati kurma becerilerinin çocuk sevme açısından incelenmesi isimli araştırmalarında; çocukları sevmenin empati, konuşma becerisi ve dinleme becerisi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çocuk sevme davranışları dinleme becerisini yüksek düzeyde açıklarken empati ve konuşma becerisini daha düşük düzeyde açıklamaktadır. Tüzel ve Keleş (2013) tarafından yapılan, dinleme öncesi ve dinleme sonrası sorularının 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri düzeyine etkilerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre metin öncesi ve sonrası sorularında özellikle soru tipinin ve metin türünün dinlemeyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katrancı ve Yangın (2013) üstbilgi stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerilerine ve dinleme tutumlarına etkilerini araştırmış; üstbilgi stratejilerinin dinlediğini anlama farkındalığını ve dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır.

Yıldırım ve Er (2013), Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme-izleme alanına yönelik amaç ve kazanımları öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiş ve öğretmenlerin amaç ve kazanımları yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerin dinleyip izleneni anlama ve çözümleme amacına ulaşmakta zorluk çektikleri belirlenmiştir. Topçuoğlu ve Özer (2014), dinlemeyle ilgili kapsamlı bir çalışma yapmış ve dinleme becerisi alanında ülkemizde yapılmış çalışmaları derleyerek dinleme alanında çalışma yapacak araştırmacılara geniş bir kaynakça sunmuştur. Bu amaçla araştırmada dinleme ile ilgili kitaplar, makaleler, bildiriler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda dinleme becerisi ile ilgili; 17 kitap, 7 bildiri, 59 makale, 73 yüksek lisans tezi ve 14 doktora tezi olduğu ortaya konmuştur. Epçaçan (2013), dinleme becerisini ölçme değerlendirme açısından ele almıştır. Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi adlı çalışmanın sonucuna göre dinleme becerisini ölçme değerlendirme konusunda eksikliklerin olduğu ve yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır

Dinleme becerisi ile ilgili yapılan kapsamlı bir çalışma da Doğan ve Özçakmak (2014)'ın dinleme eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin belirlenmesi üzerine yaptığı tarama çalışmasıdır. Bu çalışmada 1998-2013 yılları arasında dinleme becerisi eğitimi üzerine yapılmış 49 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan 10'u doktora 39'u yüksek lisans tez çalışmasıdır. Dinleme becerisi eğitimi çalışmalarının enstitü bazında incelenmesi sonucu en çok sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı ve konuşma, yazma, okuma konulu çalışmalardan sayıca geride kaldığı belirlenmiştir. Aynı çalışmanın verilerine göre dinlemeye ilişkin çalışmalar en çok Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı ve hedef kitle açısından ilköğretim ikinci kademe yönelik olduğu görülmüştür. Konu olarak ise en çok yaklaşım, strateji yöntem ve tekniklerin ele alındığı saptanmıştır.

Göçer ve Tabak (2014)'ın dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları adlı kuramsal çalışması dinleme derslerinde yapılacak ölçme ve değerlendirmeye katkı yapmak amacıyla hazırlanmış geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymuştur. Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirmenin önemine ve farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili kuramsal çalışmaların gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Karabay (2014) da “Dinleme Metinlerinin Sınıf İçi Uygulamaları” adlı çalışmada ortaokul Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin işlenişinde öğretmenlerin uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Öğretmenlerin kılavuz kitapta yer alan dinleme metinlerini yönergelere uygun işlediğini, ders kitabını ders aracı olarak kullandığını, dinleme sırasında metni hem öğretmenin hem de öğrencilerin okuduğunu, dinleme sonrasında ise metinle ilgili değerlendirme yapıldığını bu amaçla soru cevap yönteminin kullanıldığını bulgulamıştır. Öğrencilerin derse katılımlarının ise metin türüne öğrencinin ilgi- ihtiyaçlarına yönelik farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin bu amaçla dinleme metinlerinin olay yazılarından seçilmesini istedikleri belirtilmiştir.

Kemiksiz (2015), ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerini incelemiş ve dinleme metinlerinin hangi metin türlerinden seçildiğini saptamıştır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme türlerini belirlemiştir. Araştırma sonunda Türkçe ders kitaplarında yer alan yedi tür dinleme olduğunu belirlemiştir. Bunlar: Katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, empatik dinleme, yaratıcı dinleme, not alarak dinleme, eleştirel dinleme ve seçici dinlemedir. Araştırma sonuçlarına göre ders kitaplarında on

bir metin türüne rastlanmıştır. Bunların sayıca en çok olanı hikaye türüdür. Dinleme metinlerinde kullanılan dinleme yöntemleri ele alındığında ise etkinliklerde en çok seçici dinlemenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca öğretim programında yer almayan “tahmin ederek dinleme” yönteminin de üç ders kitabında yer aldığı belirtilmiştir.

Bostancı ve Ceran (2015), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen seçici dinleme yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine etkisini araştırmış ve şu sonuca ulaşmıştır: Seçici dinleme eğitimi dinlediğini anlama becerisini olumlu ve anlamlı düzeyde geliştirmektedir. Ceran (2015) tarafından da seçici dinleme yöntemi ile not olarak dinleme yönteminin dinlediğini anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma dinlediğini anlama üzerinde iki yöntemde etkili olduğunu ortaya koymuş fakat seçici dinleme yönteminin not olarak dinleme yöntemine göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Sonuçlar dinleme eğitiminde seçici dinlemenin öncelikli öğrenilmesi gereken dinleme yöntemlerinden olduğunu ve dinleme yöntemlerinin aşamalı bir biçimde öğrenilmesi ve uygulanması gerektiğini göstermektedir.

Şad ve Karaova (2015) dinlemeye farklı bir açıdan yaklaşmış ve ikinci sınıf İngilizce dersini yürüten anadili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni, İngilizce derslerini yürüten bir sınıf öğretmeni ve anadili İngilizce olan bir İngilizce öğretmeni olmak üzere üç farklı öğretmenin çocuklara yabancı dil öğretimi, dinleme becerisi kazandırılması açısından incelemiş ve araştırma sonucunda anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni ve anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenin çocuklara yabancı dil öğretmede ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Melanlıoğlu ve Demir Atalay (2016) dinlemenin ölçme değerlendirme boyutuna yönelik ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik kullandıkları dinleme öncesi, dinleme sırasında ve dinleme sonrası stratejileri kullanma durumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmış ve araştırma sonucunda “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği” nin amaca yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu saptamıştır.

Kodan ve Bozdemir (2016)’in İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeyini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada da kız öğrencilerin dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin erkek

öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri karşılaştırıldığında ise hikâye edici metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aldyab (2017), dil öğretiminde dinlemenin önemi adlı çalışmasında dinleme becerisinin öğrenmeye etkisi üzerinde durmuş ve dinlemenin öğrenmeye etkisini arttıracak yöntem ve teknikler üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda İmam Hatip Liseleri, Üniversiteler ve Özel Dil Kurslarında dinlemenin öğrenmeye etkisinin az olduğunun düşünülmekte olduğunu saptamıştır. Bunun da ders sırasında kullandıkları yöntemleri etkileyerek eğitim öğretimde dinlemeye yeterince yer verilmemesi sonucunu doğurduğunu vurgulamıştır. Dinleme becerisini geliştirecek çalışmaların teknolojik araç gereçleri kullanarak güncel tekniklerle yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Onat ve ark. (2017), dinlemeyle ilgili yapılan farklı bir çalışma da spor bilimleri öğrencileri ile diğer bölümlerde bulunan öğrencilerin dinleme becerilerinin karşılaştırılması adlı çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yaşları belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı; bölümleri belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu, olumlu ve olumsuz alt ölçeklerine bakıldığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümde okuyan öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıfları belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, olumsuz alt ölçeğine bakıldığında 2. Sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin almış oldukları puan ortalamalarının diğer sınıf kademelerinde okuyan öğrencilere oranla yüksek olduğu bulgulanmıştır. Aile yapısı belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu, olumlu alt ölçeğine bakıldığında geniş ve çekirdek aileye sahip üniversite bireylerinin almış oldukları puan ortalamalarının parçalanmış aileye oranla yüksek olduğu saptanmıştır. Hangi tür spor yaptıkları belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerileri alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı

farklılık olmadığı belirtilmiştir. Spor yapma süreleri belirtilen üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur

2.2.2. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili araştırmalar. Sosyal ve Duygusal öğrenme yalnızca eğitim bilimlerinin ve sosyal bilimlerin inceleme konusu olmamış, medya ve iletişim, tıp gibi insan ilişkilerinin olduğu birçok alana konu olmuştur. SDÖ çalışmaları zamanla duygusal zekâ çalışmalarıyla bütünleşmiştir. Konu giderek önem kazanmaya başlamış ve çalışmalar özellikle 2000 yılından sonra artmaya başlamıştır. Bu çalışmaların çoğu deneysel niteliktedir. Bunu yanında SDÖ becerisinin cinsiyet, sosyoekonomik durum, sınıf düzeyi, yaş, aile tutumu gibi değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar, çeşitli cinsiyet yaş ve meslek gruplarının sosyal beceri düzeylerinin saptanmasına yönelik çalışmalar, SDÖ ile ilgili ilköğretim düzeyinde ölçek geliştirme çalışmaları da yapılmıştır (Alpan ve Kandır, 2008; Çubukçu ve Gültekin, 2006; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; Gürkan, 1993; Akkök, 1996; Güçlü, 1998). Bu bölümde SDÖ ile tezler ve makaleler ayrı ayrı ele alınmıştır. Tezler bölümünde öncelikle doktora tezlerine daha sonra yüksek lisans tezlerine yer verilmiştir.

2.2.2.1. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili tezler.

2.2.2.1.1. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili doktora tezleri. Çağdaş (1997)'ın İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Gelişimine Etkisi adlı çalışmasında annelerine iletişimle ilgili eğitim verilen çocukların sosyal becerilerinde gelişme görülmüş; annelerin ilgi, iletişim ve tutumlarındaki gelişme çocuklarda da gözlemlenmiştir. Sosyal Öğrenme yalnızca Türkçe alanıyla ilgili değil başka branşlarla ilgili olarak da çalışmalara konu olmaktadır.

Demirbaş (2005)'ın, Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenme Ürünlerine Etkisinin İncelenmesi adlı doktora çalışmasında Öğrenmenin duygusal bölümüne odaklanılarak sosyal öğrenme teorisine yönelik deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda sosyal öğrenme etkinlikleriyle işlenen dersler öğrencilere bilimsel tutum kazandırma, bu tutumun devamlılığının sağlanmasında ve akademik başarının artırılmasında olumlu yönde etkili olmuştur.

Akademik benlik kavramının geliştirilmesinde ise etkili olmamıştır. Bunun nedeni araştırmanın başında öğrencilerin akademik benlik algılarının yüksek olması olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın ilginç bir sonucu da sosyal öğrenme etkinliklerinin erkek öğrencilerin bilimsel tutum puanlarına etkilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olmasıdır. Araştırmada öğrenci velilerinin gözlemlerine de yer verilmiştir. Buna göre deney süresince öğrenciler evde Fen Bilimleri dersine yönelik etkinlikleri daha istekli yapmışlardır. Araştırma sosyal öğrenmenin öğrenmede duyuşsal giriş özelliklerini olumlu yönde etkileyerek öğrenmeye katkı sunduğunu göstermektedir.

Durmuşoğlu Saltalı (2010)'da okul öncesi öğrencilerine duygu eğitimi verilmesinin öğrencilerin duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme becerisini ve duygusal becerilerini geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu iki araştırma sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine yönelik eğitimlerin gerek çocukluk döneminde gerek yetişkinlik döneminde ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal Öğrenme sağlık alanında yapılan çalışmalara da konu olmaktadır. Yıldırım (2010)'un, 1-4 Yaş Dönemi Çocuklar İçin Ev Kazası Risklerinin Belirlenmesi ve Bu Risklerin Azaltılmasında Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Hemşirelik Gereksinimlerinin Etkililiği adlı çalışmasının sonuçlarına göre sosyal öğrenme teorisine göre geliştirilen hemşirelik girişimlerinin ev kazasına yol açan ev risk faktörlerinden davranışsal olanların değiştirilmesine olumlu etkileri olmaktadır. Bu sonuçlar sosyal öğrenme becerisinin geliştirilmesinin sadece çocuklukta değil yetişkinlikte de birçok sorunun çözümüne araç olacağını göstermesi bakımından önemlidir.

Beşbudak (2018) ise Sağlık İletişiminde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Doktorlar Üzerinde Bir Araştırma adlı çalışmada duygusal okur-yazarlık kavramından söz etmiş ve bu kavramın özellikle sağlık kuruluşlarındaki iletişimin kalitesini belirlediğini ortaya koymuştur. İletişimin kaliteli olması içinde SDÖ becerisinin gelişmiş olmasının bir ön koşul olduğunu belirtmiştir.

2.2.2.1.2. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yüksek lisans tezleri.

Kocayörük Yaya (2000), drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olup olmadığını araştırmış ve drama tekniğinin eğitimde kullanılmasının sosyal beceri düzeylerini anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Deniz (2001)'e göre sosyal becerilerin ölçülmesi ile

ilgili belirtilen görüşlerde sosyal ve duyuşsal duyarlılık konularıyla ilgili maddelerde kız öğrenciler daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Başka bir araştırmada IQ (zeka katsayısı)'su yüksek öğrencilerin IQ'su düşük öğrencilere oranla sosyal ve duygusal becerilere daha az sahip oldukları gözlenmiştir. Goleman (2003), akademik açıdan başarılı olan bu çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin zayıf olduğunu belirtmektedir.

Najafi (2006), Öğretmenlerde sosyal ve duygusal öğrenme farkındalığının zayıf olduğunu fakat bunun genellenebilirliğinin olmadığını söylemektedir. Araştırma sonuçları öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal ve duygusal bağların öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Duygusal bağların kuvvetli olduğu sınıflarda daha kalıcı öğrenmeler oluşmaktadır. Sosyal ve Duygusal öğrenme becerileri öğrenme becerisini de etkilemektedir. SDÖ'nin yüksek olduğu öğrencilerde öğrenme becerisi de yüksektir. Ayrıca öğrenme farkındalığı da öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasındadır. Neyi neden öğrendiğini bilen öğrenciler motive olarak öğrenme sürecinde etkin olmaktadır. Bu da sosyal ve duygusal öğrenme becerileriyle ilişkilidir.

Kırhan (2007)'ın, üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanalı tercihlerinin incelendiği çalışmasında televizyon izleme tercihleri sosyal öğrenme kuramıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin sosyal ortamları televizyon izleme alışkanlıklarını etkilemekte ve yaşamda nelere önem vermeleri gerektiği konusunda yönlendirici etkide bulunmaktadır. Sosyal ortamlarda paylaşılanlar bireylerin toplumsal kabulünde etkisi olmaktadır. Araştırma sosyal öğrenmenin yaşamın her alanında etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Soylu (2007), Fırat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri adlı çalışmasında Üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerini cinsiyet, fakülte, sınıf, başarı durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yerleşim yerleri değişkenlerine göre incelemiştir. Sonuçlar anne babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin SDÖ becerilerine sahip olma oranının düştüğünü göstermektedir. Ayrıca merkezi yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerin SDÖ becerilerinin taşrada yaşayan öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin SDÖ becerileri mühendislik ve veterinerlik fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeydedir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında SDÖ becerisi bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

SDÖ becerilerinin en çok farklılaştığı değişken başarı durumu değişkeninde gözlemlenmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin SDÖ becerileri de yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçları ayrıca kız öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğunu fakat bu farklılık düzeyinin çok yüksek olmadığını göstermektedir.

Yıldız (2011), Bir Sosyal Öğrenme Aracı Olarak Medya ve Ahlaki Gelişim Kuramları Açısından Medya Okuryazarlığına Eleştirel Bir Bakış adlı çalışmasında medya araçlarının sosyal öğrenmeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları çocukların medya araçları yoluyla model alarak öğrendiğini fakat bunun her zaman olumlu yönde öğrenmeler olmadığını göstermiştir. Televizyon yoluyla özellikle dolaylı öğrenme oluştuğunu saptamıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da şu şekildedir: Çocuğun etkilenme düzeyi, onun sosyoekonomik düzeyi, yaş, psikolojik durumu gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilmektedir.

Yılmaz (2014)'ın Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasının sonuçlarına göre anne baba tutumları ve sosyal öğrenme becerileri arasında sosyal öğrenmenin tüm alt boyutları açısından pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Fındık (2016) Takım Spor Yapanlarla Bireysel Spor Yapanların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması adlı çalışmasında takım sporu yapanlar ile bireysel spor yapan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Takım sporu ve bireysel sporla ilgilenmenin sosyal beceri düzeylerinde farklılıklar oluşturacağı hipotezinden yola çıkarak cinsiyetin ve sınıf düzeylerinin de sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal kontrol sosyal becerileri cinsiyete göre farklılaşmış ve kadın sporcuların sosyal kontrol alt boyut ortalama puanları erkek sporculara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu da sosyal beceriler açısından spor türü değişkeninde anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkmıştır. Sosyal becerilerin alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt boyutlarında 1. Sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalama puana sahip oldukları saptanmış ve çalışmaya katılan sporcu öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyete ve spor türüne göre değişip değişmediği incelendiğinde yalnızca duyuşsal kontrol alt ölçeğinde cinsiyet ve spor türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık

olduğu ortaya konmuştur. Bulgular, cinsiyet değişkeninin ve spor türü değişkeninin ayrı ayrı duyuşsal kontrol puanları üzerinde etkisi olmasa da cinsiyet ve spor türü değişkeni etkileşiminin duyuşsal kontrol puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

2.2.2.2. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili makaleler. Demirbaş ve Yağbasan (2005), Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelendiği deneysel araştırmada deney grubunda uygulaması yapılan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmede ve bunun kalıcılığının sağlanmasında anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çubukçu ve Gültekin (2006), ilköğretimde öğrencilere kazandırılması beklenen sosyal becerileri ele almış ve bireylerin temel yaşam gereksinimlerinden birini de sosyalleşme olarak yorumlamışlardır. Topluma uyum sağlamanın yolunun sosyal becerilerden geçtiğini belirterek okullarda kazandırılması gereken sosyal becerileri alanlarını önem sırasına göre sıralamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenleri en önemli sosyal beceri alanlarını: Bir ilişkiyi başlatma ve yürütme becerisi daha sonra grupta iş yapabilme becerisi, plan yapma ve problem çözmeye becerileri, özdenetimini koruma becerileri, stres durumuyla başa çıkma becerileri ve duygulara yönelik beceriler olarak sıralamışlardır. Araştırmanın diğer bir sonucu da şu şekildedir: İlköğretim öğretmenlerine göre en önemli sosyal beceri, haklarını koruma ve savunma daha sonra sırasıyla başarısız olunan bir durumla başa çıkabilme, işbirliği yapma, özür dileme, ne yapacağına karar verme, başkalarının haklarına saygı gösterme, dinleme, problemin nedenlerini araştırma, duygularını ifade etme ve araştırma öğrenme isteği içinde olma olarak belirlenmiştir. Dinlemenin bir sosyal beceri olarak belirtilmesi araştırma konumuzla da ilişkilidir. Araştırmanın ilginç bir sonucu da sosyal becerilerin önem sırasının sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine göre değişmesidir. Sınıf öğretmenlerine göre en önemli sosyal beceri haklarını koruma ve savunma iken branş öğretmenlerine göre başarısız olunan bir durumla başa çıkma becerisidir.

Kabakçı ve Korkut (2008), 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi isimli çalışmalarıyla 6-8. sınıf

öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey (SED)'e göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin SDÖ ve iletişim becerileri erkek öğrencilere göre daha iyi düzeydedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri ve kendilik değerini arttıran becerileri 8. Sınıf öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Stresle başa çıkma becerileri ise 6.ve 7. sınıf öğrencilerinde 8. Sınıf öğrencilerine göre daha iyi düzeydedir. Araştırmanın diğer bir sonucu da alt sosyoekonomik sınıfta yer alan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin daha iyi düzeyde olmasıdır.

Kandır ve Alpan (2008) ise, ITSEA (The Infant-Toddler Social & Emotional Assessment) sosyal ve duygusal değerlendirme aracının Türkçe uyarlamasının sonuçlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre 12-36 aylık bebek ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan sosyal ve duygusal değerlendirme aracı ITSEA sosyoekonomik düzeye göre alfa değerleri birbirine yakın olup iyi düzeyde iç tutarlılık göstermektedir. Bu da ölçeğin farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklar için kullanılabilir, güvenilir, tutarlı bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Durualp (2014) ise 12-14 yaş grubundaki ergenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine bakıldığında altı, yedi ve sekizinci sınıflarda her sınıf seviyesinde kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri daha yüksek seviyededir. Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde ise altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal becerileri yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha iyi düzeydedir. Eğitim sürecinde giderek gelişmesi beklenen sosyal duygusal becerilerin altıncı sınıf öğrencilerinde sekizinci sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde olması düşündürücüdür. Orhan ve Dağcı (2015), Ergenlikte Dini Kimliğin İnşası, Sosyal Öğrenme Kuramı Açısından Bir Değerlendirme isimli çalışmalarında din öğretimi ve sosyal öğrenme ilişkisini belirlemeye yönelik teorik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlik döneminde, dinin ve toplumun kazandırmak istediği tutum ve davranışlar sosyal öğrenme aracılığıyla kazandırılmaktadır ve model alma yoluyla öğrenme din öğretiminde etkili bir yöntemdir.

Öztürk ve Sargut (2017), Kurumsal Mantıklar, Sosyal Beceriler ve Sosyal Öğrenme İlişkisi isimli araştırmayla sosyal öğrenmeyi farklı bir alanla ilişkilendirmiş; sosyal becerilerin ve sosyal öğrenmenin modernleşme sürecinde kurumsal mantıklara ve profesyonellik düzeyine olumlu yönde etkisi olduğunu bulgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal becerilerin gelişmişliği meslektaşının de önünü açmaktadır.

Uşaklı (2017)'nin Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı) adlı araştırması ise sosyal duygusal öğrenmenin niteliğini, tarihsel serüvenini ve sosyal duygusal öğrenmenin beş bileşenini ele alır. Araştırmaya göre sosyal ve duygusal öğrenme öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar vermek olmak üzere beş temel bileşenden oluşmaktadır. Uşaklı SDÖ'nün yaşam boyu öğrenmenin koşulu olduğunu ve öğrenmenin önündeki bariyerlerin sosyal duygusal öğrenmeyle kaldırılabilceğini öne sürer. Bu nedenle başta okullar olmak üzere toplumsal alanlarda çalışan bireylere sosyal ve duygusal öğrenme becerisi eğitimi verilmesinin çok yararlı olacağını vurgular.

Tüm bu araştırmalar değerlendirildiğinde, öğrenmenin bilişsel bir eylem olmanın yanında duyuşsal birtakım özellikler barındırdığı ortaya çıkmaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenmenin temel ilkelerinden olan hazırbulunuşluk kavramı açısından anahtar rol üstlendiği görülmektedir. Bu çerçevede öğrenme süreçlerinde de sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmış ve bu etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. İnsanın toplumsal ilişkiler ağı içinde bulunduğu aile-okul-iş ortamlarında tam ve doğru iletişim kurabilmesi, ilişki kurup yönetebilmesi ve problem çözebilmesi için sosyal ve duygusal beceri eğitiminin gerekliliği tüm araştırmalarda özellikle vurgulanmaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler; cinsiyet, aile tutumu, sosyoekonomik düzey, vb gibi değişkenler açısından farklılık gösterse de temelde en etkili olan unsurun SDÖ becerilerine yönelik eğitim öğretim etkinlikleri olduğu üzerinde durulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan yöntem açıklanmış, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve analiz işlemlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlayan tarama modelinde ilişkisel bir çalışmadır. Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Böylece nicel veriler aracılığıyla ile değişkenler arası ilişkilerin betimlenmesi hedeflenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı incelenmektedir. Bunun yanı sıra sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilçelerdeki farklı sosyoekonomik ve demografik özellikler taşıyan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan 581 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Antalya ili merkez ilçeleri sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre üç grupta ele alınmıştır. Batı Akdeniz Kalkınma Ajansı tarafından Sosyal ve ekonomik alanlarda seçilmiş olan değişkenlerle Bölgede yer alan 43 ilçenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri belirlenmiş, buna göre sıralama yapılmış ve bölge içi gelişmişlik farklarının tespit edilmesi amacıyla ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik endeks değerleri hesaplanmıştır. Gelişmişlik indeksi en yüksek merkez ilçe Muratpaşa ilçesi (3,18); gelişmişlik düzeyi orta grupta olan merkez ilçe Kepez ilçesi (1,92) ve gelişmişlik indeksi en düşük merkez ilçe Döşemealtı (0,78) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı demografik ve sosyoekonomik özellikler gösteren okullar bu veriler ışığında seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait detaylı bilgi aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formunda öğrencilerle ilgili olarak; adı -soyadı, yaşı, cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim durumları, anne baba tutumları (Otoriter, hoşgörülü-gevşek, koruyucu-kollayıcı, ilgisiz, demokratik, tutarsız) kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk oldukları, aile türü (çekirdek aile-kalabalık aile-parçalanmış aile) hakkında kapalı ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Dinleme becerisinin cinsiyet, yaş, ailede kaçınıcı çocuk bulunduğu, anne baba eğitim durumu, aile tutumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla kişisel bilgi formunda yer alan bu maddeler incelenmiştir.

3.3.2. Sosyal ve duygusal öğrenme becerisi ölçeği. Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eğitim ve akademik açıdan öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Kocakülah ve Kırtak Ad (2015), çalışmalarında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam sekiz farklı bölümden 514 öğretmen adayı üzerinde ölçeği sınamış aynı zamanda yeni mezun öğretmen adayları ve yetişkinler üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapmıştır. Kocakülah ve Ad tarafından ölçeğin geneline ait Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı ,890 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra Beşbudak (2018) tarafından doktorlar üzerinde yapılan araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutların iç tutarlılık katsayıları yaklaşık değerlerde, genel geçerliliği daha yüksek çıkmıştır. Beşbudak’ın bu araştırmasına göre ölçeğin geçerlilik değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 2015’te yetişkinler üzerinde yapılmış geçerlilik analizi birçok etmen dolayısıyla güncelliğini korumaktadır. Ölçeğin Türkçe olarak yerli uzmanlarca geliştirilmiş olması ve olduğu gibi uygulanabiliyor olması dil geçerliliğinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında ise sosyal öğrenme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Dinleme becerisi farkındalık ölçeği. Çalışmada Şahin ve Aydın (2009) tarafından geliştirilmiş “Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme becerisi kazanımları çerçevesinde; öğrencilerin, görgü kurallarına (13 madde); anlama-çözümleme durumlarına (15 madde); değerlendirme yapabilme durumlarına (5 madde); söz varlığını geliştirme durumlarına (5 madde); dinleme alışkanlıklarının etkililiğine (8 madde) göre dinleme becerilerinin incelenmesi şeklinde 5 ana bölümden oluşmaktadır. 46 maddeden oluşan ölçek dört basamaklı Likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlama “Her zaman (4), Sık sık (3), Bazen (2), Hiçbir zaman (1)” şeklinde yapılmıştır. Alınan düşük puanlar öğrenciye ait olumsuz, yüksek puanlar ise olumlu algılamaları belirtmektedir. Bu amaca yönelik olarak ölçekteki maddelerden olumsuz anlam taşıyanlar tersten puanlanmıştır. Şahin ve Aydın (2009)’a göre ölçekte yer alan maddeler aynı amaca yönelik işlevsellik ve zamana göre değişmezlik özelliği taşımaktadır. Hem maddelerin tümü arasındaki tutarlılığı (iç tutarlılık) veren Cronbach Alfa katsayısı (0.91), hem de test tekrar test yöntemiyle elde edilen boyut toplamalarının ilk uygulamasının, korelasyon değerleri bakımından ikinci uygulamayla karşılaştırılması ($r = 0.82$ olup $p < 0.01$ önem düzeyinde anlamlı), ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Bu çalışma kapsamında ise dinleme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma sorularına bağlı olarak verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi, t testi, varyans analizi ve frekans dağılımları işe koşulmuş ve aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın sorularına cevap aramak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon analizinde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar yordanan değişken (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler) dinleme becerisi farkındalık özellikleri ölçeği alt boyutlarından (görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre

dinleme becerisi) alınan puanlar yordayan değişken olarak ele alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre algılanan anne-baba tutumuna, anne-baba eğitim durumuna, aile türüne, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve kaçınıcı çocuk olduğuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi ve t testi analizleri uygulanmıştır.

Araştırmada analizlerden önce veriler incelenip veri analize uygun hale getirilmiştir. Bunun için ilk olarak kayıp veriler incelenmiş ve kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra verilerin regresyonun şartlarından olan normal dağılım, çoklu doğrusal bağıntı ve uç değerler sorgulanmış. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olması gerektiği belirtilmiş ve mevcut çalışmada bu şartın sağlandığı görülmüştür (Akbulut, 2010; George & Mallery, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). Değişkenler ile ilgili çoklu doğrusal bağlantıyı incelemek için Tolerans değerlerinin .10 dan küçük ve VIF değerlerinin ise 1'dan büyük olmasının şart olduğu mevcut çalışmada verilerinin bu şartı sağladığı tespit edilmiştir (Field, 2013). Bir diğer kural olan değişkenler arasındaki ilişkinin .80'den küçük olması gerektiği şartı da incelenmiş bu şartın sağlandığı görülmüştür (Garson, 2006). Uç değerleri incelemek için mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmış uzaklık (değerler 0.22 ile 21.66 arasında) ve veri grubunda uç değer olmadığı anlaşılmıştır. Otokorelasyon sorununu incelemek için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması (Akbulut, 2010; Kalaycı, 2008) ölçütü temel alınmıştır.

Varyans analizleri ve t testinde varyansların homojenliği test etmek amacıyla Levene F testine bakılmıştır. Bu testlerden elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda, bu farkı ortaya koymak için varyansların eşteş olduğu durumlarda post hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Ayrıca analizler etki büyüklükleri sonuçları da hesaplanmış ve ortaya çıkan sonuçlar Cohen (1988)'e göre yorumlanmıştır. Çalışmanın verileri R programı, version 3.5.1 (2018-07-02) aracılığıyla analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu doğrultuda bu bölümde sırasıyla ilk olarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve dinleme becerilerine ilişkin betimsel değerler ortaya konulmaktadır. Bundan sonra çalışmaya dahil edilen bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dinleme becerisi farkındalık özellikleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı ortaya konulmuştur. Daha sonra ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri; cinsiyete göre algılanan anne-baba tutumuna, anne-baba eğitim durumuna, aile türüne ve kaçınıcı çocuk olduğuna göre farklılaşma düzeyleri ortaya konulmuştur.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ile dinleme becerisi farkındalık özellikleri ve alt boyutları olan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N:581)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geçerli kişi sayısı	581	581	581	581	581	581	581	581	581	581
Ortalama	120.6	28.18	35.30	27.08	33.48	23.46	28.22	9.589	9.864	15.29
Standart sapma	18.48	4.752	6.088	5.929	6.128	6.577	7.943	3.223	3.346	4.473
Varyans	341.5	22.59	37.07	35.16	37.55	43.26	63.09	10.39	11.19	20.00
Çarpıklık	-0.375	-0.381	-0.614	0.0351	-1.197	0.464	0.366	0.540	0.526	0.386
Basıklık	-0.086	-0.342	-0.025	-0.335	1.042	-0.195	-0.348	-0.357	-0.324	-0.377
En düşük değer	58	14	14	11	11	13	15	5	5	8
En yüksek değer	156	36	44	40	40	45	55	20	20	29

Tablo 1'e İlişkin Değişkenler: 1 Sosyal duygusal öğrenme becerileri 2 İletişim becerileri 3 Problem çözme becerileri 4 Stresle başa çıkma becerileri 5 Kendilik değerini arttıran beceriler 6 Görgü kurallarına göre dinleme becerisi 7 Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi 8 Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi 9 Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi 10 Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi

Tablo 1'de değişkenlere ilişkin dağılımlar sunulmuştur. Çoklu regresyon analizi, T testi ve varyans analizlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılım şartının sağlayıp sağlamadığı belirlemek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi değişkenlerin tamamının çarpıklık-basıklık puanlarının +2 ile -2 arasında olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım için çarpıklık-basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması gerektiği belirtildiğinden (Tabachnick ve Fidell, 2013), bu çalışmadaki verilerin normal dağılımı sağladığı söylenebilir.

Tablo 2.

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Sosyal duygusal öğrenme becerileri	—									
2-İletişim becerileri	0.83***	—								
3-Problem çözme becerileri	0.82***	0.68***	—							
4-Stresle başa çıkma becerileri	0.79***	0.55***	0.59***	—						
5-Kendilik değerini arttıran beceriler	0.79***	0.57***	0.62***	0.44***	—					
6-Görgü kurallarına göre dinleme becerisi	0.55***	0.44***	0.56***	0.42***	0.38***	—				
7-Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi	0.52***	0.44***	0.54***	0.41***	0.33***	0.70***	—			
8-Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi	0.39***	0.34***	0.39***	0.32***	0.24***	0.50***	0.70***	—		
9-Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi	0.46***	0.37***	0.46***	0.34***	0.35***	0.55***	0.69***	0.58***	—	
10-Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi	0.48***	0.40***	0.47***	0.36***	0.37***	0.62***	0.65***	0.57***	0.65***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 2’de değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için değişkenler arasındaki pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bulgular sunulmuştur. Tablo 2’de görüleceği üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .24 ile .83 arasında değişmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan sosyal duygusal öğrenme becerileri ile görgü kurallarına göre dinleme becerisi ($r = .55, p < .001$), anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .52, p < .001$), değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .39, p < .001$), söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .46, p < .001$) ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi ($r = .48, p < .001$) arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. İletişim becerileri ile görgü kurallarına göre dinleme becerisi ($r = .44, p < .001$), anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .44, p < .001$), değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .34, p < .001$), söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .37, p < .001$) ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi ($r = .40, p < .001$) arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer bağımlı değişken olan problem çözme becerileri ile görgü kurallarına göre dinleme becerisi ($r = .56, p < .001$), anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .54, p < .001$), değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .39, p < .001$), söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .46, p < .001$) ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi ($r = .47, p < .001$) arasında da yine benzer şekilde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Stresle başa çıkma becerileri ile görgü kurallarına göre dinleme becerisi ($r = .42, p < .001$), anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .41, p < .001$), değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .32, p < .001$), söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .34, p < .001$) ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi ($r = .36, p < .001$) arasında da pozitif ilişki bulgulanmıştır. Son bağımlı değişken olan kendilik değerini arttıran becerileri ile görgü kurallarına göre dinleme becerisi ($r = .38, p < .001$), anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .33, p < .001$), değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .24, p < .001$), söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ($r = .35, p < .001$) ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi ($r = .37, p < .001$) arasında da pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Dinleme Becerileri Farkındalık Özelliklerine İlişkin Regresyon Analizleri Bulguları

Bu bölümde sırasıyla sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ile onların yordayıcısı olan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi arasındaki ilişkileri ortaya koyan çoklu regresyon analizleri raporlanmıştır.

4.2.1. İletişim becerileri çoklu regresyon analiz sonuçları. Öğrencilerin iletişim becerilerini yordayan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin İletişim Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	12.410	1.186		10.462	.001	0.49	0.24	0.24	36.9***
	Görgü kurallarına göre dinleme becerileri	0.16	0.03	0.22	4.149	.001				
	Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi	0.10	0.04	0.15	2.358	0.019				
	Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi	0.04	0.07	0.03	0.610	0.542				
	Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi	0.08	0.07	0.05	1.083	0.279				
	Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi	0.10	0.05	0.10	1.895	0.059				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 3’de yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerin iletişim becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(575, 5)= 36.9, p < .001, R^2=.24$). Değişkenlerin modele tek tek katkılarını incelediğimizde görgü kurallarına göre dinleme becerisinin öğrencilerinin iletişim becerilerini pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta= .22, t(575) = 4.15, p = .001$). Yine benzer şekilde anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi de öğrencilerinin iletişim becerilerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta= .15, t(575) = 2.36, p = .019$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi iletişim becerilerini % 24’ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.2.2. Problem çözme becerileri çoklu regresyon analiz sonuçları.

Öğrencilerinin problem çözme becerilerini yordayan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	10.486	1.383		7.581	.001	0.611	0.373	0.368	68.4***
	Görgü kurallarına göre dinleme becerileri	0.29	0.045	0.31	6.525	.001				
	Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi	0.17	0.050	0.21	3.495	.001				
	Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi	0.04	0.08	0.02	0.457	0.648				
	Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi	0.17	0.09	0.09	1.932	0.054				
	Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi	0.11	0.067	0.08	1.774	0.077				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4’de yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerinin problem çözme becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(5, 575)= 68.4$, $p < .001$, $R^2=.37$). Değişkenlerin modele tek tek katkılarını incelediğimizde görgü kurallarına göre dinleme becerisinin öğrencilerinin problem çözme becerilerini pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta=.31$, $t(575) = 6.52$, $p=.001$). Yine benzer şekilde anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi de öğrencilerinin problem çözme becerilerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta=.21$, $t(575) = 3.50$, $p=.001$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, problem çözme becerilerinin % 37’sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.2.3. Stresle başa çıkma becerileri çoklu regresyon analiz sonuçları.

Öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini yordayan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	8.460	1.507		5.615	.001	0.465	0.216	0.209	31.6***
	Görgü kurallarına göre dinleme becerileri	0.21	0.04	0.24	4.402	.001				
	Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi	0.11	0.05	0.14	2.194	0.029				
	Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi	0.08	0.09	0.04	0.850	0.396				
	Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi	0.05	0.09	0.02	0.521	0.602				
	Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi	0.09	0.07	0.07	1.307	0.192				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 5'te yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir (F=(575, 5)= 31.6, p < .001, R²=.22). Değişkenlerin modele tek tek katkılarını incelediğimizde görgü kurallarına göre dinleme becerisinin öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta = .24$, t (575) = 4.40 p = .001). Yine benzer şekilde anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi de

öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta = .14$, $t(575) = 2.19$, $p = .029$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkısının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin % 21'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.2.3. Kendilik değerini arttıran beceriler çoklu regresyon analiz sonuçları. Öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerilerini yordayan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	T	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	16.470	1.583		10.407	.001	0.436	0.190	0.183	26.98***
	Görgü kurallarına göre dinleme becerileri	0.19	0.05	0.21	3.778	.001				
	Anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi	0.01	0.05	0.02	0.338	0.736				
	Değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi	-0.10	0.10	0.05	-1.062	0.289				
	Söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi	0.28	0.10	0.15	2.719	0.007				
	Dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi	0.22	0.07	0.16	2.860	0.004				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 6’da, yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(575, 5)= 26.98, p < .001, R^2=.19$). Değişkenlerin modele tek tek katkılarını incelediğimizde görgü kurallarına göre dinleme becerisinin öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerini pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta= .21, t(575) = 3.77, p= .001$). Yine benzer şekilde söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi de öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerilerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta= .15, t(575) = 2.72, p= .007$). Son olarak dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerilerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta= .16, t(575) = 2.86, p= .004$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerini % 18’ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sırasıyla ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri; cinsiyete göre algılanan anne-baba tutumuna, anne-baba eğitim durumuna, aile türüne, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve kaçınıcı çocuk olduğuna göre değişimine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.3.1. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular. Çalışmada, ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları, puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 17’de

sunulmuştur. Analizde levene testi sonuçlarına göre varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Sosyal duygusal öğrenme becerisi	Kadın	318	122.4	17.59	0.98	2.59	579	0.01	0.21
	Erkek	263	118.5	19.32	1.19				

Tablo 7’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(579) = 2.59, p < .01$). Buna göre kadınların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ($X=122, Ss=17.59$) erkeklere ($X=118, Ss=19.32$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün küçük olduğu tespit edilmiştir (Cohen $d=0.21$).

4.3.2. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve algılanan anne-baba tutumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve algılanan anne-baba tutumuna göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre ve Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Dağılımları

Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	Algılanan anne-baba tutumu	Ortalama	Ss	N
Yüksek	Demokratik	129.83	16.548	41
	Hoşgörülü-Gevşek	119.00	25.285	4
	Koruyucu-Kollayıcı	121.88	18.247	41
	Otoriter	124.57	17.087	7
	İlgisiz	84.00	7.071	2
	Tutarsız	114.50	29.149	4
Orta	Demokratik	123.89	16.320	124
	Hoşgörülü-Gevşek	116.85	16.320	20
	Koruyucu-Kollayıcı	120.54	16.830	124
	Otoriter	115.10	26.614	10
	İlgisiz	105.00	32.383	4
	Tutarsız	107.17	21.794	6
Düşük	Demokratik	121.58	17.208	98
	Hoşgörülü-Gevşek	110.57	22.059	7
	Koruyucu-Kollayıcı	117.58	19.622	76
	Otoriter	127.00		1
	İlgisiz	113.67	18.502	3
	Tutarsız	94.22	20.462	9

Tablo 8’de görüldüğü gibi, elde edilen bu bulgulardan ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çift yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	31.34	2	15.67	0.049	.952	0.00
Anne baba tutumu	11903.77	5	2380.75	7.461	.001	0.06
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre * anne baba tutumu	2938.89	10	293.89	0.921	.513	0.015
Sabit	179650.72	563	319.10			

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve anne baba tutumu ile okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre etkileşimi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sadece algılanan anne baba tutumunda gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)’e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.06$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumu İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Algılanan Anne Baba Tutumu		Ortalama farkı	Sh	t	p tukey
*Demokratik	Hoşgörülü-Gevşek	9.626	4.149	2.320	.159
	Koruyucu-Kollayıcı	5.100	1.769	2.883	.038
	Otoriter	2.876	6.751	0.426	.998
	İlgisiz	24.210	6.318	3.832	.002
	Tutarsız	19.803	4.497	4.403	.001
Hoşgörülü-Gevşek	Koruyucu-Kollayıcı	-4.525	4.162	-1.087	0.865
	Otoriter	-6.750	7.731	-0.873	0.942
	İlgisiz	14.585	7.356	1.983	0.312
	Tutarsız	10.178	5.866	1.735	0.463
Koruyucu-Kollayıcı	Otoriter	-2.225	6.759	-0.329	0.999
	İlgisiz	19.110	6.327	3.021	0.026
	Tutarsız	14.703	4.509	3.261	0.012
Otoriter	İlgisiz	21.335	9.082	2.349	0.149
	Tutarsız	16.928	7.923	2.136	0.234
İlgisiz	Tutarsız	-4.407	7.558	-0.583	0.990

Tablo 10’da görüldüğü gibi, demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin koruyucu-kollayıcı, ilgisiz ve tutarsız anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan benzer şekilde koruyucu-kollayıcı anne baba tutumuna sahip öğrencileri sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilgisiz ve tutarsız anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3.3. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Baba eğitim durumu	Ortalama	Ss	N
Okur-yazar	114.8	19.98	50
İlköğretim	122.2	17.75	136
Ortaöğretim	118.8	18.42	254
Üniversite	125.6	16.97	108
Lisansüstü	121.0	21.Mar	32

Tablo 11’de görüldüğü gibi, elde edilen bu bulgulardan ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Babanın eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Baba eğitim durumu	5655	5	1131.0	3.380	0.005	0.029
Sabit	192422	575	334.6			

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babanın eğitim durumuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık, Cohen (1988)’e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.03$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen tukey testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

		Ortalama farkı	Sh	t	Cohen's d	p tukey
Okur-yazar	İlköğretim	-7.441	3.025	-2.459	-0.405	0.112
	Ortaöğretim	-4.051	2.830	-1.431	-0.217	0.664
	Üniversite	-10.850	3.129	-3.467	-0.604	0.006
	Lisansüstü	-6.189	4.141	-1.494	-0.303	0.621
İlköğretim	Ortaöğretim	3.390	1.944	1.744	0.186	0.452
	Üniversite	-3.409	2.358	-1.446	-0.196	0.654
	Lisansüstü	1.252	3.594	0.348	0.068	0.999
Ortaöğretim	Üniversite	-6.799	2.101	-3.235	-0.378	0.012
	Lisansüstü	-2.138	3.432	-0.623	-0.114	0.986
*Üniversite	Lisansüstü	4.661	3.682	1.266	0.259	0.769

Tablo 13’de görüldüğü gibi, okur-yazar babaya sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin üniversite eğitimi almış babaya sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan benzer şekilde ortaöğretim eğitimi almış babaya sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yine üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

4.3.4. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne eğitim durumu	Ortalama	Ss	N
Okur-yazar	117.4	21.37	69
İlköğretim	120.8	16.88	185
Ortaöğretim	120.2	18.38	213
Üniversite	123.6	18.55	94
Lisansüstü	121.5	22.19	20

Tablo 14’de görüldüğü gibi, elde edilen bu bulgulardan ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Anne eğitim durumu	1613	4	403.1	1.182	0.318	0.008
Sabit	196464	576	341.1			

Tablo 15’te yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin annenin eğitim durumuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.5. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımları

Kaçınıcı çocuk	Ortalama	Ss	N
1	120.0	20.11	64
2	122.2	16.80	206
3	115.8	19.23	125
4	122.4	18.72	186

Tablo 16’da görüldüğü gibi, elde edilen bu bulgulardan ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Kaçınıcı çocuk olduğuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Kaçınıcı çocuk	4021	3	1340.3	3.985	0.008	0.02
Sabit	194056	577	336.3			

Tablo 17’de yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)’e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.02$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Kaçınıcı Çocuk		Ortalama farkı	Sh	t	p tukey
1	2	-2.133	2.624	-0.813	0.846
	3	4.247	2.819	1.507	0.428
	4	-2.362	2.658	-0.889	0.807
2	3	6.380	2.079	3.068	0.011
	4	-0.229	1.855	-0.123	0.999
3	4	-6.609	2.121	-3.116	0.010

Tablo 18’de görüldüğü gibi, 2. sırada doğan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 3. sırada doğan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan benzer şekilde 3. sırada doğan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 4. sırada doğan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sırasıyla ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özellikleri; cinsiyete göre algılanan anne-baba tutumuna, anne-baba eğitim durumuna, aile türüne, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve kaçınıcı çocuk olduğuna göre değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özellikleri cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular. Çalışmada, ortaokul öğrencilerinde

dinleme becerisi farkındalık özellikleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları, puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 19’da sunulmuştur. Analizde levene testi sonuçlarına göre varyansların eşleştiği görülmüştür.

Tablo 19.

Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Dinleme becerisi	Kadın	318	139.142	20.809	1.167	2.110	579.000	0.035	0.176
	Erkek	263	135.498	20.597	1.270				

Tablo 19’da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık özellikleri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(579) = 2.11, p = .035$). Buna göre kadınların dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün büyük olduğu tespit edilmiştir (Cohen $d = 0.18$).

4.4.2. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özellikleri okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve algılanan anne-baba tutumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çift yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	427.625	2.000	213.812	0.510	0.601	0.002
Anne-baba tutumu	9.834.674	5.000	1.966.935	4.695	.001	0.039
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre * anne-baba tutumu	2.323.301	10.000	232.330	0.555	0.851	0.009
Sabit	235.884.726	563.000	418.978			

Tablo 20’de yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin düzeylerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve anne baba tutumu ile okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre etkileşimi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sadece algılanan anne baba tutumunda gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen’e (1988) göre yorumlandığında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.04$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen tukey testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Algılanan Anne Baba Tutumu İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Algılanan Anne Baba Tutumu		Ortalama farkı	Sh	t	p tukey
Demokratik	Hoşgörülü-Gevşek	9.996	4.754	2.103	0.287
	Koruyucu-Kollayıcı	8.411	2.027	4.149	.001
	Otoriter	9.901	7.736	1.280	0.796
	İlgisiz	13.216	7.240	1.825	0.450
	Tutarsız	12.762	5.153	2.477	0.133
Hoşgörülü-Gevşek	Koruyucu-Kollayıcı	-1.585	4.769	-0.332	0.999
	Otoriter	-0.095	8.859	-0.011	1.000
	İlgisiz	3.220	8.429	0.382	0.999
	Tutarsız	2.766	6.722	0.412	0.998
Koruyucu-Kollayıcı	Otoriter	1.490	7.745	0.192	1.000
	İlgisiz	4.805	7.250	0.663	0.986
	Tutarsız	4.351	5.167	0.842	0.959
Otoriter	İlgisiz	3.315	10.406	0.319	1.000
	Tutarsız	2.861	9.079	0.315	1.000
İlgisiz	Tutarsız	-0.454	8.660	-0.052	1.000

Tablo 21’de görüldüğü gibi, demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin koruyucu-kollayıcı, anne-baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.3. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş

olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Babanın eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Baba eğitim	3.169.064	5	633.813	1.392	0.226	0.012
Sabit	261.892.764	575	455.466			

Tablo 22’de yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinde babanın eğitim durumuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Bu farklılık Cohen’e (1988) göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.12$).

4.4.4. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Annenin eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23.

Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özelliklerinin Anne Eğitim Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Anne eğitim durumu	85.279	4	21.320	0.046	0.996	0.000
Sabit	264.976.549	576	460.029			

Tablo 23'te yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinde annenin eğitim durumuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.5. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre incelenmesine ilişkin bulgular. Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin gözlenen ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle puanların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş olup daha sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Kaçınıcı çocuk olduğuna göre tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Ortaokul Öğrencilerinde Dinleme Becerisi Farkındalık Özellikleri Kaçınıcı Çocuk Olduğuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Kaçınıcı çocuk	3.325.106	3	1.108.369	2.443	0.063	0.013
Sabit	261.736.722	577	453.617			

Tablo 24’te yer alan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile dinleme becerisi farkındalık özelliklerine ilişkin sonuç ve tartışma. Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ile onların yordayıcısı olan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi arasındaki ilişkiler tartışılacaktır.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutlarından iletişim becerileri incelendiğinde genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerin iletişim becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisinin iletişim becerilerinin %24'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutlarından problem çözme becerisi incelendiğinde ise modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisinin problem çözme becerilerinin %37'sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerinin problem çözme becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin alt boyutlarından stresle başa çıkma becerisi incelendiğinde modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-

çözümleme durumlarına göre dinleme becerisinin öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini %21'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini görgü kurallarına göre dinleme becerisi ve anlama-çözümleme durumlarına göre dinleme becerisi dinleme becerisi alt boyutlarının anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Kendilik değerini arttıran becerilere göre bakıldığında ise araştırma sonuçları şu şekildedir: Modelde yer alan görgü kurallarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisinin öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin %18'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin, görgü kurallarına göre dinleme becerisi, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerisi ve dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerisi alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Dinleme becerisi tüm alt boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin en çok problem çözme becerisi boyutuyla (%37) daha sonra iletişim becerileri boyutuyla (%24) olumlu yönde etkilemektedir. Bunu sırasıyla stresle başa çıkma becerisi boyutu (%21) ve kendilik değerini arttıran beceriler (%18) izlemektedir. Bu bulgular, dinleme becerisi yüksek olan bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu hipotezini doğrulamaktadır.

Bilen (2004), insanların anlatamadıkları sorunlarının gün geçtikçe arttığını bunun da toplumda huzursuz mutsuz bireylerin sayısını arttırdığını belirtmektedir. İyi bir dinleyici bulamayan insan, sorunlarını anlattığında genellikle kendi söyleyeceklerini düşünerek tetikte bekleyen bireylerle karşılaşmaktadır. Bu da dinlemenin problem çözücü, sorunları sağıltıcı etkisini yok etmekte ve sorunlar içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Kendisini iyi bir dinleyici olma noktasında eğiten insan ise hem kendi problemlerini anlayıp çözebilmede başarılı hem de başkalarının problemlerini çözme adına daha destekleyici olmaktadır. Dinleme bu bağlamda problem çözme becerisiyle çok yakından ilişkilidir. Dinlemek, mesajların tam ve doğru anlaşılmasını sağlar, anlayış düzeyini yükseltir, fikir ve düşünceleri sistemli bir şekilde takip edilmesini sağlar. Bu durum dinleyiciyi bir düşünme sürecine sokarken konuşan kişi de anlaşılma

ve değer verilmenin rahatlığıyla dinlenildiğini hissettikçe duygularını daha iyi ifade eder duruma gelir. Karşılıklı doğru iletişim ise sağlıklı tartışma davranışını beraberinde getirecektir. Toplumun geneline baktığımızda tartışamama probleminin olduğu görülmektedir. Evde, okulda, işyerinde, arşı pazarda, mecliste hatta eğitim seviyesinin yüksek olduğu kongre sempozyum gibi etkinliklerde bile tartışmaların bir süre sonra seslerin yükseldiği, sınırların gerildiği bir duruma geldiği görülmektedir. Bunun en önemli sebebi ise dinleme becerimizin gelişmemesi ve bununla birlikte empati ve görgü kuralları noktasında eksikliklerimizin olmasıdır. Bu Şekilde yapılan hiçbir diyalog hiçbir paylaşım amacına ulaşmayacak ve sorunların czmne bir katkı sunmayacaktır. Araştırmada dinleme becerisi ile sosyal ve duygusal öğrenmenin problem czme boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması alanyazını destekler niteliktedir.

Umagan (2007) da, dinlemeyi ağırlıklı olarak iletişim kavramı bağlamıyla ele almış ve dinlemenin bu yönünü ne çıkarmıştır. Dinlemenin yaşamın tüm alanlarında kullandığımız bir beceri olduğunu ve bu yüzden dil becerileri içinde farklı bir yere sahip olduğu belirtmiştir. Bu yönüyle toplumsal hayatın temel becerileri arasında bulunduğunu belirtmiştir. Umagan'ın çalışması bu yönüyle araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dinleme becerisi birçok araştırmacıya göre sağlıklı iletişim kurabilmenin ve verimli öğrenmenin ilk şartıdır. Bu işlevlerin yanında dinleme becerisi aynı zamanda bir görgü kuralıdır ve bu bağlamda iletişim sorunlarından kaynaklanan problemlerin temel kaynağı dinlemeyle ilgili yapılan yanlışlardır. Sağlıklı bir toplum hayatı için dinleme becerisinin geliştirilmesi şarttır (Koç, Müftüoğlu, 1998; Bilen, 2004). Etkin dinlemede de buna benzer bir etki vardır. Etkin dinleme sürecinde iletiyi gönderen kişi duygularını değerlendirme sorumluluğuyla başbaşa bırakılır. Bu da bireyi sorun czmeye yaklaştırır. Etkin dinlemede sorulan konuyla ilgili düşündürücü sorular zihinde oluşan problemleri czmeye yardımcı olur ve iletiyi açıklığa kavuşturur (Hughes, 2002).

Yabancı ve yerli alanyazında örgütsel liderlik ve dinleme alışkanlıklarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların genelinde ortaya çıkan tablo, dinleme becerisi yüksek bireylerin verimli ve istenen liderlik özelliklerine sahip bireyler olduğu yönündedir. Etkili dinleme ve liderlik özellikleri arasında gcl bağlar bulunmaktadır.

Yöneticiler güçlü iletişimle örgütlerin güçlendiğini fark ettikçe alanda yapılan araştırmalar da hız kazanmaktadır. Etkili dinleme alışkanlığı olan örgütsel yapılarda yanlış anlamalardan kaynaklanan sorunlar daha az yaşanmakta ve iş yeri memnuniyeti ve verim artmaktadır. Dinlemenin sadece Türkçe dersiyle ilgili bir beceri olduğu yanlışlığının önemli göstergelerinden olan bu çalışmalar da dinleme alanına katkı sağlamaktadır (Yavuz, 2010; Hughes, 2002; Gordon, 2002).

Eskaros (2004), dinlemenin liderlerin başarılı olma yolunda uygulayabileceği en etkili yöntemlerden olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle aktif ve empatik dinlemenin iyi yöneticilerin temel özelliği olduğunu işaret etmektedir. Empatik dinleyerek bir insanın kafasındaki ve kalbindeki gerçekliği anlamının ve o insanla derin ruhsal bir iletişime geçmenin her zaman doğru bilgilere ulaştıracağını belirtmektedir. Özellikle takım arkadaşlarını, astlarını ve üstlerini dinleyen yöneticilerin başarılı olmalarının ve sorunların çözümünde pratik olmalarının en önemli sebeplerinin etkin ve empatik dinleyici olmaları olduğunu vurgulamaktadır. Bir bireyi dinlerken elimizdeki her işi bırakıp dikkatle ve değer vererek dinlemeyeceksek o kişiyle hiç iletişim kurmamanın daha iyi olacağını belirten Eskaros, dinlemeye sıcak bir gülümsemeyle başlanması gerektiğini, aralarda endişeleri azaltabilecek çeşitli tepkiler verilmesi gerektiğini, tüm beynimizle ve notlar alarak dinleme yapmamız gerektiğini ve aklımıza takılan noktalarda konuşmanın bitimini beklememiz gerektiğini belirtmektedir. Dinlerken suçlayıcı olmamanın da iletişimi güçlendirdiğini öne sürmekte ve dinlemenin uygun teşekkür sözcükleriyle sonlandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda dinleme becerisi ve iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunması tüm bu araştırmalarla paralel bir görünüm sergilemektedir.

Dinleme becerisi ve stresle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında dinlemenin yatıştırıcı etkisi göze çarpar. Bir bireyi dinleme, duyguların doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirmekten çok, “*duygularına önem veriyorum ve seni anlamaya çalışıyorum*” mesajını verir. Bu kabul insanlar üzerinde yatıştırıcı etkiye sahiptir. Bir problemini dinlediğimiz arkadaşımızın “*sana anlatınca rahatladım*” demesi bunun en basit örneğidir. Kişi sadece anlatmanın etkiyle değil birinin onu kabul edip dinlediğini ve duygularına önem verildiğini hissettiği için sakinleşmiştir (Gordon, 2002). Eskaros (2004) da insanları yüzlerine bakarak dinlemenin ve anlayışla karşılaşmanın onları rahatlattığını ve iletişimin önündeki engelleri azalttığını

belirtmektedir. Araştırma sonucunda dinleme becerisi ile stresle başa çıkma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunması bu bağlamda değerlendirilebilir.

Cüceloğlu (2014), bireylerin olumlu benlik algısının oluşumunda ailenin belirleyici rolü olduğunu belirtir. Ailesi tarafından duygusal ve fiziksel ihtiyaçları yeteri kadar karşılanan çocuk “kendi olma ” yani kendine ait bir kişilik belirleyebilme noktasında daha başarılı olacaktır. Bu da o çocuğun aile içinde söylediklerinin dinlenmesine ve aile içi iletişimin niteliğine bağlıdır. Araştırmalar henüz doğmamış fetüsün ilkel fakat kayda değer duyumsamalara sahip olduğunu ve annenin duygusal durumundan etkilendiğinden söz etmektedir. Annenin zararlı maddeleri vücuduna almasıyla istenmeyen bir birey olduğu konusunda bilinçaltında izler barındırabilmektedir. Fetüs halindeyken atılan benlik algısı tohumları doğumla birlikte anne babanın davranışlarıyla olumlu ya da olumsuz yönde değişmektedir. Çocuğun çevresinde bulunan amca, dayı, teyze, dede, öğretmen gibi kişiler de çocuğun duygu ve düşünce dünyası üzerinde etkilidir; fakat ailenin etkisi daha belirleyicidir. Aile içinde katı kuralların olduğu, tehdit edici kısıtlayıcı davranışların görülmesi çocuğun kendilik değerini düşürecektir. Rollerin esnek olduğu, anne babanın çocuğuyla özgür bir ortamda bazen bir arkadaş bir sırdaş gibi konuşabildiği aile sistemlerinde ise çocuk olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle kabul edildiğini duyumsayacak ve kendi olabilmeye cesaret edecektir. Çocuğun anne baba tarafından dinlenmesi çocuğa ben değerliyim iletisini duyumsatmaktadır. Çocukluktan itibaren dinlenen ve duygusal gereksinimleri giderilen bireyin kendisi de iyi bir dinleyici olmaktadır. Adler (2012) de, *Bir kimse kendisinde var olmayan bir şeyi bağışlayamaz*, derken anne babanın kendisinde bulunmayan bir özelliği çocuğa aktaramayacağını işaret etmektedir. Araştırmada dinleme becerisi ve kendilik değerini arttıran beceriler arasında ilişki bulunması bu bağlamda değerlendirilebilir.

5.1.2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün küçük olduğu tespit

edilmiştir. Deniz (2001)'e göre sosyal becerilerin ölçülmesi ile ilgili belirtilen görüşlerde sosyal ve duyuşsal duyarlılık konularıyla ilgili maddelerde kız öğrenciler daha yüksek düzeyde katılmışlar ve kendilerini ifade etmişlerdir. Fındık (2016) da sosyal beceriler açısından duyuşsal kontrol boyutuyla kadınların daha gelişmiş olduğunu belirtmektedir. Soylu (2007)'nin araştırma sonuçları da kız öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğunu yönündedir. Fakat bu farklılık düzeyinin çok yüksek olmadığı belirtilmektedir. Kabakçı (2006)'nın ilköğretim okullarındaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili yaptığı araştırma sonuçlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Daha önceki araştırmalar da kızların kendini ifade etme ve duygularını açıklamada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Roseberry, 1997). Kız öğrencilerin önemli bir sosyal beceri olan empati becerilerinin de erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000). Bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Demirbaş (2005) ise sosyal öğrenme etkinliklerinin erkek öğrencilerin bilimsel tutum puanlarına etkilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Goleman (2003) da duygusal zeka adlı kitabında duygusal zekasını kullanma bakımından kızlar ve erkekler arasında bir farklılığın bulunmadığını belirtmektedir. Korkut (2002)'un araştırma sonuçları erkeklerin problem çözme becerilerinin kızlara göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. Koray ve Azar (2008) ın bulguları da problem çözme becerileri açısından erkeklerin kızlara göre daha iyi düzeyde olduklarını göstermektedir. Araştırmalarda cinsiyet değişkeni bağlamında farklı sonuçların olması ve elde edilen sonucun etki büyüklüğünün düşük olması çalışılan öğrencilere özgü farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir.

Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzeylerinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve anne baba tutumu ile okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre etkileşimi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sadece algılanan anne baba tutumunda gruplar arasında önemli farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)'e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu farklılığın temel kaynağı ise şu şekilde tespit edilmiştir: Demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme

becerilerinin koruyucu-kollayıcı, ilgisiz ve tutarsız anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan benzer şekilde koruyucu-kollayıcı anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilgisiz ve tutarsız anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demokratik anne baba tutumu sergileyen ebeveynler çocuklarını etkin dinler ve ne söylediğini önemser. Duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığını fark eden çocuğun duygusal kabul isteği tatmin olur, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade eder ve özgüveni gelişir. Böyle bir ortamda sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi beklenen bir sonuçtur. Yılmaz (2014) anne baba tutumlarının 6.7.8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ne ölçüde etkilediğini araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre de anne baba tutumları ve sosyal öğrenme becerileri arasında sosyal öğrenmenin tüm alt boyutları açısından pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Araştırmada ebeveynleriyle samimi ve sevgi saygıya dayalı bir ilişki içinde olan çocukların SDÖ'nün tüm alt boyutları noktasında daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Bilir ve Dabanlı (1981) da ergenlerin sosyal gelişimleri ile aile tutumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırma sonucuna göre anne babasıyla doğru iletişim kurabilen ve anne babası tarafından söyledikleri dikkate alınan ergenlerin sosyal gelişimlerinin desteklendiği ortaya çıkmıştır. Toktamış (2008) da anne baba duyarlılığı yüksek olan bireylerde SDÖ'nün alt boyutu olan kendilik değerini arttıran becerilerin yüksek olduğunu belirtmektedir. Çocuklarına demokratik bir tutumla yaklaşarak ilgili bir tutum sergileyen anne babaların çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır. Haktanır ve Baran (1998) demokratik anne baba tutumlarının çocukların benlik saygılarını olumlu yönde etkilediğini ve bunun da çocukta kendine ait olumlu bir algı oluşturduğunu öne sürmektedir. Sezer (2010) ise anne ve babasının tutumunu demokratik bulan ergenlerin olumlu benlik algısına sahip olduklarını belirtmektedir. Günalp (2007) da demokratik anne baba tutumuna sahip çocukların özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Tüm bu araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Koruyucu kollayıcı anne baba tutumunda çocuk sürekli ebeveynin kontrol altında tutmaya çalıştığı bir durumdadır. Koruyucu ebeveynler çocuklarının gün içinde okulda, sokakta oynarken vb kimlerle ne konuştuğunu sorar ve çocuğu anlamaya çalışır. Bu durum her ne kadar çocuğa sürekli müdahale etme, onun yerine işlerini yapma gibi olumsuz sonuçlar doğursa da ilgisiz anne babalarla çocuklarının

ilişkileriyle karşılaştırıldığında sonuçta çocukla ebeveyn iletişimin olduğu bir yapıdadır. Bu durumda sosyal ve duygusal becerilerin ilgisiz anne baba tutumuna sahip ailelerin çocuklarında daha düşük düzeyde çıkması doğal bir durumdur. Araştırmanın bu sonucu da ebeveyn çocuk iletişiminde dinlemenin önemini ve aile içi dinleme etkinliklerinin sosyal ve duygusal becerileri geliştirdiğini gözler önüne sermektedir.

Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babanın eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)'e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre okur-yazar babaya sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin üniversite eğitimi almış babaya sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan benzer şekilde ortaöğretim eğitimi almış babaya sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yine üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinin daha sağlıklı olması beklenen bir durumdur. Eğitimli bireylerin sosyal ve duygusal becerilerinin daha az eğitim alan bireylere göre yüksek olması gerekmektedir. Eğitim ortamında geçirilen süre, eğitimin niteliği ve üniversite döneminde bireylerin daha çok insanla tanışıp etkileşim içine girmesi, farklı şehirler görme, deneyim ve yaşantıların artması gibi birçok etmen bu süreçte etkili olabilmektedir. Sosyal ve duygusal özelliği gelişmiş babaların kendi çocuklarıyla da iletişimlerinin güçlü olması dolayısıyla bu çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin daha yüksek çıkması araştırmanın hipoteziyle örtüşmektedir. Ortaokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri anne eğitim durumuna göre incelendiğinde ise gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Soylu (2007)'nin, üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerini cinsiyet, fakülte, sınıf, başarı durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve yerleşim yerleri değişkenlerine göre incelediği araştırmanın sonucunda anne babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin SDÖ becerilerine sahip olma oranının düştüğü bulgulanmıştır. Bu araştırmada ise sadece babanın eğitim durumunun etkisinin olduğu, annenin eğitim durumunun SDÖ becerileri açısından bir farklılık oluşturmadığı bulgulanmıştır. Toplumumuzda genellikle ataerkil aile yapısının bulunmasıyla evlerde baskın kişinin baba olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kurallar koyma ve bunların uygulanıp uygulanmadığını takip etme, kuralları açıklama, toplumun kabullerini çocuğa aktarma noktasında babanın daha belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucu bu

bağlamda değerlendirilebilir. Güdük (2008)'e göre tutarlı disiplin puanları arttıkça sosyal anlatımcılık ve sosyal duygusal duyarlılık puanları artmaktadır. Yılmaz (2004)'ın araştırma sonuçları da annenin psikolojik kontrolünün çocukların sosyal duygusal becerilerini olumsuz etkilediğini buna karşın babanın psikolojik kontrolü ile çocukların sosyal duygusal becerilerinin olumlu etkilediğini göstermektedir. Tosuntaş (2006)'a göre de babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuğun olumlu sosyal davranışlarında artış görülmektedir. Adler (2012) anne baba tutumlarının çocuk üzerinde çok etkili olduğunu belirterek çocuğun yaşam üslubunun dört beş yaşlarına kadar genel çerçevesiyle belirlendiğini daha sonraki yıllarda da az çok aynı doğrultuda seyrettiğini belirtmektedir. Bu dönem çocukta toplumsallaşma ve gerekli uyum becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik dönemdir. Bu noktada demokratik anne baba tutumuyla karşı karşıya kalan çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin daha iyi düzeyde bulunması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ortaokul ğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kağıncı çocuk olduğuna göre gruplar arasında önemli farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen (1988)'e göre yorumlandığında etki büyüklüğünün kk düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları 2. sırada doğan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 3. sırada doğan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan benzer şekilde 3. sırada doğan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin 4. sırada doğan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailede doğum sırası açısından önce olan çocuklar genellikle problem üzücü, kendi özelliklerini bilen ve stresle daha iyi başa çıkan çocuklardır. Daha sonra doğan kardeşler ise birçok konuda farkında olarak ya da olmayarak abla ya da abisini model almakta ya da sorunları onun desteğiyle ve yol göstermesiyle çözmeye çalışmaktadır. Çeşitli konularda fikirlerini belirtirken de büyük kardeşlerine göre pasif durumda kalmaktadırlar. Anne ve babalar da daha önceki ebeveynlik deneyimlerinden yola çıkarak çocuğa esneklik tanımamakta, bir problemle karşılaştığında olası zm yollarını denemesi için gerekli serbestlik alanını tanımamaktadırlar. Adler (2012) de ailedeki kk çocukların genellikle görmezden gelindiğini söyler. Biyolojik yaşı büyük olan kardeşler deneyimli ve güçlüklerin üstesinden gelmiş durumdadır. Bu da kk kardeşleri sosyal olarak elverişsiz bir konumda bırakmaktadır. Bu duygu aşağılık, değersizlik gibi bir takım duyguları da beraberinde getirerek daha sonra doğan çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin

abi ya da ablalarının gerisinde kalmasına sebep olmaktadır. Bu durumda ailede daha sonra doğan çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin düşük düzeyde kalması sosyolojik açıdan beklenen bir durumdur.

5.1.3. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık özellikleri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün büyük olduğu tespit edilmiştir. Aktaş (2017), öğretmen adaylarının dinleme beceri düzeylerinin ölçüldüğü araştırmada kadın öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ceyran (2016)'nın araştırma sonuçları da bu yöndedir. Kurt (2008) ise çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisini incelediği çalışmada kız öğrencilerin dinleme puanlarının erkek öğrencilerin dinleme puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aşılıoğlu (2009) da dinleme engellerini belirlemeye yönelik Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenimini sürdüren öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme engellerinden daha az etkilendiğini belirlemiştir. Kodan ve Bozdemir (2016)'in ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada da kız öğrencilerin dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Maden ve Durukan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerini cinsiyet değişkenine göre incelediği çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının dinleme stilleri açısından benzer özellikler sergilediklerini saptamıştır. Araştırma sonucuna göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stilleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çetinkaya (2011)'nin araştırma sonuçlarına ve Özerbaş, Bulut ve Usta (2007)'ya göre de dinlemenin önemli bir yönü olan iletişim becerileri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Durmuş (2013)'un araştırma sonuçlarına göre ise yapılan dinleme uygulamalarıyla hem kız hem de erkek öğrencilerin dinleme becerilerinde anlamlı oranda gelişme saptanmıştır. Ön test ve son test ölçümlerindeki başarı düzeylerine göre kız öğrenciler,

erkek öğrencilere göre biraz daha başarılıdır. Fakat bu eğitim sürecinde erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre biraz daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir. Polat (2017)'in araştırma sonuçlarına göre ise Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerden anadili, cinsiyet ve yaş değişkenleri için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Demircan (2018)'a göre ise cinsiyete göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla dinleme öz yeterliğine sahiptir. Dinleme becerisinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği araştırmalar da bulunmaktadır. Fakat araştırmaların genelinde kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları bu açıdan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları kadınları genellikle susan ve dinleyen, söz dinleyen olarak konumlandırmaktadır. Bu da zamanla kadınların çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen sürede erkeklerden daha çok dinlemelerini ve sonuçta daha iyi dinleyicilere dönüştüklerini düşündürmektedir. Dinleyen, dinledikçe daha iyi anlayan kadınlar diğer beceri alanlarında da gelişme göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ve anne baba tutumu ile okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre etkileşimi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sadece algılanan anne baba tutumunda gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin dinleme becerilerinin farkındalık özelliklerinin koruyucu-kollayıcı anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahin (2011)'in sosyoekonomik düzeyin dinleme becerisi farkındalıklarına etkisi olup olmadığını araştırdığı çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeyde bireylerin olduğu okullar seçilmiş ve dinleme çalışmaları uygulanarak fark olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı bir fark bulunmuş farkın kaynağı incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin dinleme ile ilgili algılarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Aras (2004)'in araştırması ise Kırıkkale ilinde sosyoekonomik yönden birbirinden farklı üç ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullar il, ilçe ve köy merkezinde yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre 8. sınıfların 7. sınıflara göre ve 7. sınıfların da 6.sınıflara göre dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Okullar düzeyinde yapılan inceleme sonuçlarına göre ise il merkezinde okuyanların

ilçe merkezinde okuyanlara, ilçe merkezinde okuyanların da köy merkezinde okuyanlara oranla daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelendiği bir araştırmada da sosyoekonomik düzey düştükçe dinleme becerisinin azaldığı görülmüştür (Şahin, 2011). Demircan (2018)'in araştırma sonuçlarında da örnekleme yer alan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterlik ortalamaları iyi düzeyde bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre 6. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterliği açısından yüksek düzeyde , 8. sınıf öğrencilerinin ise dinleme öz yeterliği açısından düşük düzeyde sahip olduğu saptanmıştır. Arslan (2013), dinlediğini anlama düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında yedinci sınıf düzeyinde dinlediğini anlama düzeyinin genellikle düşük olduğunu saptamıştır. Araştırmamızda ise dinleme becerisi ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucu Türk eğitim sisteminde okullarda verilen eğitimin sosyoekonomik düzeye bakılmaksızın fırsat eşitliği çerçevesinde yapılması ve araştırmanın yapıldığı bölgedeki okullarda sosyoekonomik durum açısından çok yüksek düzeyde farklılıkların bulunmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca düşük sosyoekonomik gelişmişliği olan bölgelerde yüksek gelir düzeyine sahip öğrenciler bulunabileceği gibi yüksek sosyoekonomik gelişmişliği olan bölgelerde de düşük gelir düzeyine sahip öğrenciler bulunabilir. Bu bağlamda araştırmanın bulguları kayda değer bir görünüm sergilememektedir.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin koruyucu-kollayıcı, anne baba tutumuna sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin de yüksek çıkması araştırmanın bulgularının birbirini desteklediğini göstermektedir. Aile içi iletişimin yüksek olduğu ve olumlu olumsuz tüm yaşantıların tartışıldığı, aile üyelerinin birbirini tüm yönleriyle kabul edip birbirine söz hakkı tanıdığı bir aile ortamında tüm bireyler birbirini etkin bir biçimde dinlemektedir. Çocuğun yaşantısının temelini oluşturan anne baba davranışları bu nokta da etkisini göstermekte ve anne babasının birbirini dinlediğini ve anne babasının kendisini dinlediğini gören çocuk da dinlemeyi öğrenmektedir. Bu bulgu araştırmanın dinleme becerisi yüksek bireylerin sosyal ve duygusal becerileri de yüksektir hipoteziyle aynı doğrultudadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinin babanın eğitim durumuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özelliklerinde annenin eğitim durumuna göre de gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Çetinel (2016) okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ebeveynlere anne baba tutum ölçekleri ve onların çocuklarına da dinleme becerileri testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne baba tutumları ve dinleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Demircan (2018) ise anne-baba eğitim düzeyi arttıkça dinleme öz yeterliğinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dinleme becerisi eğitimle geliştirilen bir beceridir. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocukta dinleme becerisinin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Çocuğun dinleme eğitimi alması dinleme becerisi üzerinde daha belirleyici olmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin iş hayatında katılımları artmakta, ebeveyn çocuk birlikteliğinin süresi azalmaktadır. Anne babası çalışan çocuk günün önemli bir zaman dilimini kreşte ya da bakıcısıyla birlikte geçirmektedir. Araştırmanın sonucu bu açıdan düşünülebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu da şu şekildedir: Ortaokul öğrencilerinde dinleme becerisi farkındalık özellikleri açısından kaçınıcı çocuk olduğuna göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Onat, Becer, Cerit ve Tek (2017) de yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin dinleme becerilerinde yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulgulamıştır. Dinleme becerisi ailede kaçınıcı çocuk olduğundan çok ailenin nasıl bir dinleme tutumu olduğuna bağlı olarak gelişmektedir. Aile bireylerinin söz hakkının bulunmadığı; empatinin ve paylaşımın olmadığı bir aile ortamında tek çocuk olmak ya da ikinci, üçüncü sırada doğan çocuk olmak arasında dinleme becerisinin gelişimi anlamında bir farklılık olması beklenmemektedir. Tam tersi ebeveynlerin iyi birer dinleyici oldukları demokratik bir aile ortamında ilk doğan çocuk ya da ikinci üçüncü sırada doğan çocuk olmanın dinleme becerisi açısından durumu çok da değiştirmeyeceği düşünülebilir. Sonuç olarak anne baba çocukları dinliorsa çocuklar dinleme davranışını model alacak ve dinlemeyi öğrenecektir.

Dinleme becerisi ve sosyal öğrenme becerisi birbiriyle ilişkili iki yaşam becerisidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için her iki beceriyi ayrı ayrı değerlendirmek yerine iki beceriyi birlikte ele alarak bu bakış açısıyla yaşantılar kazandırmak bireylerin

gelişimine kayda değer katkı sunacaktır. Dinleme öğrenmenin ilk koşudur. Bunu yalnızca öğretim faaliyetleriyle sınırlı olarak düşünmemek gerekir. İnsanları ve doğayı anlamak ve öğrenmek dolayısıyla hayatı öğrenmek için dinlemek şarttır. Rüzgarın sesini dinleyerek hava koşullarını anlamaya çalışmak, hayvanların seslerinden onları tanıyıp öğrenebilmek, dalgaların sesinden fırtına olup olmayacağını tahmin etmek gibi yaşadığımız dünyanın içinde edinmemiz gereken çevre eğitimiyle ilgili öğrenmeler de dinlemeyi öğrenmekle gerçekleşebilir. Çevreyi dinlemeden daha önemli olan bir dinleme de insanın kendini dinlemesidir. Kalp atışlarımızı dinleyerek nabzımızın hızlanıp yavaşladığını ya da nefes alış veriş sesimizin şiddet ve hızından duygularımızın ne olduğunu anlayabiliriz. Öfke, endişe, coşku vb duygularımızı bedenimizi dinleyerek anlayabiliriz. Olumsuz duygularımızı fark ederek denetim altına alabiliriz. Dinleme duygu kontrolüne yardımcı olmaktadır. Başkalarının duygularını anlamada da onların sesini dinlemek önemlidir. Bunun için öncelikle nasıl dinleyeceğimizi bilmemiz gerekir. Bireylere dinlemenin ne olduğu ne olmadığı planlı ve nitelikli bir dinleme eğitimiyle kazandırılmalıdır. Dinlemek aynı zamanda bir erdemdir. Sabır, saygı ve emek gerektirir. Tüm gerçeğin kendi bildiğimiz olmadığını anlamak gelişime açık olmayı doğurur. Bu açıdan dinleme eğitimi bir davranış eğitimidir. Dinleme eğitimi olmadan da dinleme becerisi yeterince gelişmeyecektir. Şu halde dinleme sosyal duygusal becerilerin bağı ortaya çıkmaktadır. Dinleme davranışı insanın kendisi ve başkaları arasındaki farkı anlamasına yarar. Bireyin kendini keşfetmesi içinden geçenlere kulak vermesiyle mümkündür. “Ben” ve diğerleri arasındaki fark, çevreyi dinledikçe ortaya çıkacaktır. Başkalarını dinledikçe insanların farklılıklarını kabullenebilir ve onlarla empati kurabiliriz. Dinledikçe iletişim kurar, sorgular, anlarız. Anladıkça da sosyalleşir ve çevremizle sağlıklı ilişkiler kurarız. Ses uzmanı Julian Treasure’ın da dediği gibi iyi bir dinleyici nesil yetiştirerek dünyayı bir bağlantı dünyası, anlayış ve barış dünyası haline getirebiliriz. Dinledikçe şiddetsiz bir iletişimin hayatımıza katkısını fark ederiz. İnsanlar birbirini dinledikçe anladıkça ve kabullendikçe problemler azalır. Başkalarının ihtiyaç ve beklentilerini dinleyen bireyler arttıkça toplumun en küçük birimi olan aile kurumundan başlayarak okulda ve toplum hayatında iletişime açık duyarlı, huzurlu, kendisiyle barışık, mutlu bireylerin sayısı artacaktır.

5.2. Öneriler

1. Araştırmanın bulguları dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dil becerilerinden özellikle dinleme becerisinin sadece Türkçe Öğretimi alanıyla ilgili bir beceri olmadığı ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda her iki beceri alanını da geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabileceği düşünülebilir.
2. Sosyal ve duygusal öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler dinleme etkinlikleriyle eşgüdümlü bir biçimde işe koşularak ve bu iki becerinin temel yaşam becerisine dönüştürülmesine yönelik planlı ve düzenli çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisinin alt boyutlarından olan stresle başa çıkma, kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okullarda yaşanan iletişim ve disiplin sorunlarının etkin bir dinleme öğretimi ve sosyal beceri eğitimleriyle azaltılabileceği, program geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurularak bu alana yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırmanın bulguları dinleme becerisi ve sosyal ve duygusal öğrenmenin problem çözme boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle sosyal yaşamın içinde gerçek yaşam deneyimleri-problem durumları sağlanarak dinleme-izleme becerileri geliştirilebilir. Örneğin çevre eğitimi dinleme etkinlikleriyle birlikte doğada yapılabilir.
5. Araştırmanın bulgularına göre algılanan anne baba tutumu sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde etkili olmaktadır. Özellikle demokratik anne baba tutumuna sahip ailerde çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ebeveynler, aile içinde bireylerin birbirini dinlediği aile içi sosyal etkinlikler yaparak çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir.
6. Bu araştırmada sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile Türkçenin beceri alanlarından dinleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerisi ile Türkçenin diğer beceri alanları olan konuşma, yazma ve okuma becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, A. (2012). *Çocuk eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ak, C. (2007). *Türk dili*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analiz ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akkök, F. S. (1998). Aile rehberliğinin yuvaya yeni başlayan çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 12 (68), 10-13.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim (1. cilt)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M. R. (2017). *Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesindeki beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının dinleme becerileri düzeylerinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi): <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, V:3, 440-448.
- Alisinanoğlu, F., & Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 61-81.
- Aslan, E. (2017). *Açık dinleme strateji eğitiminin başlangıç seviyesindeki öğrencilerin dinleme algısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 45-63.
- Atila, B. (2018). *Ceza infaz kurumlarında uygulanan eğitim-iyileştirme faaliyetlerinde tartışma türleri kullanımının hükümlü/tutukluların dinleme becerisi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aycı, M. (2015). Tatlı tuzlu. *Türk Dili*, 767-768, 47-48.
- Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, N. (2014). Dinleme sanatı. *Yeni Yüksektepe Dergisi*, Sayı:46.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Back, L. (2007). *The art of listening*. Berg Publishers.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt.
- Başaran, İ. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Başaran, İ. (2005). *Eğitim psikolojisi - gelişim öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berk, L. (1997). *Child development*. London: Allyn and Bacon.
- Beşbudak, M. (2018). *Sağlık iletişiminde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Doktorlar üzerinde bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bilen, P. (2004). *Sağlıklı insan ilişkileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, Ş., & Dabanlı, D. (1990). Ergenlik çağındakinin sosyal gelişimine aile tutumlarının etkisinin araştırılması. *Aile Yazıları* 3 (s. 157-173). içinde Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Binyazar, A. (1983). Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 57-72.
- Boğa Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bostancı, E., & Ceran, D. (2015). Seçici dinleme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 909-918.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama,okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Canbulat, M., Çelenk, S., & Kutluca Canbulat, A. (2004). Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının anadil eğitiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- CASEL. (2005). *CASEL: The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*. Chicago: University of Illinois. www.casel.org adresinden alındı

- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 205-219.
- Ceyran, K. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinel, G. (2016). *Okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çoşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-Royal*, 4(1), 35-50.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (Bahar, 2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Dedebali, N. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demir Atalay, T., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması . *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885-1904.
- Demirbaş, M. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisinin öğrenme ürünlerine etkisinin incelenmesi* . (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 363-382.
- Demircan, U. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, İ. (2015). Dilin kökleri ve dalları. *Türk Dili*, 767-768, 18-19.
- Demirci, M. (2015). *Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfında verilen strateji eğitiminin dinleme sorunlarına, dinleme becerisine ve strateji kullanımına etkisi üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Deniz, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* . (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 263-274.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dupont, N. (1998). *Uptodate on emotional competency: Helping to prepare youth*. Providence,RI: Department of Education.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin ocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 159-174.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 63-70.
- Elias, M., Zins, J., Graczyk, P., & Weissberg, R. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social–emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmenleri adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 269-307.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi - İletişim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi: Edebiyat ve eğitim fakültelerinin türk dili ve edebiyatı bölümleri için*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Eskaros, M. (2004). Fine-tune your listening skills. *Management Guidelines*, 83, 85-87.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Fındık, M. (2016). *Takım sporu yapanlarla bireysel spor yapanların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gardiner, H., & Gander, M. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi (Prof Dr. Ali Dönmez, Çev.)*. Ankara: İmge.
- Garson, G. (2006). *Topics In Multivariate Analysis*.

- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Gerçek, F. (2000). *İngilizce hazırlık okulundaki dinleme becerisi derslerinin dinleme-anlama stratejileri kullanım sıklığı üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2002). *Etkili liderlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Göçer, A. (2008). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.
- Göçer, A., & Tabak, G. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 250-272.
- Güçlü, N. (1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *VII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt:II*, (s. 739-742). Konya.
- Güdük, A. (2008). *Farklı eğitim programlarına devam eden lise II. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gümrükçüoğlu, S. (2013). Din eğitiminde dil ve iletişim etkinliği olarak dinleme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 4-34.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürgen, İ. (2008). Dinleme öğrenme alanı. E. H. Pilancı içinde, *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Yayıncılık.
- Güven, Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hacib, Y. H. (2016). *Kutadgu bilig*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Haktanır, G., & Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (3), 134-141.
- Hughes, L. (2002). How to be a good listener. *Women is Business*, 54, 17.
- İnam, A. (2015). Dilin dillendirilmesi. *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 767-768, 20-29.
- Irgatoğlu, A. (2010). *Yabancı dil dinleme becerisi ediniminin gelişmesi için bağlamsal kaynak olarak resimlerin kullanımının etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kabakçı, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kabakçı, Ö., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 152-166.
- Kabakçı, Ö., & Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 77-86.
- Kağıtçıbaşı, Ç. B. (1993). *Başarı ailede başlar çok amaçlı eğitim modeli*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.

- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyoekonomik düzeylerde uygulaması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 41-61.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 81-94.
- Karaçalı, A. (2015). Dil ve perde. *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 767-768, 5-6.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2).
- Katrancı, M., & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 733-771.
- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5 - 8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin Web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniki - metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 15-30.
- Kırhan, A. (2007). *Üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanal tercihleri kullanımlar ve doyumlar kuramı-sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocakulah, M., & Kırtak Ad, V. (2015). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği'nin üniversite öğrencileri için uygulanabilirliği'nin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 241-247.
- Kocayörük Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kodan, H., & Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet AKif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 15-27.
- Koray, O., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 125-136.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 49-83.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 101-112.
- Mert, E. (2013). Ortaokul Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde kullanılan dinleme türlerine ilişkin bir açıklama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 52-73 .
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Najafi, G. (2006). *Social and emotional learning (sel) in efl speaking classes*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Narlı, M., & Daşcıoğlu, Y. (2015). Dilin perdelerini aralamak. *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 767-768, 7-9.
- Oğuzkan, A. (1983). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Onat, T., Becer, E., Cerit, G., & Tek, M. (21-23 Mayıs 2017). Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile diğer bölümlerde bulunan öğrencilerin dinleme becerilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi*.
- Orhan, F., & Dağcı, A. (2015). Ergenlikte dini kimliğin inşası: Sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (7), 116-132.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature, Volume:2*, 311-322.
- Ögel, K. T. (2006). Onuncu sınıf öğrencileri arasında tütün alkol ve madde kullanım yaygınlığı: İstanbul örnekleme. *Bağımlılık Dergisi*, 7, 18-23.
- Ögel, K., Armağan, E., Eke, C., & Taner, S. (2007). Madde deneyen ve denemeyen ergenlerde sosyal aktivitelere katılım. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 18-23.
- Ögel, K., Çorapçıoğlu, A., Sır, A., Tamar, M., Tot, Ş., Doğan, O., & Liman, O. (2004). Dokuz ilde ilk ve orta öğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15 (2), 112-118.
- Ögel, K., Eke, C., Erdoğan, N., Taner, S., & Erol, B. (2005). *İstanbul'da gençler arasında cinsellik araştırma raporu*. İstanbul: Yeniden.
- Öz, M. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1990). *Edebiyat bilgileri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdoğan Demirci, Ş. (2010). *Improvement of speaking and listening skills of young learners in the 5th grade of the primary school: a case study*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özerbaş, M., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 123-135.
- Öztürk, A., & Sargut, A. (2017). Kurumsal mantıklar, sosyal beceriler ve sosyal öğrenme ilişkisi. *VIII. Örgüt Kuramları Sempozyumu*. Ankara: Çankaya Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2003). Okullarda yaygın bir sorun: Okul zorbalığı. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Roseberry, L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Chicago: Loyola University.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Edinburg: Pearson.
- Salopek, J. (1999). Is anyone listening. *Training Development*, 53 (9), 58-59.
- Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 159-174.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-19.

- Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şad, S., & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3 (2), 66-95.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 178-188.
- Şahin, A., & Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *The Journal of International Social Research*, 2 (9), 454- 464.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: MA Pearson.
- Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 171-181.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi- konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi . *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tezel Şahin, F. Ö. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 395-414.

- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topçuoğlu, F., & Özer, F. (2014, Mayıs). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 203-218.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Treasure, J. (2015). <https://www.juliantreasure.com/blog/listening-can-change-your-life/> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 128-141.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.
- Tüzel, S., & Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 27-45.
- Uluğ Ormanlıoğlu, M. (2007). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Anfora Yayıncılık.
- Umagan, S. (2007). *"Dinleme" ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 1-16.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilim temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ kuramı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi: İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı (modül 4)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yavuz, H. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 292-306.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı Okuyan, H. S. (2017). Çocuk kitaplarının duygusal farkındalık ve duygularını ifade etme bağlamında incelenmesi. *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları*. H. Ülper (Ed). (s. 178-186). içinde Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (1989). Anne - baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma. *Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaşması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretim*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Yıldırım, F., & Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme-izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 231-250.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1855-1891.
- Yıldırım, N. (2010). *1-4 Yaş dönemi çocuklar için ev kazası risklerinin belirlenmesi ve bu risklerin azaltılmasında sosyal öğrenme teorisine dayalı hemşirelik girişimlerinin etkinliği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, V. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yoncalık, O., & Çimen, Z. (2006). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilerarası iletişimde dinleme becerisi düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 135-144.
- Yüksel, G. (2003). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



EKLER

EK-1

Ölçek Uygulaması Valilik İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.10082358
Konu : Anket Uygulaması

23.05.2018

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Betül ABAL'ın "Öğrencilerin Dinleme Becerileriyle Sosyal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki " adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 07/05/2018 tarihli dilekçesi, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 22/05/2018 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Öğrencilerin Dinleme Becerileriyle Sosyal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki " isimli araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen Ortaokullarda öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerine , bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
23.05.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b164-73d6-38f5-bacd-394c koda ile teyit edilebilir.

EK -3 : ÇALIŞILACAK OKUL LİSTESİ		
ANTALYA	KONYAALTI	ABDURRAHMAN-NERİMAN BİLEYDİ ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	AŞAĞIKARAMAN ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	AYTEN ÇAĞIRAN ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	BEDRİYE BİLEYDİ ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	ÇAKIRLAR ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	DOYRAN AYTEN-ŞEVKET GÜLVEREN ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	DR.CAHİT ÜNVER ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	GAZİ MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	HASAN-FATMA ÇAVLI ORTAOKULU
ANTALYA	KONYAALTI	LEYLA KAHRAMAN SEVİM ERTENÜ ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	ALAEDDİN KEYKUBAT ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	ASLANLAR ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	GÜLGÜN-NİHAT ÖMÜR ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	HALİL AKYÜZ ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	HÜSEYİN AK ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	MOBİL ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	ŞEHİT İBRAHİM BARIŞ YURTSEVEN ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	ŞERİFE TUFAN ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	VARSAK ORTAOKULU
ANTALYA	KEPEZ	VARSAK SAKARYA ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	AHMET YESEVİ ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	ATATÜRK ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	BARBAROS ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	BAŞÖĞRETMEN ATATÜRK ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	DR.GALİP KAHRAMAN ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	DUMLUPINAR ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	ERMENEK ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	FARUK TUGAYOĞLU ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	FATİH ORTAOKULU
ANTALYA	MURATPAŞA	GÜZELBAĞ ORTAOKULU

EK-2

Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi

Değerli öğrenciler;

Elinizdeki anket, etkili bir Türkçe öğretimi için, sizin dinleme becerilerinizle ilgili farkındalıklarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacak, isminiz ve anket sonuçlarınız 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.

Türkçe Öğretmeni Betül ABALI

A. Öğrencilerin, Görgü Kurallarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
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. Öğrencilerin, Anlama-Çözümleme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
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/öğrenmek için dinlerim.				

C. Öğrencilerin, Değerlendirme Yapabilme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1. Dinlerken konuşma akışının beni ne derece etkilediğini düşünürüm.				
2. Dinlediğim bir metnin vermeyi amaçladığı mesajın doğru 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 gözlemlerim.				
5. Dinlediklerimin benim hayatımla ilişkisini sorgularım.				

D. Öğrencilerin, Söz Varlığını Geliştirme Durumlarına Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her	Sık sık	Bazen	Hiçbir
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.				
5. Dinlediğim metindeki kelimelerin veya cümlelerin – eğer varsa- yan/mecaz anlamlarını ayırt etmeye çalışırım.				

E. Öğrencilerin, Dinleme Alışkanlıklarının Etkililiğine Göre Dinleme Becerilerinin İncelenmesi	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
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

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

Duyarlılığınız için teşekkürler.

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dönebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)

10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Sorunumu çözmek için bulduğum çözümlerden en uygun olanı seçip uygulayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşıma beğendiğim yönlerini söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşip bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)

27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunun olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Başarılarımdan gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Bir sıkıntım olduğunda başkalarına danışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

<p>Cinsiyet :</p> <p><input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E</p> <p>Yaşınız :</p> <p>Sınıfınız:</p>	<p>Öğrenim Gördüğünüz Okul:</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>Aile türü</p> <p><input type="checkbox"/> Çekirdek aile(anne-baba-çocuk) <input type="checkbox"/> Kalabalık aile <input type="checkbox"/> Parçalanmış aile(boşanma ölüm vb. sebeplerle anne babanın birlikte olmadığı)</p> <p>Ailede kaçınıcı çocuksunuz?</p> <p><input type="checkbox"/> Tek çocuk <input type="checkbox"/> Birinci <input type="checkbox"/> Ortanca <input type="checkbox"/> Son çocuk</p>	<p>Annelerinizin eğitim durumu:</p> <p><input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaöğretim <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü</p> <p>Babanızın eğitim durumu:</p> <p><input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaöğretim <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü</p>
<p>Algılanan Anne-Baba Tutumu:</p> <p>Demokratik Tutum: Demokratik tutumda, çocuk tüm yönleriyle kabul edilir. Çocuğa yol gösterilir ama alacağı kararlar konusunda serbest bırakılır.</p>	<p>Ana-Baba Tutumu</p> <p><input type="checkbox"/> Demokratik <input type="checkbox"/> Hoşgörülü-Gevşek <input type="checkbox"/> Koruyucu-Kollayıcı <input type="checkbox"/> Otoriter <input type="checkbox"/> İlgisiz</p>

İlgisiz Tutum: İlgisiz anne ve babalar, çocuğun davranışları karşısında ilgisiz ve kayıtsız davranışlar sergilerler. Onlar için çocuğun varlığı ve yokluğu belli değildir. Disiplinsizlik söz konusudur, ancak disiplinsizliğin nedeni sorumsuzluk ve ilgisizliktir

Otoriter Tutum: Bu tutumda ana-baba çocuğa katı bir disiplin uygular. Çocuk her kurala uymak zorundadır

Hoşgörülü-Gevşek Tutum: Çocuk aileyi yönetir, her istediği yapılır, istemediği şeyler ise yapılmaz.

Koruyucu-Kollayıcı Tutum: Bu tutumda ana -baba tutumunda çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen gösterilmektedir. Çocuğun kendi başına yapabileceği şeyler bile ana-baba tarafından karşılanır.

Tutarsız Tutum: Çocuk, yaptığı bir davranışın kimi zaman hoş görülürken, kimi zaman aynı davranış yüzünden ceza alıyor olmasını anlayamaz.

Tutarsız

Maddelerinin Alt Ölçeklere Dağılımı

Alt Ölçek	Ölçek Maddeleri	Toplam Madde Sayısı
İletişim becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 37, 32, 31	9
Problem çözme becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16,23,25,29,30,35	11
Stresle başa çıkma becerileri	2,3,5,13,18,19,21,26,27,34	10
Kendilik değerini arttıran beceriler	4,8,15,20,24,33,36,38,39,40	10
Toplam		40

