

**T.C  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE  
DERSİNDE KULLANDIKLARI DİNLEME STRATEJİLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan  
Mehmet FİDAN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Haziran 2012  
KAYSERİ**



**T.C  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE  
DERSİNDE KULLANDIKLARI DİNLEME STRATEJİLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan  
Mehmet FİDAN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Haziran 2012  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Adı-Soyadı: Mehmet FİDAN

İmza: 

“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan

Mehmet FİDAN 

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜ 

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Başkanı

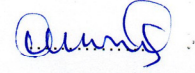
  
Doç. Dr. Erhan KARADİN.....

**Yrd. Doç. Dr. Andan KARADÜZ** danışmanlığında **Mehmet FİDAN** tarafından hazırlanan “**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

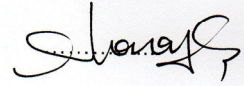
22 / 06 / 2012

**JÜRİ**

Danışman : Yrd. Doç Dr. Adnan KARADÜZ



Üye : Doç. Dr. Erhan AYDIN



Üye : Doç. Dr. Ali GÖÇER

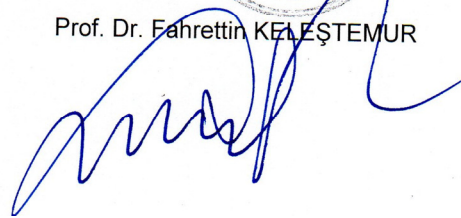


Onay:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22/06/2012 tarih ve 18 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Fahrettin KELEŞTEMUR



## TEŞEKKÜR

“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmamın tüm sürecinde rehberliğini ve emeğini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ’e minnettarım.

Yetişmemde büyük emekleri olan bölümümüz akademisyenleri Doç. Dr. Ali GÖÇER’e, Doç. Dr. Erhan AYDIN’a, Doç. Dr. Kudret ALTUN’a, Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA’ya ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca uygulama yaptığım okullarda yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

# İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE KULLANDIKLARI DİNLEME STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet FİDAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

## ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince öğrenci ve öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla öğrencilere dinleme stratejilerine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden alınan cevaplar betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulanan anket ve görüşme sonuçlarına katkıda bulunmak amacıyla öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri ile araştırma sonucunda elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Kayseri ili Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada F testi (tek yönlü varyans analizi), derecelendirme analizi (yüzde, frekans) ve t - testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda maddelerin genel ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımının cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak konuya maddeler özelinde bakıldığında, birçok maddede anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre değerlendirilmesinde ise altı maddede grupların farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerinin oranlarının belirlenmesinde ise bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejiler başlıkları kullanılmıştır. Uygulanan ölçek sonuçlarına göre öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejilerin genelini Türkçe derslerinde kullanmaktadır. Bu stratejilerden dikkat ve not alma stratejileri öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejiler olarak belirlenmiştir. Beden diliyle ilgili stratejiler incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun dersleri aktif olarak dinledikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin bir kısmının dersleri pasif dinlediği, bir kısmının ise dinleme etkinliklerine karşı ilgilerini toplamakta zorlandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme Becerisi; Dinleme Stratejileri; Dinleme Stilleri; Dinleme Etkinlikleri; Etkili Dinleme.



# ASSESSMENT OF LISTENING STRATEGIES USED BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TURKISH LESSONS

**Mehmet FIDAN**

**Erciyes University, Graduate School of Education Sciences**

**M.Sc. Thesis, June 2012**

**Supervisor: Assist. Prof. Dr. Adnan KARADUZ**

## ABSTRACT

In this study, listening strategies used by secondary school students has been evaluated in Turkish lessons. During the study, used descriptive analysis method of qualitative research methods, screening model of quantitative research methods. Listening strategies used by students in the Turkish lessons, were evaluated comparatively in terms of gender, grade level and socio-economic status. Also were tried to determine the utilization rates of students' listening strategies. The students' and teachers to opinions has also been consulted during research. This purpose, the open-ended interview form to the listening strategies to has been applied to the student. Then, the answers of students were assessed via descriptive analysis method. The aim with to contribute the student interview and the results of the survey have been done interwiev with the teachers of Turkish. The teachers views and data obtained from the research were compared.

The universe of research were composed of 2011-2012 education period secondary school students in Melikgazi, Kocasinan, Talas district, in Kayseri province. The study sample was selected purposive sampling from among those students who were students. In the study, F test (One-Way Anova), rating analysis (percent frequency) and t - test are used.

Looking at the overall average result of the research, students' listening strategies aren't no differentiation in terms of genders and grade levels. But, looking to the subject particular items, many significant differences were determined. Evaluating listening strategies used by the students according to socio-economic status groups in the six-item different. While the determining rate of listening strategies used by the students in listened, cognitive strategies, emotional strategies and body language strategies were used in headlines. According to the result of scale who applied to the scale of Turkish lessons about the use of strategies, the students is using to cognitive, affective and body language strategies. Attention strategies and note-taking strategies is most preferred by students. When The body language examined, by the majority of the students have been used active listening strategies. However, some students are doing passive listen in the lessons, also, some of the students cannot collect their interest against to listening activities.

**Keywords:** Listening Skills; Listening Strategies; Listening Styles; Listening Activities; Effective Listening.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI .....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....	ii
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ .....	xiii
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>

### 1. BÖLÜM

<b>1. Genel Bilgiler .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. Ana Dil Eğitimi .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.1. Dinleme .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.2. Konuşma .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.3. Okuma .....</b>	<b>19</b>

1.1.4. Yazma .....	20
1.1.5. Dil Bilgisi .....	21
1.2. Dinleme Becerisi .....	21
1.3. Dinleme Türleri .....	24
1.4. Dinleme Stratejileri .....	33
1.4.1. Bilişsel Stratejiler .....	35
1.4.2. Duyuşsal Stratejiler .....	36
1.4.3. Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejileri.....	36
1.4.4. Ayırıştırıcı Dinleme Stratejileri .....	37
1.4.5. İletişimsel Dinleme Stratejileri .....	37
1.4.6. Estetik Dinleme Stratejileri .....	37
1.4.7. Bilgi İçin Dinleme Stratejileri.....	38
1.4.8. Eleştirel Dinleme Stratejileri .....	39

## 2. BÖLÜM

Yöntem ve Materyal.....	41
2.1. Araştırmanın Modeli.....	41
2.2. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Araçları .....	42
2.2.1. Likert Tipi Dinleme Stratejileri Ölçeği .....	42
2.2.2. Açık Uçlu Sorular .....	46
2.2.3. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme .....	47

<b>2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3.1. Öğrencilerin Sosyo – Ekonomik Yönden Belirlenmesi İçin Yapılan Çalışmalar .....</b>	<b>49</b>
<b>2.4. Verilerin Toplanması .....</b>	<b>51</b>
<b>2.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....</b>	<b>51</b>

### **3.BÖLÜM**

<b>Bulgular ve Tartışma .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1. Nicel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir? .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Sosyo – Ekonomik Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir? .....</b>	<b>81</b>
<b>3.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Bilişsel Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Duyuşsal Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2. Nitel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi .....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.1. Bilişsel Stratejiler.....</b>	<b>99</b>

<b>3.2.2. Duyuşsal Stratejiler .....</b>	<b>104</b>
<b>3.2.3. Beden Diliyle İlgili Stratejiler .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.4. Türkçe Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular .....</b>	<b>108</b>
<b>3.2.4.1. Öğretmenlerle Yapılan Birinci Görüşme Ait Bulgular .....</b>	<b>108</b>
<b>3.2.4.2. Öğretmenlerle Yapılan İkinci Görüşmeye Ait Bulgular .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3. Tartışma .....</b>	<b>113</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>121</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>129</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>135</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 2.1. Ön Test Sonucu Oluşan Alfa Katsayı Değeri – 66 Madde .....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 2.2. Ön Test Sonucu Oluşan Alfa Katsayı Değeri - 50 Madde .....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 2.3. Maddelerin Faktör Değerleri .....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 2.4. Öğrencilerin Sınıfları .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 2.5. Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetleri .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 2.6. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo -Ekonomik Gruplara Dağılımı .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait t-testi Sonuçları .....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 3.2. Öğrencilerin Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara İlişkin Test Sonuçları .....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 3.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (1-10.Maddeler).....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 3.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (11-20.Maddeler).....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 3.5. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (21-30.Maddeler).....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 3.6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (31-40.Maddeler).....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 3.7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (41-50.Maddeler).....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 3.8. Öğrencilerin Sosyo - Ekonomik Özelliklerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>82</b>

<b>Tablo 3.9. Öğrencilerin Bilişsel Dinleme Stratejilerinin Analizi .....</b>	<b>87</b>
<b>Tablo 3.10. Öğrencilerin Duyuşsal Dinleme Stratejilerinin Analizi.....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 3.11. Öğrencilerin Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejilerinin Analizi.....</b>	<b>98</b>

**KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ**

<b>Akt. :</b>	Aktaran
<b>BİO:</b>	Ne biliyorum?, Neyi öğrenmek istiyorum? ve Ne öğrendim?
<b>bt:</b>	Bilinmeyen tarih
<b>Çev. :</b>	Çeviren
<b>Edt. :</b>	Editör
<b>İ.Ö.O:</b>	İlköğretim Okulu
<b>K.Katılmıyorum:</b>	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>MEB:</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>p.:</b>	Page
<b>s.:</b>	Sayfa
<b>TALS:</b>	Think, Ask, Listen, Say to self
<b>T.Katılıyorum:</b>	Tamamen Katılıyorum
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>vb.:</b>	ve benzeri
<b>vd.:</b>	ve diğerleri
<b>df:</b>	Serbestlik Derecesi
<b>sd:</b>	Eleman sayısı
<b>N:</b>	Frekans
<b>ss:</b>	Standart sapma



<b>ort:</b>	Ortalama
<b>M:</b>	Madde
<b>t:</b>	t değeri
<b>p:</b>	Anlamlılık düzeyi
<b>f:</b>	Varyans Analizi
<b><math>\bar{X}</math>:</b>	Aritmetik Ortalama
<b>%:</b>	Yüzde

## GİRİŞ

İnsanların birbirleriyle iletişimlerinde kullandıkları en temel araç dildir. Bu yüzden iyi bir iletişim kurulabilmek için temel araç olan dili en iyi şekilde kullanmak gerekir. Bu duruma ancak etkili ve verimli eğitim faaliyetleri sonucunda ulaşılabılır. Gelişen dünyadaki yeniliklerin yanında geleneksel eğitim anlayışı da değişime uğrayarak farklı eğitim modellerinin geliştirilmesine imkân sağlamıştır. Aynı doğrultuda eğitim gören bireylerden beklenen yeterlilikler de farklılaşmıştır.

“Çağdaş eğitim modelleri bilgiyi depolayan, ezberleyen değil; bilgiyi üreten, yorumlayan, kullanabilen, kontrol edebilen ve yöneten insan niteliklerine ulaşmayı hedeflemektedir.” (Karadüz, 2010, s. 1570). Geleneksel eğitim modellerinde sadece alıcı konumunda, yani pasif konumda bulunan bireyler, gelişen eğitim modelleriyle birlikte eğitim sürecinde etkin olmaya başlamışlardır. Yaşayarak öğrenme şeklinde tanımlanan bu eğitim süreci bilişsel temeller üzerine kurulmuştur. “Düşünme becerilerinin temele oturtulduğu bu yaklaşım, düşünme ve öğrenmenin aracı olan dilin irdelenmesini ve dil becerilerine yönelik araştırmaları önemli kılmaktadır. Dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve her türlü öğrenme dil becerileri sayesinde gerçekleşmektedir. Öğrenmenin temeli durumunda olan dilin niteliği, öğrenmenin boyutlarına ve derinliğine etki eder. Bu bakımdan dil gelişimi, bireyin öğrenme yaşantıları boyunca öğrenmenin temeli durumundadır ve bireyin her türlü öğrenmelerinin niteliği dili kullanmayla ilişkilidir.” (Karadüz, 2010, s. 1571).

Bireylerin dil becerilerini istenilen düzeyde edinebilmeleri için etkili bir ana dil eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. “Öğrencilerin araştırarak ve keşfederek öğrenmelerine, yaparak-yaşayarak beceri kazanmalarına, öğrendiklerini arkadaşları, ailesi ve çevresindeki diğer insanlarla paylaşmalarına imkân tanımak, eğitimde istenilen davranış değişikliklerini oluşturmanın ilk ve en önemli adımıdır.” (Göçer, 2008, s. 8). Oluşturulacak ana dil eğitim programlarının bu özellikler göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerekir. Buradan yola çıkarak ana dil eğitiminin amacının öğrenciye

anlamaya ve anlatmaya yönelik yaşantılar yoluyla beceriler kazandırmak olduğu söylenilebilir. Anlamaya ve anlatmaya yönelik becerilerin kazanılması için bireylerin bütün becerileri içine alan, bütüncül bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekir. Bu amaçla ana dil eğitimi okuma eğitimi, yazma eğitimi, dinleme eğitimi, konuşma eğitimi ve dil bilgisi eğitimi olarak alt başlıklara bölünerek uygulanmaktadır. Ayrıca bu alt başlıklar birer beceri olarak da kabul edilmektedir. Bu becerilerden anlamaya yönelik beceriler olan dinleme ve konuşma becerileri bireylerin ilk olarak kullandıkları becerilerdir. Bu iki beceri arasında dinleme ise kullanım sıklığı ve kazanılma sırasına göre ilk sırada yer almaktadır.

Dinleme becerisinin yeni doğmuş bebeklerde dahi etkin olduğu yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Bebeklerin yüksek ses duyduklarında irkilmesi, bu durumun bir nevi kanıtı niteliğini taşımaktadır. Çevresindeki sesleri duyan birey daha sonra bu seslere anlam kazandırmaya başlar. Anlam kazanan bu sesleri ise zihninde çeşitli gruplar halinde kodlar. Örneğin, anne, baba, abla, dede vb. kelimeler zihinde aile kavramı ya da aile grubu içinde yer almaktadır.

İlk olarak duyma özelliğini kazanan sağlıklı bireyler daha sonra konuşma özelliğini kazanmaktadırlar. Ses telleri olgunlaşan birey zihninde yer alan sesleri taklit etmeye başlar. Daha sonra bu sesleri düşüncelerini ifade etmek için anlamlı bir şekilde büründürür. Böylelikle konuşma becerisi kazanılmış olur. Diğer beceriler de bu şekilde sıra takip ederek kazanılır.

Dinleme ve konuşma becerilerine nazaran, okuma ve yazma becerilerinin kazanılması için formal bir eğitim süreci gereklidir. Tabi ki bu durumun altında yatan sebep okuma ve yazma becerilerinin formal bir yapıda; dinleme ve konuşma becerilerinin ise informal bir yapıda kazanılıyor olmasıdır. Bu sebepten dolayı da formal eğitim safhalarında okuma ve yazma becerisi hep ön plana çıkarılmış, dinleme ve konuşma becerileri ise geri planda kalmıştır. Özellikle dinleme becerisi bu durumdan oldukça fazla etkilenmiştir. Öğrencilerin derslerde genelde eşit dinleme becerisine sahip oldukları düşünülmüş ve dinleme becerisi iyi olmayan öğrenciler ihmal edilmiştir.

Gelişen dünya düzeninde her bakımdan iyi eğitim almış bireyler ön plana çıkmaktadır. Bu eğitim sürecinde de dinleme becerisinin geliştirilmesi dikkat edilmesi gereken bir

husus olarak görülmeye başlanmıştır. Çünkü iyi bir dinleyici karşısındaki kişilerle daha iyi iletişim kurabilir. Daha iyi anladığı için düşüncelerini de bu doğrultuda geliştirerek ifade edebilir. Görüldüğü gibi bireylerin dili etkili kullanabilmeleri için bazı üst bilişsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü “birey varlığı, nesneye, olgulara anlam verebildiği sürece anlama sürecine katılabilir. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması, sorgulanması anlamlandırma sürecine derinlik kazandırır. Beceri kazanma, bilgiyi beceriye dönüştürme çabaları bireylerin üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarını gerektirir ki bunlardan birisi de eleştirel düşünmedir.” (Karadüz, 2010, s. 1573). Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler iyi birer dinleyici olabilmek için bazı stratejiler kullanmaktadırlar. Dinleme stratejileri olarak adlandırılan bu stratejiler, bireylerin daha iyi dinlemelerini ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır. Dinleme eğitimi sürecinde öğrencilerden beklenen ise, dinleme sırasında bu stratejilerden yüksek oranda faydalanmalarıdır.

Bu çalışmada öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine yöneliktir.

### **Problem**

- a) İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejileri nelerdir?
- b) İlköğretim II. kademe uygulanan dinleme stratejileri bazı değişkenler açısından ne tür farklılık göstermektedir?

Yukarıda sıralanan ana problem cümleleri kapsamında aşağıdaki araştırma sorularının cevapları araştırılmıştır.

### Alt Problemler

- 1- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejileri nelerdir?
- 2- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde tercih ettikleri dinleme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde tercih ettikleri dinleme stratejileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde tercih ettikleri dinleme stratejileri sosyo – ekonomik duruma göre farklılık göstermekte midir?
- 5- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde bilişsel dinleme stratejilerini kullanma seviyeleri nedir?
- 6- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde duyuşsal dinleme stratejilerini kullanma seviyeleri nedir?
- 7- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde beden diliyle ilgili dinleme stratejilerini kullanma seviyeleri nedir?
- 8- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejileri diğer beceri alanlarına (okuma, yazma, konuşma vb.) katkıda bulunmakta mıdır?
- 9- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme stratejilerinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından hangi uygulamalar yapılmaktadır?

Araştırma sürecinde bu sorulara cevap aranmaya çalışılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çağdaş eğitim modelleri araştıran, geliştiren ve üreten bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çünkü gelişen dünyada oluşan rekabet ortamında ancak bu özelliklere sahip bireyler başarılı olabilmektedirler. Bireylerin başarılı olabilmelerinde ise dil becerilerinin büyük etkisi vardır. Çünkü dil becerileri gelişen bireylerin zihinsel

becerileri de gelişim göstermektedir. Bu yüzden dil becerileri eğitim – öğretim sürecinde önemle üzerinde durulması gereken bir konumda yer almaktadır.

Dil becerileri kazanılmaları yönünden çeşitli kritik dönemlere ayrılmaktadır. Eğer bu kritik dönemlerde dil becerileri yeterli düzeyde kazanılamamışsa, ilerleyen süreçte bireyler dil becerilerini kullanma yönünden zorluklar yaşayacaklardır. Dinleme becerisinin kazanılmasında da kritik dönemler vardır. Araştırmacılar bireylerde dinleme becerisinin gelişiminin algılama gücünün gelişmesine paralel olarak on altı yaşına kadar devam ettiğini belirtmektedir (Yalçın, 2002, s. 125). Etkili dinleme becerisi de ilköğretim çağında kazanılan becerilerden biridir. Etkili dinleme, bireylerin bir dizi bilişsel, duyuşsal ve bedensel davranış sergilemeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Etkili dinlemede bireyler dinleme yaptıkları sırada, dinledikleri kişiler ile karşılıklı etkileşime girmektedirler. Bireyler bu etkileşim sırasında anlama, yorumlama, düşünceler geliştirme gibi bilişsel süreçler; ilgi duyma, motive olma, istekli olma gibi duyuşsal süreçler ve beden hareketleriyle dinlediği kişilere yönelik dönütler verme gibi çeşitli bedensel davranışlar sergilerler. Bireylerin bu süreç içerisinde sergiledikleri bu özel davranışlara dinleme stratejileri denilmektedir.

Etkili dinleme becerilerinin kazanılmasında dinleme stratejileri önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek ve bu stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo – ekonomik durumlar açısından değerlendirmektir. Ayrıca dinleme stratejilerini kullanmanın diğer beceri alanlarına (okuma, yazma, konuşma) etkide bulunup bulunmadığının tespiti de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

İletişim sosyal gruplar olarak bir arada yaşayan insanlar için önemli bir gereksinimdir. Bu gereksinimde büyük oranda dil ile sağlanmaktadır. Bireylerin düşüncelerini en doğru şekilde ifade edebilmeleri ve ifade edilen düşünceleri en doğru şekilde anlayıp, yorumlamaları için dili etkili kullanmaları gerekmektedir. Düşüncelerin ifade edilmesinde konuşma ve yazma becerileri; ifade edilen düşüncelerin anlaşılma, yorumlanmasında ise okuma ve dinleme becerileri kullanılmaktadır. Ancak yukarıda

yapılan açıklama anlama ve anlatmaya yönelik genel bir ifadedir. Çünkü bazı durumlarda dinleme becerisi de kendini ifade etmek için kullanılabilir. Örnek olarak karşısındaki bir kişiyi dikkatli dinleyen birey, o kişiye saygı duyduğunu ve ona değer verdiğini bu dinleyiş biçimiyle ifade edebilmektedir. Aynı şekilde dinlenen konuya karşı motive olan birey, bu konuyu öğrenmede istekli olduğunu ifade edebilmektedir. Bireylerin dinleme sırasında jestleri, mimikleri ve vücut hareketleri ile anlatıcıya verdikleri dönütler de birer kendini ifade ediş biçimi olarak görülmektedir. Birol ve Ergin (2005) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “İnsanlar arasında gerçek iletişim göz göze gelmekle başlar. Bu yüzden iletişim sırasında gözlerin ve bakışın büyük bir anlamı ve önemi vardır. Birileri dinleme sırasında sizin gözünüze bakıyorsa size ilgi duyuyor demektir. Gözünü kaçırın kişi ise sizden bir şeyler saklıyor olabilir.” (Birol ve Ergin, 2005, s. 132-133). Görüldüğü gibi dinleme bilişsel, duyuşsal ve bedensel birçok davranışı içeren bir beceridir. Bu yüzden dinleme becerisinin kazanılmasında eğitimin önemli bir rolü vardır.

Gelişmiş ülkelerde özellikle ana dili eğitimi başlığı altında dinleme eğitimine önem verilmektedir. Ayrıca ana dili eğitimi önemli bir sorumluluk olarak da görülmektedir. Ana dili iyi öğrenen bireylerin düşünce süreçleri olumlu yönde gelişim göstereceği için bu bireyler hem kendilerini ifade etmede hem de ifade edilenleri anlayıp, yorumlamada büyük kazanımlar sağlayacaklardır. Ayrıca düşünme becerileri gelişen bu bireylerin diğer dilleri öğrenmeleri de kolaylaşacaktır. Coşkun’a göre dinleme becerisi ihmal edilen bir beceridir (Coşkun, 2003: Akt. Özbay, 2005, s. 14). Aynı şekilde dinleme becerisi Türkiye’de de uzun süre eğitim – öğretim faaliyetlerinde ihmal edilmiştir. Ancak son yıllarda dinleme becerisinin önemi Türkiye’de anlaşılmaya başlanmış ve araştırmacılar bu alana dikkatlerini yöneltmişlerdir. Son dönemlerde dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların çokluğu bu durumun göstergesidir.

Eğitimin bütün safhalarında olduğu gibi dinleme eğitiminde de bireysel özellikler ön plana çıkmaktadır. Bireyler dinleme yaptıkları sırada öğrenme durumlarına göre not tutarak, dinlediklerini zihinlerinde görselleştirerek, dinlediği konular arasında bağlantılar kurarak, dinleme sırasında çeşitli jest ve mimik hareketleri ile anlatıcıya dönütler vererek dinlerler. Ayrıca bireysel olarak dinlenen konuya karşı olan istek, ilgi veya ön yargılar da dinlemeyi etkilemektedir. İşte yukarıda sıralanan bu olumlu davranışlar birer dinleme stratejileridir. Dinleme eğitiminde amaç, öğrencilerin bireysel

özelliklerine göre dinlenen konuya en uygun dinleme stratejileri kullanabilmelerini sağlamaktır. Dinleme eğitimi ile bireyler hangi durumlarda not tutmaları gerektiğini, not tutarken hangi yöntemi kullanmaları gerektiğini, dinleme etkinlikleri sırasında en uygun oturuş biçimini, konular arası bağlantılar kurmayı, dinlediği konuyu kavram haritası vb. teknikleri kullanarak derinlemesine analiz etmeyi öğrenmektedirler. Bu şekilde bireyler etkili ve aktif birer dinleyici olabilmektedirler. Bu durumun sağlanabilmesi için verimli bir dinleme eğitimi programının geliştirilmesi ve geliştirilen bu programın da okullarda etkili bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Tabii ki programın geliştirilmesinde mevcut kullanılan programın etkililiği ve öğrencilerin ana dili kullanma yeterliliklerinin saptanması ilk olarak belirlenmesi gereken durumlardandır. Bu çalışmamızla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki kullandıkları dinleme stratejileri belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilecektir. Böylelikle bu çalışmanın ileride ana dil eğitimine ve özellikle dinleme stratejilerine yönelik yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik olması sebebiyle, Türkçe eğitiminin bu alanında yapılan ilk çalışmalardan biri olma özelliğini de taşımaktadır.

### **İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Temur (2010) “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasında dinleme stratejilerini *dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında* olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu süreçte öğrenci aktif olmakta, çeşitli hazırlık süreçleri geçirmekte, dinleme sırasında not tutmakta veya sorularla sürece katılmaktadır. En son aşamada ise öğrenci anladıklarını gözden geçirmekte ve yeterlilik açısından kendisini değerlendirmektedir (Temur, 2010, s. 310).

Karadüz (2010) “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında dinleme stratejilerini *bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve beden diliyle ilgili dinleme stratejileri* olarak üç ana başlık altında ele almıştır. Öğrencinin dinleme sırasında birçok zihinsel süreç geçirdiğini ve öğrencinin o anki duygusal durumunun dinlemeyi doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenme ortamında öğretmenin kullandığı jest ve mimikler öğrencinin dinleme



sırasında kullandığı jest ve mimikleri etkilemektedir. Bu sebeple otoriter, baskıcı öğretmen tipleri öğrencinin dinlerken eleştiri ve yorum yapmasının önüne set çekmektedir (Karadüz, 2010, s. 47-50).

Sınıfta kullanılacak dinleme stratejilerini Swain, Friehe ve Harrington (2004) “Teaching Listening Strategies in The Inclusive Classroom” isimli çalışmalarında şu şekilde açıklamışlardır:

1. Düşün (think)
2. Nedenini sor (ask why)
3. Niçin dinliyorsun? (listen for what)
4. Kendine anlat (say to self) (Akt. Umagan, 2007, s. 158).

Öğrenci bu stratejileri kullanarak etkili dinleme becerisi kazanmış olacak ve dinlemede aktif bir rol alacaktır. Ayrıca öğrenci sürekli olarak dinlediklerini zihninde yapılandırdığı için eleştirel dinleme özelliği de kazanacaktır (Umagan, 2007, s. 159).

Berman (2003) “Listening Strategy Guide” isimli eserinde tahmin etmenin ve dinlenilecek metne yönelik kelime hazinesinin yeterli olmasının, bireye metni anlamada yardımcı olacağı görüşünü ortaya koymuştur (Akt. Temur, 2010, s. 310).

Özbay (2005) “Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi” isimli eserinde şu bilgileri aktarmaktadır: “Dinleme alanında kazandırılacak davranışların başında zihinsel hazırlık evresi gelmektedir. Öğrenci dinleme sırasında amaç belirler, bu amaca uygun yöntem seçer ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırır. Öğretmenler, öğrencilerinin dinleme etkinliklerine zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlamak amacıyla onlara çeşitli sorular yöneltmeli ve öğrencilerin dinleme amaçlarına uygun yöntem belirlenmelerine imkân sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere dinlediklerini zihinlerinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar da yaptırmalıdır.” (Özbay, 2005, s. 102). Öğretmenler tarafından yapılan bu çalışmaların öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına, yorumlamalarına, zihinlerinde yapılandırmalarına ve zihinsel becerilerini geliştirmelerine imkân sağladığı araştırmacı tarafından aktarılmaktadır (Özbay, 2005,

s. 102). Bu durumun gerçekleşmesinde öğrencilerin kullanacağı dinleme stratejileri önemli bir rol oynayacaktır.

Worthington (2008) “Exploring The Relationship Between Listening Style And Need For Cognition” isimli çalışmasında her bireyin farklı dinleme stilleri olduğunu ve bireylerin dinleme sırasında bu dinleme stillerinden baskın olanları kullandıklarını belirtmiştir (Akt. Temur, 2010, s. 310).

Akyol (2006) “Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri” isimli eserinde anlamının kolaylaşması için öğrencilerin yardımcı dinleme stratejilerini kullanmalarının faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca etkinlikler vasıtasıyla öğrencileri dinleme sürecinde etkin kılmayı ve öğrencilerin amaçlarına göre dinleme stratejilerini seçerek bunları kullanabilmeliyi öğrenmelerinin gerekliliğini belirtmiştir. Çünkü zayıf dinleyicilerin dinleme amacına göre strateji belirleme yönünden yetersiz olmalarından dolayı sürekli aynı dinleme stratejilerini kullandıklarını, bu durumun da bu bireylerin anlama yönünden başarısız olmalarına sebep olduğunu açıklamaktadır. Akyol (2006) dinleme türlerini *aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog - sunu ve amaçlı dinleme* olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Ayrıca amaçlı dinlemeyi de *bilgilendirici, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik* olarak başlıklara ayırmıştır (Akyol, 2006, s. 4-5).

Güven ve Tunçer (2007) “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında bilişsel stratejilerden olan anlamayı izleme stratejisinin, öğrencilerin öğrendiklerini düzenleyebilmelerine ve denetleyebilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir (Güven ve Tunçer, 2007, s. 3).

Cohen ve Dörnyei (2002) “Focus and Language Learner: Motivation, Styles and Strategies” isimli çalışmalarında dil öğrenme stratejilerini, anlamayı sağlamak ve bilgi birikimlerini geliştirmek için öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak uyguladıkları düşünce ve davranışlar olarak açıklamaktadırlar (Akt. Karadüz, 2010, s. 45).

Doğan (2008) “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği” isimli çalışmasında öğretmenlerden, öğrencilerine dinlemenin pasif bir durum olmadığını, aksine aktif bir süreç olduğunu açıklamalarını istemiştir. Öğretmenlerin dinleme anındaki zihinsel

işlemlerden hareketle öğrencilere açıklama yapmalarının gerekliliğini de belirtmiştir. Bu yönde yapılacak çalışmaların öğrencilerin dinleme etkinliklerine olan motivasyonunu artıracaklarını savunmaktadır. Bu yüzden öğretmenler farklı dinleme durumlarında farklı stratejiler uygulamayı öğrencilerine öğretmelidirler. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili birer dinleyici olmalarını sağlamak için ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında dinleme stratejilerinden faydalanmalarının gerekli olduğu görüşünü de belirtmiştir (Doğan, 2008, s. 279).

Al Amri ( bt ) “ Listening Strategies Used By Language Learners” isimli çalışmasında dil öğrenme stratejilerini anlatırken dinleme stratejilerini de iki ana başlık etrafında toplamıştır. Bunları “*doğrudan ve dolaylı stratejiler*” olarak adlandırmıştır. *Doğrudan stratejileri* “*Telaifi Edici Stratejiler ve Bilişsel Stratejiler*” olarak ikiye ayırmıştır. *Dolaylı stratejileri* ise “ *Biliş Ötesi (Yürütücü Biliş) Stratejiler, Sosyal Stratejiler ve Duyuşsal Stratejiler*” olmak üzere üç başlık altında toplamıştır.

Aydın (2010) “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi” isimli çalışmasında zihin haritalama tekniğini dinleme stratejilerinin bir parçası olarak görmüştür. Araştırması sonucunda öğrencilerin dinleme yaparken zihin haritalama tekniğini kullanmalarının dersi güncelleştirme, anlamı yapılandırma, kendini özgür hissedebilme ve ifade edebilme, konu hakkında fikir yürütebilme, yaratıcılığı ve çağrışım gücünü ortaya koyabilme, kalıcılığı sağlama, hem ayrıntıları hem bütünü görebilme ve derste aktif olma bakımından önemli katkılarının olduğunu saptamıştır (Aydın, 2010, s. 11).

Peterson (2001) “Skills and Strategies for Proficient Listening” isimli eserinde dinleme stratejilerini meta-bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere üç başlık etrafında şekillendirmiştir (Akt. Güven, 2007: 36).

Oxford (1990) “Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know” isimli eserinde meta-bilişsel stratejilerin dinleme sırasında planlama, izleme ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanıldığını belirtmiştir. Aynı şekilde bilişsel stratejilerin de ön hazırlık yapma, düzenleme, özetleme ve ayrıntıya inmek için kullanıldığını açıklamıştır. Sosyal stratejilerin ise detayları öğrenmek için soru sorma,

öğrenme sırasında iş birliği yapma ve öğrenme sırasında duyguları yönetme stratejilerinden oluştuğunu belirtmiştir (Akt. Güven, 2007: 37).

Güven (2007) “Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” başlıklı doktora tezinde strateji kullanımı ile dinleyenin dil performansı arasında ilişki olduğunun çeşitli araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmiştir. İleri düzeydeki dil öğrencilerinin, başlangıç düzeyindekilerden daha fazla sayıda strateji kullandıklarının ve strateji seçiminde bilinçli ve esnek davrandıklarının; başlangıç ve ön-orta düzey öğrencilerinin ise strateji kullanımından ziyade somut bilgiye ihtiyaç duyduklarının, dinleyecekleri metin hakkında şartlandıklarının ve yüzeysel bilgi edindiklerinin araştırmacılar tarafından ortaya konduğunu belirtmiştir (Güven, 2007: 37).

Güven (2007) “Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” başlıklı doktora tezinde şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Dinleme stratejileri kullanılırken uygulanacak tekniklerin belirlenebilmesi için, edinilmesi gereken mikro beceriler çeşitli kaynaklarda şöyle özetlenmiştir: (Richards, 1983: 219-39, Nunan, 1999: 219, Brown, 2001: 256).

1. Farklı uzunluklarda sözcük öbeklerini kısa dönemli hafızada saklama.
2. Farklı sesleri ayırt edebilme.
3. Vurgulu, vurgusuz yapı ve kelimeleri, ritmik yapıları - tonlamalı ifadeleri ve bu tonlamaların işaret ettiği anlamları fark edebilme.
4. Kelimelerin değişik şekillerini fark edebilme.
5. Kelimelerin özünü, kelimelerin sınırlarını ayırt edebilme ve kelimelerin sıralanışını ve bunun önemini anlayabilme.
6. Farklı hızlardaki konuşmaları takip edebilme.

7. Konuşmalardaki duraklamaları, hataları, düzeltmeleri ve diğer değişkenleri yakalayabilme.
8. İsim, sıfat, fiil gibi kelime yapılarını, cümle zamanlarını, çoğul yapma gibi sistemleri, kalıpları, kuralları, vs. fark edebilme.
9. Cümlelerin öğelerini tespit etme ve bunları önemli ve daha az önemli olarak ayırt edebilme.
10. Özel bir anlamın farklı gramer yapılarıyla anlatılabileceğini görme.
11. Bitişik unsurları tanıma.
12. Sözlerin, ortama, konuşulan kişiye ve amaçlara göre iletişimsel fonksiyonlarını fark edebilme.
13. Gerçek dünya bilgisi kullanarak, ortam, konuşmacılar ve amaçlar hakkında anlam çıkarma.
14. Tarif edilen olay ve fikirlere bakarak, sonuç tahmin etme, bağlantıları yorumlama sebep ve sonuçlar hakkında mantık yürütme ve ana fikir, yan fikir, yeni fikir, eldeki fikir, genelleme ve örnekleme gibi ilişkileri bulma.
15. Gerçek ve dolaylı anlamı ayırt edebilme.
16. Mimik, jest veya vücut dili gibi diğer sözsüz ipuçlarından faydalanarak, anlamı çözebilme.
17. Anahtar kelimeleri yakalamak, metinden kelimelerin anlamını tahmin etmek, yardım istemek ve işaret dili kullanmak gibi dinleme stratejileri kullanmak ve geliştirmek.” (Akt. Güven, 2007: 37-38).

Özbay (2009, s. 91-156) “Dinleme Eğitimi” isimli eserinde dinleme stratejilerini beş ana başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Ayrıştırıcı dinleme stratejileri

- 2- İletişimsel dinleme stratejileri
- 3- Estetik dinleme stratejileri
- 4- Bilgi için dinleme stratejileri
- 5- Eleştirel dinleme stratejileri.

### **Sayıtlar**

- 1- Uygulanan ankete ve görüşme formuna öğrenciler ve öğretmenler yeterince motive olarak cevap vermişlerdir.
- 2- Örnekleme oluşturan öğrenci ve öğretmenler nicel ve nitel özellikleri bakımından bu araştırma için yeterli düzeydedir.

### **Sınırlılıklar**

- 1- Araştırmada elde edilen bulgular Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinden seçilen sekiz okulda, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ilköğretim ikinci kademedeki bulunan öğrencilerle sınırlıdır.
- 2- Araştırma süresince incelenen stratejilerin temelini Özbay (2009) “Dinleme Eğitimi”, Karadüz (2010) “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” , Richards, (1983), Nunan (1999) ve Brown (2001) tarafından belirlenmiş stratejiler oluşturmaktadır.

## **Tanımlar**

**Dinleme:** Dinleme Umagan tarafından “*karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır*” şeklinde tanımlanmıştır (Umagan, 2007, s. 149).

**Strateji:** Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük’ de dinleme ,” *izlem*” ve “ *önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol*” olarak tanımlanmaktadır.

**Dinleme Stratejileri:** Dinleme amacına uygun olarak, dinleme sürecinde en iyi sonucun alınmasına katkı sağlayabilecek dinleme biçimlerini seçme yaklaşımlarıdır.

**Dinleme Becerisi:** Öğrencilerin dinleme kabiliyetlerinin gelişim düzeylerinin ifadesidir.

# 1. BÖLÜM

## 1. GENEL BİLGİLER

### 1.1. Ana Dil Eğitimi

Dilin farklı şekilde tanımları yapılmıştır. Platon dili “Kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla özne ve yüklem aracılığıyla anlaşılabilir bir duruma getirmek” olarak tanımlamıştır. Andre Martinet dili “İnsan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Martinet, 1998: Akt. Dağabakan ve Dağabakan, bt, s. 2 ). Muharrem Ergin ise dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum” şeklinde tanımlamıştır (Ergin, 2004, s. 3).

Ana dil, bireyin doğumundan başlayarak ilerleyen süreçte dinleme, anlama, konuşma ve okuma becerileriyle ortaya çıkan, hem formal hem de informal süreçler sonucunda kazanılan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Yıldız (2003) ana dil kavramının tanımını “İnsanın çocukluktan beri tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil” olarak yapmıştır (Yıldız, 2003, s. 6).

Çocuk içinde yaşadığı çevre içindeki haberleşmeler sonucunda sesleri işitir, anlamlandırır ve bir nevi dili yaşar. Bu uyguladığı haberleşme eylemleri sonucunda ilerleyen süreçte dil kullanma yeteneğini geliştirir. Bu esnada dilin kendisi hakkında birtakım tecrübeler yaşar. Dilsel bir haberleşmeye girme yeteneği kazanıncaya kadar, bilinçaltında kesintisiz işleyiş gösteren bir süreçten geçer ve bu aşamada çocuk anadilini



bilinçsizce edinmeye başlar (Çakır, 2000, s. 372-373). Ana dil ediniminde farklı bir görüş olarak dil duygusu kavramı kullanılmaktadır. “Ana dili, onu konuşanın bilincini belirttiği gibi, çocukluk çağından başlayarak bir dil duygusu da yaratır. Her ana dilde gizil bir güç saklıdır. Dil duygusu, aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine bağlı bulunduğu için, birey, kendi ana diline uygun olanla olmayana, çözümlenmeyi gerektirmeden söyleyebilir.” (Yıldız, 2003, s. 6).

Ana dil eğitiminde yukarıda belirtildiği gibi informal süreçler önemli rol oynayabilmektedir. Ancak bireylerde ana dili etkin kullanım becerisinin geliştirilmesi için formal bir öğretim sürecine de gerek duyulmaktadır. Günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda ana dil eğitimi alanında çeşitli gelişmeler kaydedilmiştir. Öğrenci süreç içerisinde merkeze yerleştirilmiş ve hem öğrenciye hem de öğretmene yeni görevler yüklenmiştir. İlk olarak her öğrenci farklı bir birey olarak görülmekte ve bu bireylerin farklı öğrenme yeteneklerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının olduğu varsayılmaktadır. Bu yüzden ana dil öğretiminde programlarda esnek yapıya dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin ana dil eğitimi sırasında bireylerdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sürece rehberlik etmesi, bireylerin kişilik gelişimlerine de katkıda bulunacaktır. “Çocuğun bu bireysel becerilerinin ve kişiliğinin gelişimi için onun rahat, huzurlu bir öğrenme ortamına ve eylemlerini anlamlı bir şekilde gerçekleştireceği sosyal bir çevreye ihtiyacı vardır. Eğer bir çocuk güvenilir ve sıcak bir ortamda öğreniyor, öğrendiklerini uygulamayı başarılı bir şekilde gerçekleştirebiliyorsa, o zaman kişisel yeteneklerinin serbestçe gelişimi ve kişiliğindeki sağlamlık da garanti altına alınmış olur.” (Yıldız, 2003, s. 10) .

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde dil ve dil öğretimi ile ilgili olarak baş döndürücü bir yarış hızla ilerlemekte ve yaygınlaşmaktadır. Böylece ana dili eğitimi, iletişimsel (communicate) açıdan hayati bir özellik kazanmıştır (Yalçın, 2002, s. 18).

Yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda, ana dil eğitimi sırasında bireylere sorgulama ve keşfetme becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir. Bireyler kazanacağı bu becerilerle kendilerine ait dil stratejileri geliştireceklerdir. Ayrıca bireylerde bulunan merak duygusu ana dil eğitiminde desteklenerek, bireylerin bilimsel araştırma yöntemlerini ve problem çözme becerilerini kullanarak dil edinimlerini geliştirmelerine katkı sağlanacaktır.

Bireyler ana dil eğitimi sırasında davranışçı yaklaşımların aksine pasif algılayıcı rolünden kurtularak sürece etkin olarak katılacak, yani yaşarak ya da deneyim sağlayarak öğrenecektir.

“Yaşayarak öğrenmede birey, öğrenme sürecini kendi kendisi yönlendirir: “Deneme-yanılma” ve “hatalardan öğrenme” yöntemine göre birey başarı veya başarısızlık hakkında sürekli geri bildirimler alır. Çocuk bu deneyimlerden metot ve çalışma yöntemleri kazanır ve kendine özgü yaratıcı fikirler geliştirmeyi öğrenir.” (Yıldız, 2003, s. 12).

Bireylerin yukarıda sıralanan becerilerinin kalıcılığının sağlanması için de sürekli olarak tekrarların ve uygulamaların yapılmasına gerek duyulmaktadır. Ana dil eğitiminde bu uygulamalar dört beceri alanında da sürekli olarak uygulanmalıdır. Bireyler okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında alıştırmalar veya gerçekçi uygulamalar yaparak ana dili kullanım yeterliliklerini geliştirmelidirler. Bu uygulamalar bireylerin sosyal yönden gelişimine de fayda sağlayacaktır. Çünkü sürekli sosyal etkileşim içerisinde bulunan birey hem dil edinimini geliştirecek hem de iletişim becerisini geliştirecektir.

“Ana dil eğitiminde başlıca amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Çocukların duygu, düşünce, ortam ve becerilere uygun bir şekilde ifade edebilecek dil kullanımını gerçekleştirmek,
- Deneyim, izlenim ve duyguların farklı dilsel şekillerde ifadesini öğretmek,
- Okuma yazmadan zevk alma ve gerekli araç ve gereçlerden yararlanmayı öğretmek,
- Başkalarıyla iletişim kurma yeteneğini geliştirmek,
- Çeşitli edebî tür ve bu türlerdeki eserleri tanımak ve bunların arasından kendi başına seçim yaparak hayal gücünü geliştirmek,
- Dilin yapısını, yazı dilini ve temel imlâ kurallarını öğretmek” (Rahmenprogramm Grundschule Hessen, 1995: Akt. Yıldız, 2003, s. 7).

Yukarıda sıralanan ana dil eğitimine yönelik gelişmelerin sağlanması amacıyla 2005 yılında hazırlanan yeni eğitim programında MEB (2005), Türkçe dersi öğrenme alanlarını beş grupta toplamıştır. Bunlar “dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi” şeklindedir.

### **1.1.1. Dinleme**

Dinleme yetisini, duyulan sesleri algılama ve anlamlandırma şeklinde kısaca tanımlayabiliriz. Ancak burada anlama sözcüğü önemli bir konumda bulunmaktadır. Çünkü bireyler işittikleri bütün sesleri anlayamazlar. Algıladıkları sesleri anlamlandırmaları için daha önceki yaşantılarında bu seslerle karşılaşmış olmaları ve bunları hafızalarında kodlamış olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar anne karnındaki bebeklerin seslere karşı tepki verdiklerini göstermektedir (Dağabakan ve Dağabakan, bt, s. 6). Bu durum bize dinleme yetisinin daha anne karnındayken oluşmaya başladığını göstermektedir. İlerleyen süreçte sağlıklı insanın en fazla kullanacağı ve en fazla ihtiyaç duyacağı özellik de dinleme olacaktır. Bu durum dinlemenin önemini açıklamaya yetmektedir. Konunun ilerleyen bölümlerinde dinleme becerisine detaylı olarak değinilmiştir.

### **1.1.2. Konuşma**

“Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Demirel, 2004, s. 90). Toplum içinde yaşayan bireylerin diğer bireylerle iletişim kurmaya ihtiyaçları vardır. Bu iletişim sırasında bireylerin en çok kullandığı araçlardan biri konuşmadır. Konuşma sırasında birey kendini ifade etme olanağı bulmaktadır.

İyi bir iletişimin temelinde konuşan ve dinleyen arasındaki uyum önemli bir faktördür. “Konuşan kişinin konuşmasını dinledikten sonra ona anında ve doğru şekilde cevap vermek gerekmektedir. Bu da konuşmada diğer becerilere göre daha motorize edilmiş bilgilerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır.” (Ünalın, 2001: Akt. Karabay, 2005, s. 34).

“Konuşma insanlar arasında iletişimi sağlayan bir anlaşma biçimidir. Bu anlaşma biçiminin bir tarafında konuşmacı diğer tarafında ise dinleyici vardır. Konuşma becerisi

dinleme becerisi ile birlikte hayatta en çok kullandığımız dil becerilerinden biridir.” (Özbay, 2005, s. 55). “Konuşma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir bağ vardır. Bunun sebebi ise konuşmanın birden fazla kişi arasında olması ve bir tarafın mutlaka dinlemek zorunda kalmasıdır. Bu yüzden gerçek iletişimde dinleme olmadan konuşma olamaz. Aynı şekilde dinleme becerisi tam olarak gelişmeyen bir bireyin konuşma becerisinin güzel olması mümkün olmayan bir durumdur.” (Özbay, 2005, s. 68).

### 1.1.3. Okuma

“Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir. Bu bakımdan okuma duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir.” (Odabaş; Odabaş; Polat, 2008, s. 433).

Dinleme ve konuşma becerilerden farklı olarak okuma becerisinin kazanılması için belli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitim okullarda sağlanmaktadır. Ancak bireylerin okumayı öğrenmelerinden daha önemli olan nokta okuma alışkanlığını kazanabilmeleridir.

“Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir.” (Odabaş; Odabaş; Polat, 2008, s. 433). Okuma alışkanlığı bir toplumun kültürel, sosyal ve bilimsel açıdan gelişmişliğine ayna tutmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar gelişmiş ülkelerdeki okuma oranlarının diğer ülkelere göre kat kat fazla olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar Türkiye’de okuma alışkanlığının oldukça düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin son bir ayda okunan kitap sayısının sorulduğu soruya göre katılımcıların % 40’ının hiç okumadığı ve % 30’unun ise yalnızca bir kitap okuduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda anket sonuçları katılımcıların % 60’ının ebeveynlerinin kitap okumadığını, % 51’inin evlerinde kitaplık olmadığını, % 41’inin bir hediye olarak yakınlarına kitap vermediğini ve yaklaşık % 39’unun kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmadığını da göstermektedir (Özdemirci, 1990, s. 154-155).

#### 1.1.4. Yazma

“İletişim bakımından dil becerileri yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak üçe ayrılır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma; görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur.” (Coşkun, 2007, s. 49). Diğer becerilere göre daha karmaşık ve zor süreç oluşturan yazma, anlatma becerileri içerisinde yer alır. Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2000, s. 21). Yazının kalıcılığı uzun, sözün ise daha kısa sürelidir. Yazıyı bir bakıma insanın belleği olarak niteleyebiliriz. Çağlar arasındaki her türlü etkileşim, çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Yazının düşünce, görüş ve fikirleri saptamada, yaymada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Belki de bu nedenle bazı tarihçiler ve bilginler uygarlığın başlangıcını yazının bulunuşuna bağlamışlardır (Bülül, 2000: Akt. Uludağ, 2002, s. 99). Bu yüzden anlatımın en güzel şekilde yapılması gerekir. Bu konu hakkında Özbay şöyle demiştir: “Güzel yazmak yetenekle ilgili olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen ve bu bilgileri sürekli uygulayan herkes, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığı kazanabilir.” (Özbay, 2000: Akt. Karadağ, 2003, s. 91). Ancak yazmayı tek başına oluşan bir süreç olarak değerlendirmemek gerekir. Okuma, dinleme ve konuşma becerileri bireylerin yazma becerisini doğrudan etkilemektedir. Nitekim bu hususa yeni programda değinilmiştir. “Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.” (MEB, 2005, s. 2). Bu yüzden de daha zor bir süreçtir.

Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmektedir. Demirel (2004) yazma becerisi ile ilgili olarak şunları aktarmaktadır. “Yazma, çeşitli alıştırmalarla kazılacak beceridir. Bu yüzden okullarda yazma eğitimi için ayrı bir ders saatinin olması gerekmektedir. Yazma eğitimi sırasında öğrencilerin düzeyine uygun olan, deneyimlerini, yaşantılarını ve bilgilerini anlatmalarına olanak sağlayan konular seçilmelidir. Yazmaya istek uyandırılmalı, istekli öğrenciler desteklenmelidir. Yazma etkinlikleri başka derslere hatta özel yaşama kaydırılmalıdır.” (Demirel, 2004, s. 102-

103). “Yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır.” (Byrne, 1988: Akt. Maltepe, 2006, s. 58). Bu yüzden yazma eğitimi üzerinde dikkatle durulması gereken konulardandır.

### **1.1.5. Dil Bilgisi**

Dil bilgisi, dilin ses, sözcük, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Türkçe programlarının amaç ve davranışlarına bakıldığında, dil bilgisinin kural ve terimlerinin öğretilmesini, öğretilen bu bilgilerin kullanılmasını hedefleyen amaç ve davranışların bulunduğu görülmektedir (Karadüz, 2007, s. 282-283).

Okullarımızda bugüne kadar süregelen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini desteklemediği, sadece sınavlarda soru çözmek için bu bilgilerin kullanıldığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Karadüz, 2007, s. 285). Bu konuda yapılan araştırmalar, üniversite sınavında dil bilgisi sorularını başarıyla çözen öğrencilerin aynı başarıyı yazılı ve sözlü anlatımda sağlayamadıklarını göstermektedir (Tekin, 1980: Akt. Karadüz, 2007, s. 285).

### **1.2. Dinleme Becerisi**

Temel dil becerileri arasında ilk ve en fazla kullanılan dinleme becerisinin tanımı alanın araştırmacıları tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

“Bireyler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İnsanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı dil olmuştur. Dil de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Bu dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlanılan ve en çok kullanılan dinlemedir.” (Doğan, 2008, s. 262).

Bir milleti meydana getiren temel unsurlar arasında yer alan dil, milleti oluşturan bireylerin anlaşmalarını sağlayan araç niteliğindedir. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu aracın etkili ve verimli kullanılması şarttır. Kişinin iletişim

yeteneğini çok büyük ölçüde, iletişim aracı olan dilini kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980: Akt. Doğan, 2008, s. 262).

“Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemlidir. Aslında insan ilişkilerinin çoğu anlatma ile dinlemeye dayanır. Dinleme bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, sokakta, çarşıda, pazarda dinleme faaliyetleri ile iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatımızın öyle yanları vardır ki tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir.” (Özbay, 2009, s. 65).

“Dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir. Bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duydukları bilinmektedir.” (Doğan, 2008, s. 263). “Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturan bir beceridir.” (Özbay, 2005, s. 9). “Dinleme mesaj gönderme (iletme), mesajı işitme (duyma) ve mesajın anlamlandırılmasından oluşmaktadır. Bunlar dinlemenin özellikleridir.” (Özbay, 2005, s. 56). “Dinleme kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür.” (Özbay, 2005, s. 57). “Konuşan ya da sesli okuma yapan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir.” (Özbay, 2005, s. 11).

“Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır.” (Umagan, 2007, s. 149). Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlüğü’nde ise dinlemek “işitmek için kulak vermek” manasında kullanılmaktadır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

MEB tarafından oluşturulan yapılandırmacı anlayışı temel alan programda dinleme becerisinin tanımı şu şekilde yapılmıştır: “Dinleme / izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup, verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme / izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.” (MEB, 2005, s. 6).

Dinleme becerisi daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi sağlıklı bireylerde ilk olarak kazanılan beceridir. Dinleme becerisinin kazanılmaya başlanması ilk olarak anne karnında ortaya çıkan bir süreçtir. “Normal bir işitme, bütün insanların olduğu gibi anne karnındaki bebeklerin de en önemli ihtiyaçlarından biridir. Anne karnındayken seslere cevap vermeyen bebekte işitme kaybından veya başka bir sorundan şüphelenilmelidir. Anne karnındayken bile bebeğin sesle olan ilişkisi, kulağının gelişmesine etki etmektedir. Bunun yanında annenin şiddetli sese karşı uyarılması dinlemenin anne karnında aktif olarak geliştiğini göstermektedir. Ayrıca bütün seslerden uzak durmanın da çocuğun kulak gelişimi açısından sakıncalı sonuçlar doğurabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.” (Ömür, 2006: Akt. Doğan, 2008, s. 263).

“İnsan, bebeklik çağında özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında şuurlu olarak dinleme becerisine sahip değildir. Ama bazı sesleri de dinleyebilir. Çocuk büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü 15-16 yaşına kadar sürer. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren tercih ettiği ve seçtiği sesler daha ziyade duygularına, tutkularına, hayal gücüne bağlı olarak algıladığı seslerdir. Bu, zamanla değişerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, doğru anlamalara bağlı dinlemelere yönelir.” (Özay, 2005, s. 112).

“Anne karnındaki bebeğin dışarıdan gelen seslere karşı tepkisi özellikle hamileliğin son dönemlerinde kendini göstermektedir.” (Healy, 1999: Akt. Doğan, 2008, s. 264). “Hamilelere yönelik eğitim veren merkezlerde özellikle 7. aydan itibaren anne ve babalara, anne karnındaki bebeğe yönelik olarak konuşma çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu çalışmaların, bebeğin doğumdan sonra anne ve babasının seslerini tanımasına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca yine hamileliğin son dönemlerinde anne karnındaki bebeklere dinletilen klasik müziğin, bebeklerin zekâ düzeylerine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Anne karnında bu şekilde özel bir eğitim alan bebeklerin zekâ gelişimlerinin, böyle bir eğitimi almayan bebeklere göre altı ay daha önde olduğu belirlenmiştir.”(Akyol, 2002: Akt. Doğan, 2008, s. 264). Dinleme becerisi diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlardan itibaren gelişmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre çocuğun hamileliğin son iki ayında bazı sesleri işitmeye başladığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda küçük yaşlardan başlayarak çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi başlıca şu aşamalardan geçmektedir:



- 1- Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Bazı belirgin sesleri dinler.
- 2- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda sabırsızdır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.
- 3- Pasif dinleme tepki aşaması daha sonra gelişmektedir.
- 4- Dinlediklerinden çağrışım yolu sayesinde hızla kendi deneyimleriyle ilgi kurmaya ve konuşmaya katılmaya başlar.
- 5- Bu aşamada çocuk dinlediklerine soru ve yorumlarla katılmaya başlar.
- 6- Duygularımız, zihinsel faaliyetlerimiz ve tecrübelerimiz dinleme etkinliklerinde etkilidir ( Stricland, 1951: Akt. Yalçın, 2002, s. 125).

Araştırmacılar tarafından yapılan bebeklik ve çocukluk evresine yönelik değerlendirmeler dinleme becerisinin bebeklik döneminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak anne - babalar çocuklarının zekâ gelişimlerine katkı sağlamak için çocuklarına eğlenceli gelen dinleme etkinliklerini uygulamaları önerilmektedir. Masal, şarkı veya şarkılı oyunlar vasıtasıyla bu etkinlikler zenginleştirilebilecektir. Bu anlamda okul öncesinde anne-babalara, okul dönemi başladığında da okula büyük görevler düşmektedir. Anne-babaların sorumlulukları okul etkinliklerini destekleme ve geliştirme şeklinde çocukların okul hayatı başladıktan sonra da devam etmelidir (Doğan, 2008, s. 264).

Okullarda dinleme eğitimi verilirken, bu becerinin erken yaşlarda geliştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca dinleme etkinlikleri öğrenci merkezli olmalı ve öğretmen bu etkinliklerde rehber rolünü üstlenmelidir (Özbay, 2005, s. 102).

### **1.3. Dinleme Türleri**

Bireyin çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme becerisinin önemli bir payı vardır (Çiftçi 2007, s. 131). Anlama/ıdrak kabiliyetinin gelişmesinde kilit bir konumda bulunan dinleme becerisinin eğitimde kullanılması ve geliştirilmesi bu yönde oluşturulan özel

etkinlikler ve programlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. Dinleme becerisine yönelik etkinlikler oluşturulurken, dinlemenin nasıl bir süreç sonucunda oluştuğunun da bilinmesi gerekmektedir.

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

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

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

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

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

**Tepki verme aşaması:** Kişi konuşurken ve konuşmasını bitirdikten sonra verilen tepkiler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu tepkiler, konuşan kişiye verilen geribildirimlerdir. Bunlar konuşmacıya nasıl hissettiğimizi ve mesajları hakkında neler düşündüğümüzü aktarmaktadır.” (Akt. Kurt, 2008: 40-41).

Öğrencilerin eğitiminde uygulanan programların bilimsel çerçevede oluşturulması hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu amaçla MEB tarafından

ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda uygulanan programda Türkçe derslerinde dinleme becerisine yönelik kazanımlar şu şekilde belirlenmiştir:

### **1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama**

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

### **2. Dinlenen/izlenen anlam ve çözümleme**

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.

12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

### **3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme**

1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

#### **4. Söz varlığını zenginleştirme**

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıtmacaları ezberler/kullanır.
4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

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

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

Yukarıda sıralanan Türkçe dersine yönelik dinleme becerisi kazanımlarından yola çıkarak dinlemenin sadece dil derslerine yönelik bir beceri olduğu düşünülmemelidir. Dinleme becerisinin bütün derslere yönelik bir yapıda olması nedeniyle, programlarda bu şekilde oluşturulması gerekmektedir. “Dil eğitimi bütüncül bir yapıdadır. Bu yüzden dil becerilerinin öğretimine sadece anadil derslerinde değil diğer derslerde de devam edilmelidir. Bu şekilde öğrenciler, dinlemenin hayatın her aşamasında kullanılan hayati bir beceri olduğunun farkına varacaklardır.” (Doğan, 2008, s. 266).

“Bireylerin iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları için yapmaları gerekenler şunlardır:

1. Nezaket kuralları gereği konuşan kişiyi dikkatlice dinlemek gerekir.
2. Dikkatli dinleme yoluyla, konuşan kişilerden pek çok şey öğrenilir.
3. İyi dinleme alışkanlıklarının gelişmesiyle birlikte öğrenme git gide devamlı hâle gelir.
4. Anlatılan konuyla ilgili sorular sorulduğunda dinlememiş olmaktan dolayı zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.
5. Dinleme yetersiz olduğunda bir tartışmaya aktif katılım mümkün değildir.
6. Yönlendirmelerin dikkatlice takip edilmemesinden dolayı işlemlerin tekrar edilmesi zaman kaybına neden olacaktır.
7. Taraflar karşılıklı olarak iyi birer dinleyici değilse iletişimde sorunlar çıkar.
8. Öğrenciler okul ve toplumla bütünleştiklerinde kaliteli dinleme alışkanlıkları doğar. Bu nedenle okuldaki iyi dinleme alışkanlıkları toplumsal alanda da kendini gösterir.
9. Birbirlerini nezaketle dinlediğinde insanlar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir zemine oturmuş olur.” (Ediger, 2002: Akt. Doğan, 2008, s. 268).

Kantemir (1997, s. 19-21) okullarda dinleme eğitimi uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde açıklamıştır:

1. Dinleme eğitimi küçük yaşlarda başlamalıdır.
2. Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü imkânlarından faydalanılmalıdır.
3. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir.
4. Dinleme eğitimindeki başarı kullanılan öğretim metotlarının mahiyetine bağlıdır.
5. Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır.

Okullarda uygulanan dinleme etkinlikleri araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Yılmaz (2007: 38-40) dinleme türlerini yaptığı araştırmasında şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Katılımlı Dinleme
- Katılımsız Dinleme/İzleme
- Not Alarak Dinleme/İzleme
- Grup Hâlinde Dinleme/İzleme
- Yaratıcı Dinleme/İzleme
- Seçici Dinleme/ İzleme
- Eleştirel Dinleme/ İzleme

Akyol (2012) “Türkçe Öğretim Yöntemleri” isimli eserinde dinleme türlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

**1- “Aktif dinleme** sınıf ortamında gerçekleştirilen dinlemedir. Aktif dinleyici sadece fikirleri akılda tutmaya çalışan pasif bir algılayıcı konumunda olmaz. Bu tür dinlemede dinleyici hem düşünce üretmeli hem de bu düşünceleri sözel ve sözel olmayan yollarla ifade ederek paylaşma yoluna gitmelidir. Aktif dinlemenin dışarıdan görülebilecek işaretleri şunlardır: 1. Hislerin fiziksel olarak ortaya konulması, 2. Dinleyici grup üyeleriyle işbirliği yapılması, 3. Dinlenenlerin onaylanıp onaylanmadığına dair hareketlerin sergilenmesi, 4. Uygun şekilde dinlemeye yönelik hareketler, 5. Dinlenenle ilgili sorular sormak, 6. Uygun açıklamalar ve eklemelerde bulunmak” (Faix, 1975, Brent ve Anderson, 1993: Akt. Akyol, 2012, s. 5).

**2- “Stratejik dinleme** hem katılımı hem de anlamayı artırmaktadır. Burada önemli olan gelişigüzel dinleme değil bir yöntem veya stratejiyi kullanarak dinlemedir. Örneğin tahmin etme etkili dinleme stratejilerinden birisidir. Etkin dinleyiciler, dinleme öncesi tahminde bulunarak dinleme sürecinde konuşmacının sağladığı ipuçlarından ve verdiği bilgilerden yararlanarak tahminlerini sürekli yenilerler.” (Akyol, 2012, s. 5).

**3- “Diyalog ve sunuya dayalı dinleme** diğer dinleme şekilleridir. Diyaloğa dayalı dinlemede konuşan kişiyle göz kontağı oluşturmak, konuşmayı bölmemek, konuşmak istenildiği zaman vücut hareketleriyle söz almaya çalışmak ve konuşurken önce

söylenilenlerle bağlantı sağlamak önemli unsurlardır. Bu hususlar insan ilişkileriyle ilgili dinleme becerileridir.” (Akyol, 2012, s. 5-6).

**4- “Amaçlı dinleme.** En başarılı dinleyiciler amaçlı dinleyicilerdir. Çünkü amaç, dinleyicinin önemli noktalar üzerinde yoğunlaşmasına imkân verirken, ilgisiz düşüncelerden de uzaklaşmasını sağlar. Bir dinleyici bilgi edinmek, dinlediklerini yorumlamak, dinlediği üzerinde eleştirel düşünmek amaçlarıyla dinleyebilir. Bu tür dinlemeler ağırlıklı olarak bilgi verici metinlerle ilgili dinlemelerdir. Ancak estetik dinlemeler de yapılabilir.” (Akyol, 2012, s. 7).

Umagan (2007) dinleme türlerini *etkili dinleme* ve *etkisiz dinleme* olarak ikiye ayırmaktadır:

Etkili Dinleme Türleri,

- Gönüllü dinleme
- Stratejik dinleme
- Amaçlı dinleme
- Haz almak için dinleme
- Eleştirel dinleme

Etkisiz Dinleme Türleri,

- Gönülsüz dinleme
- Antipatik dinleme
- Yüzeysel dinleme
- Görünüşte dinleme (Umagan, 2007, s. 152-154).

Özbay (2009)’da dinleme türlerini beş ana başlık altında sınıflandırmıştır:

1- “*Ayrıştırıcı dinlemenin* temel amacı sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmektir. Ayrıştırıcı dinleme becerisi gelişmiş bir öğrenci bilgi edinmek için dinlerken konuşmacının sesinin tonundaki değişimlerden, vurgulamalardan, sesin alçalıp yükselmelerinden hareketle anlamdaki değişiklikleri daha iyi takip eder.”(Özbay, 2009, s. 95).



2- “*İletişimsel dinleme* gündelik hayatta öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve diğer insanlarla iletişim kurarken kullandıkları dinleme türüdür. İletişimsel dinlemede temel amaç, çevrede bulunan diğer insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır.”(Özbay, 2009, s. 99).

3- *Estetik dinleme* de öğrenci dinlediği her şeyi hatırlamaktan çok duygusal etkiye önem vermektedir. Öğretmen, öğrencilere hikâye vb. okurken öğrenciler estetik dinleme yapabilmektedirler. Burada öğretmen okuma yaptığı sırada öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmalı, onlara uygun bir model olarak okuma yapmalı ve son olarak öğrencilerin dinlenen metinle ilgili düşüncelerini aktarmaları için onlara fırsat vermelidir (Özbay, 2009, s. 105).

4- “*Bilgi için dinleme* herhangi bir derste, tartışmada, konuşmada anlatılmak istenenleri kavrayıp daha sonra hatırlamak ve kullanmak amacıyla yapılan dinlemedir.” (Cramer, 2004: Akt. Özbay, 2009, s. 113).

5- “*Eleştirel dinleme* dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektedir. Eleştirel dinleyici daima dikkatlidir. Konuşan kişinin düşüncelerini objektif olarak değerlendirmeye gayret eder.” (Özbay, 2009, s. 135-136).

Bir başka çalışma da ise dinleme türleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1- “Aktif dinleme / dinleyici: Başkaları konuşurken tüm dikkatini vererek dinler. Yüksek enerji ile dinler, konuşmacıyla doğrudan göz teması kurar.

2- Katılımcı dinleme / dinleyici: Konuşmacının sözüne ve amacına dikkat eder. Konuşmanın amacını kavradığında konuşma eylemine geçer. Aralıklı olarak dinlemeye, sonra tekrar konuşmaya başlayabilir.

3- Pasif dinleme / dinleyici: Karşısındaki kişi konuşmasını tamamlamış gibi durur. Konuşma eylemine dikkat etmez. Konuşmacı-dinleyici ilişkisini kurmaz. Nadiren söz alır ve konuşur.

4- Tarafsız dinleme / dinleyici: Konuşma esnasında alıcı konumunda değildir. Konuşma sürecinde ilgisiz ve dikkatsizdir. Sıkılğan ve huzursuz tavırlar sergiler. Doğrudan göz teması kurmaktan kaçınır.” (Durukan ve Maden, 2011, s. 105).

Yukarıda sıralanan dinleme türlerinin uygulanmasında uyulacak kurallar ise şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- “Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Çeşitli nedenlerden dolayı, işitemedikleri, anlayamadıkları noktalarla ilgili soru sormaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır. Bir öğrencinin dahi konuşması, öğretmene veya bir arkadaşına soru sorması, gürültü yapması diğer öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyecektir.
- 2- Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamalarının, metnin kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı öğrencilere söylenmelidir.
- 3- Öğrencilere; etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin tüm uyarılarına uymaları gerektiği belirtilmelidir.
- 4- Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır.” (Doğan, 2010, s. 267).

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin dinleme becerisi erişileri ile bu öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. Görsel öğrenme stilline sahip öğrencilerin, işitsel ve dokunsal-devinimsel öğrenme stilline sahip öğrencilerden daha yüksek, işitsel öğrenme stilline sahip öğrencilerin de dokunsal ve devinimsel öğrencilerden daha yüksek dinleme becerisi erişileri sergilediği görülmüştür (Güven ve Sümbül, 2009, s. 183).

#### **1.4. Dinleme Stratejileri**

Dinleme etkinlikleri sırasında yapılacak etkinliklerin hazırlıklı, planlı ve öğretimin amacına uygun yöntem seçilerek uygulanması gerekmektedir. Bu şekildeki çalışmalar vasıtasıyla hem zamandan tasarruf sağlanacak hem de öğretim kolaylaştırılacaktır. Her öğrencinin farklı öğrenim yaşantılarının ve farklı öğrenim tekniklerinin olduğu düşünüldüğünde, öğretim sırasında bireylere özel tekniklerle öğretmenlerin öğrencilere

yaklaşması gerekecektir. Öğretmen ve öğrencinin ortak belirleyeceği stratejiler ile öğretimden en yüksek verim alınabilecektir.

Strateji, kelime manası olarak “yöneltme, sevk etme, gönderme, götürme” gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Ancak kavram olarak strateji, teknik ve yöntem gibi sözcüklerle karıştırılmaktadır. “Strateji ya da yaklaşım diye ifade edilen kavram adı geçen terimlerin (yöntem ve teknik) en kapsamlısı ve diğer ikisini de içine alanıdır. Bu hâliyle yaklaşım, “belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli” olarak tanımlanabilir. Yaklaşımın bir alt basamağı olan yöntem, belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır. Her bilimin kendine has yöntem ya da yöntemleri vardır, denilebilir (Calp, 2005, s. 247). Teknik ise, bir konuyu öğretmek için öğretmenlerin özel çalışma şekilleridir. Bu kavramları somut olarak şöyle örneklendirebiliriz: Balık tutmak isteyen bir insanın, balığı denizde mi, gölde mi yoksa nehirde mi tutacağı yaklaşımdır. Balığı tekneyle mi, kayıkla mı tutacağı yöntem; ağla mı, oltayla mı tutacağı ise teknik olarak düşünülebilir.” (Arıcı, 2010, s. 299).

“Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir.” (Akt. Güven ve Tunçer, 2007, s. 2).

Dinleme stratejileri de öğrenme stratejilerinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Her öğrencinin dinleme esnasında kullandığı veya kullanması gereken kendine özgü stratejileri vardır. Okullarda yapılacak dinleme becerisine yönelik eğitimlerle öğrencilerdeki var olan stratejilerin daha da geliştirilmesine imkân sağlanacaktır. Stratejileri kullanmayan öğrencilere verilecek eğitimle bu öğrencilerin de uygun stratejileri kullanmaları sağlanacaktır.

Dinleme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında toplanarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalarda genelde öğretim stratejilerinin sınıflandırılmasında kullanılan kriterlerden yararlanılmıştır. Bu stratejiler “*bilişsel, duyuşsal, beden diliyle ilgili stratejiler*”, “*dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası stratejiler*”, “*parçadan bütüne, bütünden parçaya, üst bilişsel stratejiler*”, “*ayırıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için stratejiler, eleştirel stratejiler*” gibi farklı

başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmada bu stratejiler bir arada ele alınarak anlatılmıştır.

#### 1.4.1. Bilişsel Stratejiler

Dinleme birçok zihinsel davranışları içeren bilişsel bir süreçtir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrenciler ders dinlerken daha çok *karşılaştırma yapma, birleştirme, çıkarımda bulunma, yaşantıyla ilişkilendirme, edilgen tavır sergileme, ortamdaki uzaklaşma, katılma, karşı koyma, direnme, ana düşünceyi yakalama ve sürme, not alma, amaç belirleme* gibi bilişsel davranışlar kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu davranışlarını derslerde not tutarak, çeşitli bedensel refleksler geliştirerek desteklemektedirler. Bu stratejileri kullanan öğrenciler dinlemede pasif alıcılar olmayıp, aktif zihinsel katılımlar göstererek oluşturdukları anlamları değerlendirmektedirler. Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştırmalar yaparken uyuşmama durumunda zihinsel tepki göstermektedirler. Bu durumu ifade etmek için “eleştirel dinlerim” ifadesini kullanmaktadırlar. Aslında bu durum eleştirel dinleme olmayıp dinlemenin üçüncü aşaması olan değerlendirme sürecidir. Dinleme sürecinde daha etkili ve kalıcı öğrenmeler için bireyler notlar alırlar, önemli gördükleri yerleri daha özenle kaydederler ve öğrendiklerini sınıflandırarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmeye çalışırlar. Not alma süreci aktif dinleme sürecidir ve bireyler öğrendiklerinin daha kalıcı olması yolunda yazarak katılım gösterirler. Tartışmaya katılma, etkileşimli dinleme gerçekleştirme öğrencilerin daha çok tercih ettikleri dinleme ortamlarıdır (Karadüz, 2010, s. 47-49).

“Dinleme stratejileri genel olarak *dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası* şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir. Dinleme sırasında ise dinleyici, dinlediklerini daha iyi anlamak amacıyla not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanmaktadır. Dinleme sonrasında ise birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır.” (Temur, 2010, s. 309).

“Parçadan Bütüne Stratejiler: Metnin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyen metindeki vurgu, tonlama, kelime, dil bilgisi öğelerinden yararlanarak anlama ulaşmaya çalışır. Metinde özel bir bilgiyi yakalamak isteyen dinleyicilerin kullandıkları strateji

türüdür. Metnin tamamı değil, ihtiyaç duyulan yer dikkatli bir şekilde dinlenir.” (Temur, 2010, s. 310).

“Bütünden Parçaya Stratejiler: Dinleyicinin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyicinin ön bilgilerini, metnin türünü, metnin içeriğini ve metinde kullanılan dil öğelerini barındırır. Bütünden parçaya stratejilere örnek olarak ana fikir bulma, tahmin, yorumlama ve özetleme verilebilir.” (Temur, 2010, s. 310).

“Üst bilişsel Stratejiler: Stratejik dinleyici üst bilişsel stratejileri (planlama, izleme ve değerlendirme) de rahatlıkla kullanırlar. Bu tür dinleyiciler hangi durumda nasıl bir dinleme stratejisi kullanacağını planlar. Seçtiği stratejinin dinleme sırasında etkililiğini izler. Dinleme amaçlarına ulaşmış olmadığını, dinlediğini anlayıp anlamadığını değerlendirir.” (Temur, 2010, s. 310).

#### **1.4.2. Duyuşsal Stratejiler**

Dinleme bilişsel öğelerle birlikte birçok duyuşsal içeriğe de sahiptir. Dinleme ortamında dinleyiciler olumlu duyuşsal davranışlar gösterdikleri zaman daha dikkatli ve motive olarak dinleme gerçekleşir. Öğrenciler gönüllü dinledikleri zaman öğrenmekten zevk aldıklarını, korkarak dinledikleri zaman ise kendilerini baskı altında hissederek etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiremediklerini söylemektedirler. Öğrenciler gönüllü ve istekli dinleme, empati, severek dinleme gibi olumlu duygularla; baskı, stresli olma, duygusal baskı olumsuz kavramları kullanmaktadır (Karadüz, 2010, s. 49-50).

#### **1.4.3. Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejileri**

Otoriter öğrenme ortamlarında genelde öğrenciler öğretmenleri sorgulamadan itaat ederek ya da katı bir disiplin baskısı altında dinler. Bu durum öğrencilerin beden diline de yansır ve öğrenciler öğretmenleri gözleriyle ya da başlarıyla takip ederek dinler. Öğrenciler tüm dikkatlerini öğretmene verme, başıyla ve gözleriyle takip etme, anlatıcıya doğru dönerek onu dinlemeye çalışma ciddiyeti içinde ders dinler. Genelde otoriter geçen ders ortamlarında yüz ifadelerinin ciddi olması, anlatılanları onaylamayı ifade eder. Öğrenciler öğrenme ortamlarında genellikle aynı yüz ifadeleriyle ders dinlemektedir. Öğrencilerin değişik düşünce ve duygu durumları yüz ifadelerinde de

görülmektedir. Kullanılan mimikler genelde öğretmenin söylediklerini onaylamaya yöneliktir (Karadüz, 2010, s. 50-51).

#### **1.4.4. Ayrıştırıcı Dinleme Stratejileri**

Öğretmenler sınıfta örnek okuma yaptıkları sırada vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okurlar ve bu ses değişikliklerine öğrencinin ilgisini çekmeye çalışırlar. Çünkü bu şekilde öğrenci aynı anda birden fazla dinlemeye yönelik becerisini geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Öğretmen sınıfta aynı metni farklı tonlama ve vurguyla okur. Daha sonra ise öğrencilerden bu iki okumadaki farklılıkları bulmalarını ister. Burada amaç ses değişimlerinin anlamda ve hislerde ortaya çıkardığı farklılıklara dikkat çekmektir (Özbay, 2009, s. 98).

#### **1.4.5. İletişimsel Dinleme Stratejileri**

Öğretmen iletişimsel dinleme becerisinde öğrenciye iyi bir model olmak zorundadır. Öğrencilere kendini değerlendirme ve empati becerilerinin kazandırılması, iletişimsel dinleme stratejilerinin kullanılabilmesi için çok önemlidir. Kendini değerlendirmede öğrenci dinlemeyi tam olarak yapıp yapmadığına yönelik kendisine sorular yöneltir ve değerlendirmeler yapar. Empati ile öğrenci kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygularını ve ruh halini dolayısıyla dinlediği kişinin vermek istediği mesajı tam olarak alabilecektir (Özbay, 2009, s. 101-102).

#### **1.4.6. Estetik Dinleme Stratejileri**

Estetik dinleme stratejileri tahminde bulunma, zihninde resmini çizme, dil oyunları, ilgi kurma ve özetlemedir.

- Tahminde bulunma stratejisinde öğrenciler herhangi bir hikâyeyi, masalı dinlerken veya bir oyunu izlerken bir sonraki bölümde neler olabileceğini tahmin ederler. Bu strateji ile öğrencilerin farklı türlere karşı olan ilgisi geliştirilir ve edebi tecrübeleri artırılır.
- Zihninde resmini çizme stratejisinde öğrenci dinleme sürecindeki ayrıntıların, anahtar kelimelerin veya olayların resmini zihninde çizer. Böylelikle çocuk

dinlediği metindeki olaylarla ve karakterle zihninde çizdiği resim arasında bağ kurabilir.

- Dil oyunları ile öğrenci dinlediği metindeki yazarın dil tercihlerine dikkat ederek, dil inceliklerini fark eder ve dinlediği metinden daha fazla edebi zevk alabilir.
- İlgı kurma, dinlenenlerle bilinenler arasında bağ kurulmasını ve bu yolla ön bilgi ve yaşantıların aktif olarak kullanılmasını sağlayan bir stratejidir.
- Özetleme stratejisinde öğrenci bir hikâyeyi dinledikten sonra metnin konusu, karakterleri, önemli olayları ve bakış açısı ile ilgili bilgilerine başvurur ve bunları basit bir şekilde organize ederek özet çıkarır (Özby, 2009, s. 106-112).

#### 1.4.7. Bilgi İçin Dinleme Stratejileri

Bilgi için dinleme stratejilerinde amaç öğrencilerin dinlediklerini organize ederek hatırlamalarını kolaylaştırmaktır.

- “*BİO*, ne biliyorum, neyi öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim şeklinde açılımı olan bu strateji Ogle tarafından geliştirilmiştir.” (Cramer, 2004: Akt. Özby, 2009, s. 114). Bu strateji öğrencilerin anlama sürecine odaklanmalarına imkân sağlamaktadır. Dinleme öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerine, dinleme amaçlarını belirlemelerine ve dinlediklerini değerlendirmelerine yardım etmektedir (Özby, 2009, s. 114).
- *Organize etme*, öğrencilerin metinlerde bulunan tanımlamaları, zıtlıkları, karşılaştırmaları, sıralamaları, sebep-sonuçları ve problem çözme ilişkilerini fark etmelerini sağlayan bir beceridir. Böylelikle öğrenciler dinledikleri metinleri daha kolay kavrayabileceklerdir (Özby, 2009, s. 116).
- *Not tutma*, ana düşünceleri bularak ve özümseyerek kişinin dinlediklerini kendi kelime ve cümleleriyle yazmasıdır. (Özby, 2009, s. 119). “Not tutmak mekanik bir etkinlikten çok zihinsel bir etkinliktir. Bu etkinlik şu aşamadan oluşmaktadır:
  - İşitmek
  - Dinlemek
  - Anlamak
  - Analiz etmek

- Seçmek
- Yazmak” (Özby, 2009, s. 122).

Not tutma becerisi genellikle liste yapma, ana hatlarıyla taslak çıkarma gibi algılansa da tablo ve şemaları kullanma da bir not alma türüdür. Bireyler tablo ve şemaları kullanarak not tuttuklarında daha fazla zihinsel süreçler geçirdikleri için dinledikleri bilgilerin kalıcılığı daha da artmaktadır. “Not tutma becerisinde öğretmene düşen en önemli görev model olmaktır. Bu nedenle öğretmen önce not alma stratejisinin nasıl yapılacağını kendisi yaparak öğretmelidir.” (Özby, 2009, s. 125).

- *Kendi kendini kontrol* stratejisinde öğrenci dinlemenin amaçlarına ulaşip ulaşamadığını kendisi kontrol eder. Bu şekilde kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını bulabilir (Özby, 2009, s. 130).
- *Konuşmacıdan ipucu alma* stratejisinde öğrenciler, öğretmenin verdiği ipuçlarından hareketle dinledikleri metinlerin anlaşılma düzeylerini daha da artırabilirler (Özby, 2009, s. 132).

#### **1.4.8. Eleştirel Dinleme Stratejileri**

“Bir ferden dört yaşından on altı yaşına kadar kazanması gereken bir dinleme şekli de eleştirel dinlemedir. Eleştirel dinleme insana, söylenenlerle kendi dünyasındaki gerçekleri karşılaştırılma ve bunları değişik açılardan yorumlayıp değerlendirme fırsatı verir.” (Aytaş, 1999: Akt. Kurt, 2008: 44).

“Eleştirel dinleme için öğrencilerin kullanabilecekleri en iyi strateji değerlendirmedir. Bu stratejide öğrenci, bilgi edinmek için kullandığı stratejilere ek olarak insanların duygu/düşüncelerini etkilemeyi ve yönlendirmeyi hedefleyen unsurları tespit edip, bunların değerlendirilmesini sağlayacak sorular kullanır.” (Özby, 2009, s. 140).

Swain, Friehe ve Harrigton (2004) dinlemenin daha etkili olabilmesi için TALS (think-*düşün*, ask why-*nedenini sor*, listen for what-*niçin dinlediğini sor*, say to self-*kendine anlat*) stratejilerini geliştirmişlerdir. Bu stratejiler öğrencinin görevlerini yerine getirmesi için dış motivasyonu sağlar ve öğrencinin duyduğu bütün bilgiler arasında en önemli olan bilgiyi seçmesi için eleştirel düşünme gücünü geliştirir. Bu stratejiler



sayesinde öğrenci, dinleyici ve öğrenici olarak daha aktif olur (Akt. Umagan, 2007, s. 158-159).

## 2. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM VE MATERYAL

Bu bölümde sıralı şekilde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi bulunmaktadır.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışması uygulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada karma bir yöntem (Mixed Resarch Design) uygulanmıştır. Araştırma sırasında karma yöntemin uygulanmasının sebebi, nicel araştırma yöntemi ile ulaşılan bulguları, nitel araştırma ile elde edilen verilerle doğrulamaktır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir.” (Karasar, 2009, s. 77).

Yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrencilere likert tipi dinleme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo – ekonomik durum değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçların yüzde ve frekans yönünden de yorumlanması yapılmıştır.

“Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.” (Yin, 1984: Akt. Şimşek ve Yıldırım, s. 277).

Durum araştırması kapsamında öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu duruma ek olarak dinleme stratejilerini kullanmanın diğer beceri alanlarına (okuma, yazma, konuşma) nasıl etkide bulunduğu ve dinleme stratejilerine yönelik öğretmen uygulamalarının olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda nitel veri toplama yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

## **2.2. VERİ TOPLAMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI**

### **2.2.1. Likert Tipi Dinleme Stratejileri Ölçeği**

Likert tipi dinleme stratejileri ölçeğinde amaç, sorulan sorulara alınan cevapların derecelendirilerek, değerlendirmeye daha uygun hale getirilmesidir. Bu sebeple likert tipi dinleme stratejileri ölçeği uygulanmıştır.

Soru formunun hazırlanma aşamalarında şu sıra izlenmiştir:

- 1- İlk olarak amaca uygun soru formatı belirlenmiştir. Soruların kapalı uçlu şekilde hazırlanması kararlaştırılmıştır. Kapalı uçlu sorular kullanılarak cevap verenler arasında karşılaştırmalar yapma olanağı sağlanmıştır.
- 2- Soruların oluşturulması aşamasında, kaynaklardan konu ile ilgili veriler taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra soru havuzundan uygun görülen sorular seçilmiştir.
- 3- Cevaplar Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde hazırlanmıştır.
- 4- Soru formu 66 madde olacak şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra ön test için 44 öğrenci belirlenerek anket bu öğrencilere uygulanmıştır. (Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet yönünden eşit dağılım göstermelerine dikkat edilmiştir.) Araştırmacılar anket

uygulamalarında ön testin gerekli olduğunu ve ön test vasıtasıyla elde edilecek sonuçlar sayesinde anketin faktör yapısının, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin belirlenmesinin kolaylaşacağını savunmaktadırlar (Baş, 2006, s. 89). Ankette yer alan soruların güvenilirliğini saptamak amacıyla Alfa Katsayısı (Cranbach Alpha)'ndan yararlanılmıştır. Güvenilirlik hesaplanmasında SPSS 17.0 paket programından faydalanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda 66 maddeden oluşan anketin Alfa katsayısı 0,870 olarak tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi ile anketin faktör yapısına uymayan maddeler anketten çıkartılmıştır. Madde sayısının 50'ye düşürülmesi sonucunda oluşan Alfa katsayısı ise 0,930 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin yorumlanmasında yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir (Kayış, 2010, s. 405, Edt: Kalaycı). Ayrıca anketten çıkarılan maddelerden sonra güvenilirlik kat sayısının artması, madde değerlendirilmesinde uygun formüllerin kullanıldığına işaret etmektedir.

**Tablo 2.1.** Ön Test Sonucu Oluşan Alfa Katsayı Değeri – 66 Madde

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,870	66

**Tablo 2.2.** Ön Test Sonucu Oluşan Alfa Katsayı Değeri - 50 Madde

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,930	50

5- Anketin güvenilirlik testinin yapılmasından sonra anketin faktör yapısının kantitatif olarak doğrulanması gerekmektedir. Yani anketin yapı olarak geçerli olduğunun kanıtlanması gerekmektedir. Bu amaçla faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi birbirleriyle ilişkili olan çok sayıdaki değişkeni azaltarak, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli bir istatistik tekniğidir (Kalaycı, 2010, s. 321). “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da

tanımlanmaktadır.” (Büyüköztürk, 2002, s. 117). Faktör analizinde amaç değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, yani sınıflamaktır (Kalaycı, 2010, s. 321). İyi bir faktör oluşumunda bulunması gereken özellikler araştırmacı tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

a) Değişkenlerde azaltma olmalıdır,

b) Üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalıdır,

c) Ulaşılan sonuçlar, yani elde edilen faktörler anlamlı olmalıdır (Büyüköztürk, 2009, s. 117).

Araştırma sırasında anket ilk olarak ön test şeklinde uygulanmıştır. Burada amaç anketin amacına uygun şekilde işlev görüp görmediğini bulabilmektir. Anket başlangıçta 66 maddeden oluşmuştur. Anket ön test amacıyla 44 öğrenciye uygulanmış ve çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Maddelerin faktör değerleri tek tek incelenerek, uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Döndürme yapılarak yapılan analizle anketten 16 madde çıkarılmıştır. Sonuç olarak anketteki madde sayısı 50'ye indirilmiştir. Maddelerin faktör değerleri 5 grup altında oluşmuştur. Birinci faktör 13 maddeden, ikinci faktör 12 maddeden, üçüncü faktör 7 maddeden ve dördüncü faktör 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör yapısı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 14,365, ikinci faktöre ait özdeğer 4,440, üçüncü faktöre ait özdeğer 4,079, dördüncü faktöre ait öz değer 3,312 ve beşinci faktöre ait öz değer 2,620 olarak bulunmuştur. Birinci faktör savunma biçimleri değişkeninin % 28,729'unu, ikinci faktör % 8.880'ini, üçüncü faktör 8,157'sini, dördüncü faktör % 6,625'ini ve beşinci faktör % 5,239'unu açıklamaktadır. Bu beş faktör değişkenlerin varyanslarının % 57,630'unu açıklamaktadır. Envanteri oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,780 ile 0,319 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular envanter maddelerinin alt ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılmıştır.

Ankette maddelerin puanlanması şu şekilde yapılmıştır:

“Tamamen Katılıyorum= 5”, “ Katılıyorum= 4”, “Kararsızım= 3” , “Katılmıyorum = 2” ve “Kesinlikle Katılmıyorum = 1” şeklinde puanlanmıştır.

**Tablo 2.3.** Maddelerin Faktör Değerleri

Madde	Faktörler				
	1	2	3	4	5
1	<b>,319</b>	-,175	,307	-,182	-,439
2	-,026	<b>,588</b>	,287	,009	,147
3	,504	,070	<b>,561</b>	,201	,015
4	<b>,698</b>	,168	,418	,113	-,073
5	<b>,675</b>	,446	,141	,180	,084
6	,302	<b>,580</b>	-,133	,364	,081
7	,187	,209	<b>,458</b>	,203	,317
8	,030	<b>,715</b>	,194	-,066	,179
9	,184	,133	,121	-,040	<b>,617</b>
10	,071	-,107	-,185	,389	<b>,594</b>
11	-,081	,393	,397	,281	<b>,439</b>
12	,309	<b>,654</b>	,160	,244	-,208
13	-,023	,218	,076	<b>,728</b>	,109
14	,316	-,009	<b>,548</b>	,089	,037
15	,244	<b>,474</b>	,052	,184	,079
16	,379	<b>,580</b>	-,082	-,148	,086
17	,380	,063	,256	<b>,493</b>	,003
18	,286	,304	<b>,624</b>	,118	-,059
19	-,175	,121	<b>,545</b>	,409	,279
20	,337	<b>,461</b>	-,325	-,094	,346
21	-,046	,410	,116	,122	<b>,535</b>
22	<b>,780</b>	,262	-,093	-,119	-,073
23	,118	,205	,192	<b>,774</b>	-,008
24	-,456	,099	<b>,653</b>	-,108	-,022
25	,491	<b>,501</b>	-,110	,314	,211
26	<b>,475</b>	,363	,299	,355	,241
27	,039	<b>,544</b>	,325	,470	,341
28	-,226	<b>,558</b>	,037	-,073	,335
29	<b>,667</b>	,012	,084	,127	-,264
30	,521	-,037	,093	<b>,567</b>	,168
31	,038	,036	,165	<b>,472</b>	,267
32	,349	,370	,040	<b>,517</b>	,311
33	,432	,319	,024	,210	<b>,524</b>
34	<b>,698</b>	-,044	,221	,181	,151
35	,359	<b>,690</b>	,340	,267	,053
36	,008	-,105	<b>,634</b>	,133	,054
37	,157	,117	,159	,149	<b>,356</b>
38	,195	,203	<b>,766</b>	,054	,187
39	<b>,597</b>	,375	-,049	,151	,588
40	<b>,706</b>	,111	,090	-,084	,424
41	-,060	<b>,715</b>	,285	,068	-,102
42	<b>,718</b>	,053	,258	-,080	,305
43	,291	,338	<b>,507</b>	,205	-,058

44	,114	-,256	,103	-,199	<b>,719</b>
45	<b>,514</b>	-,326	,152	,329	,343
46	-,320	,199	,065	,194	<b>,439</b>
47	,281	,338	<b>,613</b>	,121	-,007
48	<b>,667</b>	,218	,475	,219	,044
49	<b>,488</b>	,365	,039	,372	,083
50	,010	-,323	,200	<b>,632</b>	-,271

6- Konunun uzmanı öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, anketin kapsam geçerliliğinin olduğu sonucuna varılmıştır.

### 2.2.2. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular kapalı uçlu soruların aksine belirli bir cevapları olmadığı için cevaplandırıcıyı herhangi bir sınırlamaya zorlamadan cevap vermesine olanak sağlar. Böylelikle cevaplayıcı sorulara içinden geldiği gibi cevaplar verebilir. Burada önemli olan nokta araştırmacının sorularını almak istediği cevaplara yönelik hazırlanmış olmasıdır. Aksi takdirde cevaplayıcılar araştırmayla ilgili olmayan durumlara yönelik cevaplar verebilirler.

Yapılan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunda öğrencilere 6 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular şunlardır:

- *Derste öğretmeninizi nasıl dinlersiniz?*
- *Ders sırasında öğretmeni dinlerken neler yaparsınız?*
- *Ders sırasında dinlediğiniz konuyu tam anladığınızı düşündüğünüzde öğretmene ne gibi tepkiler veririrsiniz?*
- *Öğretmenlerden dinlediğiniz bir konuyu unutmamak için neler yaparsınız?*
- *Dinleme sırasında zorlandığınızı hissettiğiniz anlar oluyor mu? Eğer varsa örnek vererek açıklayınız?*
- *Öğretmeninizi ve arkadaşlarınızı ders sırasında daha iyi dinleyebilmeniz için daha çok hangi yönlerinizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?*

Sorular Beyazşehir İMKB İ.Ö.O ve Amarat İ.Ö.O'dan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 50 öğrenciye uygulanmıştır. Sorular oluşturulurken öğrencilerin sınıfta kullandıkları dinleme stratejilerine ulaşmak asıl amaç olduğu için, sorular bu bakımdan

yönlendirici nitelik taşımaktadır. Böylelikle öğrencilere düşüncelerini rahatça ifade etme olanağı verilerek, daha fazla boyutta değerlendirme yapmaya imkân hazırlanmıştır.

### **2.2.3. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme**

Araştırma sırasında öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerine ve dinleme etkinliklerindeki öğretmen uygulamalarına yönelik olarak öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen on Türkçe öğretmeni ile standartlaşmış açık uçlu sorulardan oluşan iki farklı görüşme yapılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi her bireye karşı standart ve sistematik olması yönüyle görüşmecinin yanlılığını ve öznelliğini azaltmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 123).

Öğrencilerin derslerde kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik olarak beş Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Diğer yapılan görüşmede ise öğretmenlerin dinleme stratejilerine yönelik derslerde yaptıkları uygulamalarla ilgili olarak da beş öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin derslerde kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik görüşmede öğretmenlere on maddeden oluşan sorular sorulmuştur. Dinleme etkinliklerinde öğretmen uygulamalarına yönelik görüşmede ise öğretmenlere beş maddeden oluşan sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar görüşme esnasında not tutularak kayıt edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler bulgular bölümünde değerlendirilmiştir.

### **2.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmacılar evreni ve örnekleme farklı şekillerde tanımlamışlardır. “Evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur.”(Büyüköztürk; Çakmak; Demirel vd. 2008, s. 78). “Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların bütünüdür.” (Karasar, 2009, s. 109). Karasar (2009) “Bilimsel Araştırma Yöntemi” isimli eserinde evreni ikiye ayırmıştır. “Bunlar genel evren ve çalışma evrenidir. Genel evren grubun tamamını temsil eden ancak ulaşılması imkânsız olan evrendir. Çalışma evreni ise hedef grubun bütün özelliklerini yansıtabilen ve ulaşılabilir olan küçük bir gruptur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan



gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildireceği evren çalışma evrenidir.” (Karasar, 2009, s. 110).

Araştırmanın çalışma evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde bulunan ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıf) öğrencileridir.

“Örnekleme, belirli kurallara göre, belirli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir.” (Karasar, 2009, s. 110).

Örnekleme seçilirken, örneklemin temsil yeterliliği taşımasına ve yeterli büyüklükte olmasına dikkat etmek gerekir. “Örnekleme seçilerek yapılan araştırmalar zaman ve maliyet yönünden ekonomik olduğu gibi, çoğu zaman da bütün evrenin incelenmesiyle elde edilen sonuçlar kadar geçerli, sağlıklı ve güvenilir olabilir.” (Gökçe, 2004, s. 110). Bilimsel araştırmalarda olasılık temelli örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. “Patton’a göre (1987), olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yardımcı olur.” (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 107).

Bu araştırmanın örnekleminin seçiminde ise şu yöntem uygulanmıştır: Uygulanılacak envanterlerin en geçerli ve güvenilir sonuçları verebilmesi için imkânlar ve başarı ölçüsü temel alınarak okulların seçimi yapılmıştır. Bu sebeple her kesimi temsil açısından örnek okullara yer verilmiştir. Bu okullar, Mustafa-Müjgan Boydak İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Kırnardı İlköğretim Okulu, Refika Küçükçalık İlköğretim Okulu, Amarat İlköğretim Okulu, Osman Düşüngen İlköğretim Okulu, Kadir Has İlköğretim Okulu, Bilge Kağan İlköğretim Okulu ve Beyazşehir İMKB İlköğretim Okulu’dur. Yukarıda ismi belirtilen okulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında okumakta olan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Okulların seçiminde sosyo – ekonomik açıdan genel dağılımın

sağlanması amacıyla okulların geniş sosyo – ekonomik çevreden olmasına özen gösterilmiştir. Örneklemelerin özellikleri tablolar şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 2.4. Öğrencilerin Sınıfları**

Sınıf	Sayı	Yüzde
6. Sınıf	84	32,8
7.Sınıf	85	33,2
8.Sınıf	87	34,0
Toplam	256	100,0

**Tablo 2.5. Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetleri**

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	123	48,0
Erkek	133	52,0
Toplam	256	100,0

**Tablo 2.6. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo - Ekonomik Gruplara Dağılımı**

Grup	Sayı	Yüzde
1. Grup	157	61,3
2.Grup	99	38,7
Toplam	256	100,0

### **2.3.1. Öğrencilerin Sosyo – Ekonomik Yönden Belirlenmesi İçin Yapılan Çalışmalar**

Öğrencilerin sosyo – ekonomik olarak sınıflanabilmesi için oranlı küme örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Uygulama yapılacak okullar belirlenirken sosyo – ekonomik düzey belirleme kriterleri dikkate alınmıştır. Kalaycıoğlu ve diğerleri (2010, s. 200) sosyo –ekonomik düzeyin belirlenmesi için ailelerin eğitim, meslek, gelir ve mülkiyet yönünden değerlendirilmesinin yapılması gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Görüldüğü gibi sosyo – ekonomik düzeyin belirlenmesi, birden çok değişkeni içeren ve zorlu bir çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Bu yüzden hazırlanan dinleme stratejileri ölçeğinde, öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeylerinin belirlenmesinin zor olduğu ve öğrencilerin ailelerinin gelirlerini öğrenmeye yönelik soruların da etik olmayacağı düşünüldüğü için

sosyo –ekonomik düzey değişkenine yer verilmemiştir. Bu durumun yerine sosyo –ekonomik düzeyin görüşme yapılarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Yukarıda sıralanan kriterleri en genel ve en doğruya yakın şekilde okul idarecilerinin ve sınıf öğretmenlerinin bileceği düşünöldüğü için okul müdürleri ve sınıf rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak okulun ve sınıfın sosyo – ekonomik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda okullar *il merkezinde bulunan ve kasaba, köylerde bulunan* okullar olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. İl merkezinde bulunan örnek okulların üst sosyo-ekonomik düzeyde, kasaba ve köyde bulunan örnek okulların ise alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları kabul edilmiştir. Okullarda ölçeğin uygulandığı sınıfların ise grup özelliklerini en yüksek düzeyde yansıtabilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada yer alan sosyo - ekonomik grupların özellikleri şu şekildedir:

1.grup: Bu grup Kayseri il merkezinde bulunan iki okuldan seçilen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin geneli okullara yakın bölgelerde oturmaktadırlar. Ancak öğrencilerin küçük bir bölümü okullara uzak mahallerden gelmektedir. Öğrencilerin ailelerin ekonomik durumları iyi ve orta düzey olarak belirlenmiştir. Öğrenci velilerinin genelinin eğitim düzeyleri lise ve üniversitedir. Öğrenci velilerinin meslekleri çeşitlilik göstermektedir. Ülke genelinde yapılan sınavlarda ve il, ilçe genelinde yapılan yarışmalarda başarılı sonuçlar alınmaktadır. Bu yönleriyle il genelinde bulunan devlet okulları arasında üst sıralarda yer almaktadırlar. Okulların fen ve Anadolu liselerine öğrenci kazandırma oranları yüksektir. Sınıf mevcutları 25 – 35 öğrenci arasında değişmektedir.

2.grup: Bu grup Kayseri'ye bağlı merkez ilçelerin köy ve kasabalarında bulunan iki okuldan seçilen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin geneli okulların bulunduğu bölgede yaşamaktadırlar. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları orta ve alt düzey olarak belirlenmiştir. Öğrenci velilerinin geneli ilköğretim ve lise mezunudur. Ancak ilköğretim mezunu velilerin sayısının daha fazla olduğu görüşmeler sırasında aktarılmıştır. Öğrenci velileri genelde tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır. Okullar fiziki imkânlar açısından diğer okullara göre yetersizdir. Fen ve Anadolu liselerine öğrenci gönderme yönünden diğer grupta bulunan okulların gerisinde yer almaktadır. Sınıf mevcudu 15 -25 öğrenci arasında değişmektedir.

## 2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması aşamasında anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu formların uygulanması için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine bu formlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İzin formu Ek.3.' te yer almaktadır.

## 2.5. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ

Verilerin analizinde aşağıdaki süreç takip edilmiştir.

Likert tipi dinleme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin yorumlanmasında, dinleme stratejilerinin kullanımının cinsiyete göre nasıl değişkenlik gösterdiği, sosyo-ekonomik duruma göre nasıl değişkenlik gösterdiği ve farklı sınıf düzeylerinde ne türde değişiklik gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılma oranlarının belirlenmesi de en önde gelen amaçlardan biri olarak görülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programından faydalanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin güvenilirlik aşamasında faktör analizi ve alfa katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Böylelikle en güvenilir verilere ulaşılacak istenmiştir. Bu program vasıtasıyla tek yönlü varyans analizi, derecelendirme analizi (yüzde, frekans) ve t - testi yapılmıştır. t-testi iki aritmetik ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmede kullanılan bir analiz metodudur (Akdağ, 2011, s. 3).

Öğrencilerin cinsiyet yönünden değerlendirilmesinde *bağımsız örneklem t-testi* uygulanmıştır. “Bağımsız örneklem t testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır. İki grup üyeleri birbirinden ayrıdır. Gruplar arasında kesinlikle ortak üye olmamaktadır.” (Ak, 2010, s. 74, Edt: Kalaycı). Elde edilen veriler tablo halinde sunulmuş ve verilerin analizleri yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi yönünden değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi grup sayısının iki ve ikiden fazla olduğu durumlarda, bu gruplar arasında farklılık oluşup oluşmadığının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Maddeler arasında anlamlı farklılık oluşturanlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin dinleme stratejilerinin sosyo – ekonomik yönden değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Anlamlı farklılık oluşturan ( $p < 0,05$ ) maddelerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili dinleme stratejilerini kullanım düzeylerinin analiz edilmesinde sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Uygulanan açık uçlu görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Elde edilen veriler neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenerek sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca bu veriler nicel araştırma yöntemleri sonucunda elde edilen verileri desteklemek için de kullanılmıştır.

## 3. BÖLÜM

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 3.1. Nicel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi

##### 3.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.1.'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait t-testi Sonuçları

Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetleri	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
Kız	123	4,0904	,45589	1,956	254	,052
Erkek	133	3,9686	,53400			

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarının ortalama puanı 4,09, erkek öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarının ortalama puanı ise 3,96 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmadığından kız ve erkek öğrenciler

arasında dinleme stratejilerini kullanma puanı yönünden bir fark bulunmadığı söylenilebilir. ( $t=1,95$ ,  $p>0,05$ )

Ancak, 0,052 değerinin, 0,050 değerine çok yakın olması, uygulanan ölçeğin maddelerine sırayla bakıldığında bazı maddeler arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstergesi niteliğindedir. Tablo 3.2. 'de maddelerin analizi verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğrencilerin Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara İlişkin Test Sonuçları

	Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetleri	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Ort	Kız	123	4,0904	,45589	1,956	254	,052
	Erkek	133	3,9686	,53400	1,968		
1.Madde	Kız	121	3,5868	1,28238	-1,759	252	,080
	Erkek	133	3,8496	1,09749	-1,747		
2.Madde	Kız	123	4,5447	,72713	1,165	254	,245
	Erkek	133	4,4211	,94717	1,177		
3.Madde	Kız	123	4,3008	,92271	2,369	254	,019*
	Erkek	133	4,0075	1,04806	2,380		
4.Madde	Kız	123	4,6829	,60486	2,984	254	,003*
	Erkek	133	4,3759	,98166	3,037		
5.Madde	Kız	123	4,1870	,87168	1,243	254	,215
	Erkek	133	4,0301	1,12101	1,255		
6.Madde	Kız	123	4,4065	,79792	1,120	254	,264
	Erkek	133	4,2857	,91760	1,126		
7.Madde	Kız	122	4,2869	,76579	2,437	252	,016*
	Erkek	132	4,0076	1,03005	2,464		
8.Madde	Kız	122	4,1639	,82683	1,663	253	,098
	Erkek	133	3,9549	1,14060	1,685		
9.Madde	Kız	123	4,2764	,92595	3,572	253	,000*
	Erkek	132	3,7955	1,19630	3,604		
10.Madde	Kız	123	4,2358	1,04866	2,997	253	,003*
	Erkek	132	3,7955	1,27656	3,018		
11.Madde	Kız	123	4,1626	,84324	-,246	254	,806
	Erkek	133	4,1880	,80858	-,245		
12.Madde	Kız	123	4,6504	6,29075	1,150	254	,251
	Erkek	133	4,0150	,98462	1,108		
13.Madde	Kız	121	4,0248	1,06820	1,081	251	,281
	Erkek	132	3,8788	1,07739	1,082		
14.Madde	Kız	123	3,1057	1,30455	-,296	251	,768
	Erkek	130	3,1538	1,28474	-,296		
15.Madde	Kız	123	3,5935	1,08520	,697	253	,486
	Erkek	132	3,4924	1,22004	,700		

16.Madde	Kız	123	3,8699	1,10853	,626	254	,532
	Erkek	133	3,7820	1,13710	,627		
17.Madde	Kız	121	3,8926	,98996	1,031	251	,304
	Erkek	132	3,7576	1,08509	1,035		
18.Madde	Kız	123	3,8374	1,08925	,139	253	,890
	Erkek	132	3,8182	1,11765	,139		
19.Madde	Kız	123	2,9512	1,39586	-,606	254	,545
	Erkek	133	3,0602	1,47586	-,607		
20.Madde	Kız	123	3,9837	1,15931	-1,407	251	,161
	Erkek	130	4,1846	1,11219	-1,405		
21.Madde	Kız	123	4,4797	,85267	3,110	254	,002*
	Erkek	133	4,1053	1,05359	3,136		
22.Madde	Kız	122	4,4344	1,03643	-,761	252	,447
	Erkek	132	4,5227	,80519	-,754		
23.Madde	Kız	122	3,4098	1,21120	,300	250	,764
	Erkek	130	3,3615	1,33529	,301		
24.Madde	Kız	122	3,4634	1,55391	2,235	254	,026*
	Erkek	132	3,0206	1,59766	2,237		
25.Madde	Kız	123	4,3252	1,03620	1,498	254	,135
	Erkek	133	4,1278	1,06894	1,500		
26.Madde	Kız	122	4,5820	,85125	1,989	250	,048*
	Erkek	130	4,3462	1,01700	2,000		
27.Madde	Kız	123	4,1382	1,08888	1,695	254	,091
	Erkek	133	3,9023	1,13394	1,698		
28.Madde	Kız	122	4,2623	,87010	1,907	253	,055
	Erkek	133	4,0226	1,11101	1,926		
29.Madde	Kız	123	4,5772	,84938	1,358	254	,175
	Erkek	133	4,4286	,89853	1,361		
30.Madde	Kız	122	3,9344	1,14803	,733	252	,464
	Erkek	132	3,8333	1,04966	,731		
31.Madde	Kız	123	3,6748	1,20447	,152	253	,879
	Erkek	132	3,6515	1,24167	,152		
32.Madde	Kız	122	4,2787	,92943	1,039	252	,300
	Erkek	132	4,1515	1,01504	1,042		
33.Madde	Kız	122	4,1885	,94765	1,983	252	,048*
	Erkek	132	3,9394	1,04668	1,991		
34.Madde	Kız	123	4,5041	,86246	1,188	253	,236
	Erkek	132	4,3712	,91972	1,190		
35.Madde	Kız	123	4,2602	,87626	-,559	254	,577
	Erkek	133	4,4511	3,69370	-,579		
36.Madde	Kız	122	3,8770	1,14688	2,103	251	,036*
	Erkek	131	3,5649	1,20957	2,107		
37.Madde	Kız	123	3,9268	1,10268	1,320	254	,188
	Erkek	133	3,7368	1,19275	1,324		
38.Madde	Kız	122	4,0328	1,00358	,835	248	,404
	Erkek	128	3,9219	1,09119	,837		
39.Madde	Kız	121	4,3802	,75560	2,202	250	,029*



	Erkek	131	4,1298	1,01827	2,228		
40.Madde	Kız	123	4,1789	1,03252	1,079	253	,281
	Erkek	132	4,0379	1,05139	1,080		
41.Madde	Kız	123	4,5285	,85243	3,377	254	,001*
	Erkek	133	4,0827	1,21259	3,422		
42.Madde	Kız	123	4,4390	,95081	1,893	254	,059
	Erkek	133	4,2105	,97742	1,895		
43.Madde	Kız	123	4,0894	,98354	-,959	254	,338
	Erkek	133	4,2030	,91087	-,956		
44.Madde	Kız	122	4,3197	,80562	1,512	252	,132
	Erkek	132	4,1515	,95298	1,522		
45.Madde	Kız	123	4,2520	1,02104	2,197	254	,029*
	Erkek	133	3,9549	1,13394	2,206		
46.Madde	Kız	122	4,2459	,86542	1,095	253	,275
	Erkek	133	4,1128	1,05640	1,104		
47.Madde	Kız	121	4,0909	,86603	1,746	251	,082
	Erkek	132	3,8712	1,10795	1,765		
48.Madde	Kız	123	4,2520	,87397	1,184	254	,238
	Erkek	133	4,1128	,99738	1,190		
49.Madde	Kız	123	4,0976	1,13379	,934	252	,351
	Erkek	131	3,9618	1,17934	,935		
50.Madde	Kız	123	1,9431	1,25646	-3,776	254	,000*
	Erkek	133	2,6241	1,59355	-3,811		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

“Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı gözden kaçırdığım noktalar üzerinde fazla durmam ancak konunun kalan bölümlerini dikkatli bir şekilde dinlemeye çalışırım” ifadesi uygulanan ölçeğin ilk maddesini oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin ortalama puanı 3,58, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,84 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmadığından kız ve erkek öğrenciler arasında dikkatli dinleme stratejilerini kullanma puanı yönünden bir fark bulunmadığı söylenilebilir. ( $t=-1,75$ ,  $-1,47$ ,  $p > 0,05$ )

Bu bulgulara göre cinsiyet açısından, öğrencilerin kaçırdıkları konular üzerinde durmayarak, dikkatlerini dersin kalan bölümlerine vermeleri yönünden anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

“Dinleme etkinliği öncesinde öğretmenimin uyarılarına uyarım.” ifadesi ölçekte yer alan ikinci maddedir. Kız öğrencilerin ortalama puanı 4,54, erkek öğrencilerin ortalama

puanı ise 4,42 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değer olduğu için kız ve erkek öğrencilerin dinleme etkinlikleri öncesinde öğretmenin uyarılarına uymaları yönünden puansal bir fark oluşmadığı ve öğrencilerin öğretmenin uyarılarına yüksek oranda uydukları söylenilebilir. ( $t=1,16$ ,  $1,17$ ,  $p > 0,05$ )

*“Dinleme etkinliği sırasında önemli gördüğüm noktaları not alırım”* ifadesi ölçekte yer alan üçüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,3, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,0 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler arasında önemli noktaları not alma stratejisini kullanım yönünden farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre dinleme etkinliklerinde önemli noktaları not alma açısından daha etkin oldukları söylenilebilir. ( $t=2,36$ ,  $2,38$ ,  $p < 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimizin sorduğu sorulara doğru cevaplar verdiğimde, derse daha iyi odaklanabiliyorum.”* ifadesi ölçekte yer alan dördüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,68, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,37 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dinleme etkinliklerine karşı motivasyon yönünden öğrenciler arasında cinsiyete dayalı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki sorulara doğru cevap verdiklerinde, erkek öğrencilere göre derse daha iyi motive oldukları söylenilebilir. ( $t=2,98$ ,  $3,03$ ,  $p < 0,05$ )

*“Dinleme sırasında öğretmenimle aynı fikirde değilsem, öğretmenime soru sorar ve onu dinlemeye devam ederim”* ifadesi ölçekte yer alan beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,18, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,03 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre dinleme

etkinlikleri sırasında öğrencilerin görüşlerini ifade edebilmelerinde cinsiyete dayalı bir farkın oluşmadığı söylenilebilir. ( $t=1,24, 1,25, p > 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyor olsa bile, onu dikkatli bir şekilde dinlerim.”* ifadesi ölçekte yer alan altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,40, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,28 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrenciler arasında cinsiyete dayalı bir farkın oluşmadığı söylenilebilir. ( $t=1,12, 1,12, p > 0,05$ )

*“Arkadaşlarım derste söz aldıkları zaman, onların önemli şeyler söyleyeceklerini düşünerek dikkatimi arkadaşlarıma veririm.”* ifadesi ölçekte yer alan yedinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,28, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,00 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin ders sırasında söz alarak konuşan arkadaşlarını dikkatli dinlemelerinde cinsiyete göre bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, konuşan arkadaşlarına dikkatlerini daha fazla verdikleri söylenilebilir. ( $t=2,43, 2,46, p < 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimiz bir konu hakkında bilgi verirken, konunun ana noktaları üzerinde düşünürüm.”* ifadesi ölçekte yer alan sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,16, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,95 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre dinlenen konuların ana noktaları üzerinde düşünme stratejisi yönünden cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı söylenilebilir. ( $t=1,66, 1,68, p > 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimiz ders anlatırken onunla göz teması kurmaya çalışırım.”* ifadesi ölçekte yer alan dokuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,27, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,79 olarak tespit edilmiştir.

Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dinleme etkinlikleri sırasında göz teması kurma açısından cinsiyete göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Dinleme etkinlikleri sırasında göz teması kurma yönünden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla bu stratejiyi kullandıkları elde edilen sonuçlara göre söylenilebilir. ( $t=3,57, 3,60, p < 0,05$ )

*“Dersi dinlerken “evet, anlıyorum” anlamında başımı sallayarak, öğretmenimi dikkatli dinlediğimi göstermeye çalışırım.”* ifadesi ölçekte yer alan onuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,23, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,79 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dinleme etkinliklerinde baş hareketleriyle öğretmene dönüt verme yönünden cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, dinleme etkinliklerinde baş hareketleriyle öğretmene dönüt vermeleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha aktif oldukları söylenilebilir. ( $t=2,99, 3,01, p < 0,05$ )

*“Derste dinlediklerimi kendi cümlelerimle anlatabilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan on birinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,16, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,18 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin dinlediklerini kendi cümleleriyle anlatma stratejisini kullanmaları cinsiyete göre değişmemektedir. ( $t=-,24, -,24, p > 0,05$ )

*“Derste öğretmenimiz ilgimi çeken bir konuyu anlattığında öğretmenimizden konu hakkında daha detaylı bilgi vermesini isterim.”* ifadesi ölçekte yer alan on ikinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,65, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,01 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre dinlenenler hakkında detaylı bilgi isteme yönünden cinsiyete dayalı bir farklılığın oluşmadığı söylenilebilir. ( $t=1,15, 1,10, p > 0,05$ )

*“Dinleme etkinliği sırasında söz alarak, konu hakkındaki düşüncelerimi ifade ederim.”* ifadesi ölçekte yer alan on üçüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,02, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,87 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre dinleme etkinliklerinde düşünceleri ifade etme cinsiyet yönünden farklılık göstermemektedir. ( $t=1,08$ ,  $1,08$ ,  $p > 0,05$ )

*“Dersin sonunda dinlediğimiz konuları önemliden az önemliye doğru sıralarım.”* ifadesi ölçekte yer alan on dördüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,10, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,15 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre dinlenenleri önem sıralamasına koymanın cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenilebilir. ( $t=-0,29$ ,  $-0,29$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimizi dinlerken dersin ilerleyen bölümlerinde öğretmenimizin neleri anlatacağını tahmin edebilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan on beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,59, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,49 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin dinleme etkinliklerinde dersin ilerleyen bölümlerini tahmin edebilmeleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. ( $t=-0,69$ ,  $-0,70$ ,  $p > 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimizi dinledikten sonra konuyu anladığımdan emin olmak için öğretmenime soru sorarım.”* ifadesi ölçekte yer alan on altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,86, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,78 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrenciler dinledikleri konulardan anlamadıklarını öğretmene sorma yönünden cinsiyete göre farklılaşma göstermemektedirler. ( $t=-0,62$ ,  $-0,62$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimiz bir konuyu anlatırken anladıklarımın daha önceden öğrendiğimiz konuları ilişkilendiririm.”* ifadesi ölçekte yer alan on yedinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,89, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,75 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre dinledikleriyle daha önceden öğrendiklerini ilişkilendirmeyi içeren ve üst bilişsel bir strateji olan ilişkilendirmenin cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı söylenilebilir. ( $t=1,03$ ,  $1,03$ ,  $p > 0,05$ )

*“Ders sırasında öğretmenimizi dinlerken, konu hakkındaki düşüncelerimi söylemekte istekliyimdir”* ifadesi ölçekte yer alan on sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,83, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,81 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre ders sırasında düşüncelerini ifade etmede isteklilik konusunda öğrenciler cinsiyete göre farklılık göstermemektedirler. ( $t=0,13$ ,  $0,13$ ,  $p > 0,05$ )

*“Dinlediklerimi öğretmenimizden duyduğum şekilde değil, kendi cümlelerimle defterime not ederim.”* ifadesi ölçekte yer alan on dokuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 2,95, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,06 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu soru üzerinde kararsız oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre dinlenenleri kendi cümleleriyle not etme stratejisi cinsiyete göre farklılaşma göstermemektedir. ( $t=-0,60$ ,  $-0,60$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyorsa, ben de içimden o konuyu tekrar ederim.”* ifadesi ölçekte yer alan yirminci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,98, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,18 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri

0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin tekrar etme stratejisini genelde uyguladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre tekrar etme stratejisi öğrencilerde cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ( $t=-1,40$ ,  $-1,40$ ,  $p > 0,05$ )

“*Ders sırasında dinlediklerimizin daha önceki derslerde dinlediğimiz konuların devamı olduğunu anlayabilirim.*” ifadesi ölçekte yer alan yirmi birinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,47, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,10 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Konular arası bağ kurma bir ilişkilendirme stratejisidir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda konular arası ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir. ( $t=3,11$ ,  $3,13$ ,  $p < 0,05$ )

Bu soru on yedinci soru ile aynı yönde olmasına rağmen verilen cevapların oranı açısından farklılık göstermektedir. On yedinci soruda geçen *anladıklarımınla daha önceden öğrendiğimiz konuları ilişkilendiririm* ifadesi daha çok anlamaya yönelikken, on dokuzuncu soru dinlemeye yöneliktir. Sonuçlar arasında oluşan farklılığın bu sebepten dolayı oluştuğu varsayılmaktadır.

“*Sınavlarda faydasının olacağını düşündüğüm konuları daha dikkatli dinlerim.*” ifadesi ölçekte yer alan yirmi ikinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,43, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,52 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin faydalı olacağını düşündükleri konuları daha dikkatli dinlemeleri, bu öğrencilerin seçici dinleme stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre seçici dinleme stratejisi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ( $t=-0,76$ ,  $-0,75$ ,  $p > 0,05$ )

“*Derste öğretmenimizi dinlerken söylediği her şeyi not alırım.*” ifadesi ölçekte yer alan yirmi üçüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,43, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,52 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t

testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Ders sırasında dinlenen her şeyi not alma yönünden öğrenciler cinsiyete göre farklılık göstermemektedirler. ( $t=0,30$ ,  $0,30$ ,  $p > 0,05$ )

*“Derste öğretmenimizi dinlerken bütün konuları değil diğerlerinden daha çok önemli gördüğüm konuları not alırım.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi dördüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,46, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,02 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Dinlerken önemli görülen konuları not etme yönünden cinsiyete göre farklılık olduğu söylenilebilir. ( $t=2,23$ ,  $2,23$ ,  $p < 0,05$ )

Üçüncü soruda da görüldüğü gibi kız öğrenciler, dinlerken önemli görülen yerleri not etme yönünden erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

*“Ders sırasında öğretmenimizin önemle vurguladığı konuları defterime daha belirgin şekilde not ederim.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,32, erkek öğrencilerin ortalama puanı 4,12 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin dinlediklerini deftere belirgin şekilde not etme yönünden cinsiyete göre farklılık oluşturmadıkları söylenilebilir. ( $t=1,03$ ,  $1,06$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimizi etkili dinlediğimde bana faydasının olacağını düşünürüm.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,58, erkek öğrencilerin ortalama puanı 4,34 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Burada öğrenci kendisini dinlemeye karşı motive etmektedir. Ayrıca amaçlı dinleme de yapmaktadır. Tablo 3.2.’ de belirtildiği gibi kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bu maddede daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Bu



sonuçlara göre amaçlı dinleme açısından cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu söylenilebilir. ( $t=1,98, 2,0, p < 0,05$ )

*“Dinlediğimiz konu ile ilgili sınıfta yapılan tartışmalara görüşlerimle katılırım.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi yedinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,13, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,90 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınıftaki tartışma etkinliklerine sözlü olarak katılmaları açısından cinsiyet dayalı farklılaşma oluşmamaktadır. ( $t=1,69, 1,69, p > 0,05$ )

*“Ders sırasında öğretmenimizin anlattığı konuları not alırken, bunları başlıklar halinde yazarım.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,26, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,02 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrenciler başlıklar halinde not alma stratejisini kullanımları açısından cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadırlar. ( $t=1,90, 1,92, p > 0,05$ )

*“Öğretmenimiz ilgimi çeken konuları anlattığında, öğretmenimizi daha istekli dinleyebiliyorum.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi dokuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,57, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,42 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Öğrencilerin genel olarak ilgilerini çeken konuları yüksek oranda istekli bir şekilde dinledikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilgi çeken konuları istekli dinleme açısından öğrenciler cinsiyet açısından farklılaşmadıkları söylenilebilir. ( $t=1,35, 1,36, p > 0,05$ )

*“Öğretmenimizi dinlerken katılmadığım durumlar olursa, bu durumlara neden katılmadığımı kendi kendime düşünürüm.”* ifadesi ölçekte yer alan otuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,93, erkek öğrencilerin

ortalama puanı ise 3,83 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Yukarıda ifadesi geçen strateji kendi kendini değerlendirme stratejisidir. Öğrenci kendi düşüncesi üzerine düşünmektedir. Öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında bu ifadeye katıldıkları görülmektedir. Ancak bu strateji cinsiyet yönünden farklılaşma göstermemektedir. (t=0,73, 0,73, p > 0,05)

*“Dinleme sırasında arkama yaslanarak, kollarımı birbirine bağlayıp, hiçbir şey yapmadan öğretmenimizi dinlerim.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz birinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,67, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,65 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir.

Klasik eğitim sistemimizde yer edinmiş olan hiçbir şey yapmadan, arkaya yaslanarak dinleme günümüz eğitim sisteminde pasif dinleme olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacı eğitim sistemi pasif dinlemeyi değil, aktif yani etkin dinlemeyi doğru dinleme stili olarak kabul etmektedir. Öğrencilere aktif dinleme stratejilerin kazandırılması gerekmektedir. Ancak bu davranışın cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenilememektedir. (t=0,15, 0,15, p > 0,05)

*“Dersi dinlerken sabit bir şekilde oturursam sıkılırım, bu yüzden öğretmenimizle göz teması kurarak veya parmak kaldırarak derse katılırım.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz ikinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,27, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,15 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyet açısından farklılaşmadıkları söylenilebilir.

Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu bu maddeye katılmaktadırlar. Öğrenciler pasif dinleyici konumundan sıyrılarak aktif dinleyici olmak istemektedirler. Çünkü etkili dinleme ancak bu şekilde sağlanabilmektedir. (t=1,03, 1,04, p > 0,05)

*“Öğretmenimizi dinlerken anlamını bilmediğim kelimelerin anlamlarını cümlelerden çıkarmaya çalışırım.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz üçüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,18, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,93 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Dinlenenlerin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarma stratejisini kız öğrencilerin yüksek oranda kullandıkları görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin belirgin bir farkla erkek öğrencilere göre ortalama puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu dinleme stratejisinin cinsiyete göre farklılaştığı söylenilebilir. ( $t=1,98$ ,  $1,99$ ,  $p < 0,05$ )

*“Öğretmenimiz önceki derslerde işlediğimiz konuları tekrar ederse, bu konuları daha iyi öğrenebiliyorum”* ifadesi ölçekteki otuz dördüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,18, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,93 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin tekrar edilen konuları daha iyi öğrendikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre konuların tekrar edilmesinin öğrenmeye olan olumlu etkisi cinsiyete göre farklılık oluşturmamaktadır. ( $t= 1,18$ ,  $1,19$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimiz anlattıkları ile ilgili örnek istediği zaman örnek verebilirim.”* ifadesi ölçekteki otuz beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,26, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,45 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin, öğretmenin örnek istediği zaman yüksek oranda katılım gösterdikleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Ancak bu sonuçlara göre cinsiyet açısından farklılaşma olduğu söylenilememektedir. ( $t= -0,55$  ,  $-0,57$ ,  $p > 0,05$ )

*“Türkçe öğretmenimizi dinlerken hoşuma giden söz veya kelimeleri defterime not alırım.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,87, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,56 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Hoşa giden sözleri deftere not etme açısından cinsiyet göre farklılaşma olduğu söylenilebilir. ( $t=2,10, 2,10, p < 0,05$ )

Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi kız öğrenciler dinleme yaparken sevdiği söz veya kelimeleri deftere not etme açısından erkeklere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

*“Ders sırasında başka kişilerin konuşmalarındaki telaffuz ve kelime yanlışlarını düzeltirim.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz yedinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 3,92, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,73 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Dikkat stratejilerini içeren bu ifadeye öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin dinledikleri kişilerin telaffuz hatalarını düzeltme konusunda cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı söylenilebilir. ( $t=1,32, 1,32, p > 0,05$ )

*“Öncelikle dinleyerek öğrenmenin gelişeceğine inandığım için bilinçli olarak konuşmamı erteleyebilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan otuz sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,03, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,92 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin gerektiği zamanlarda konuşmalarını erteledikleri verdikleri puanlardan anlaşılmaktadır. Ancak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenilememektedir. ( $t=0,83, 0,83, p > 0,05$ )

*“Ders sırasında öğretmenimizin anlattıklarını zihnimde görselleştirebilirim.”* ifadesi bu ölçekte yer alan otuz dokuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız

öğrencilerin ortalama puanı 4,38, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,12 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Zihninde görselleştirme stratejisini öğrencilerin genel olarak kullandıkları görülmektedir. Cinsiyet açısından ise oluşan farklılık kız öğrenciler yönündedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre dinlenenleri görselleştirme açısından daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler. (t=2,20, 2,22, p < 0,05)

*“Türkçe dersinden sonra dinlediklerimden aklımda kalanlar hakkında düşünürüm.”* ifadesi ölçekte yer alan kırkinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,17, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,03 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Burada öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumları belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin bu stratejiyi kullandıkları verdikleri puanlara göre söylenilebilir. Bu strateji cinsiyet açısından ise farklılık oluşturmamaktadır. (t=1,07, 1,08, p > 0,05)

*“Masal, hikâye, roman vb. metinleri dinlemeyi severim. Çünkü bu şekilde dinleme becerim daha da gelişecektir.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk birinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,52, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,08 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. ‘de görüldüğü gibi erkek ve kız öğrenciler bu maddede yüksek puan ortalamasına sahiptirler. Ancak kız öğrencilerin masal, hikâye vb. metinleri dinlemeyi erkek öğrencilere göre daha fazla sevdikleri görülmektedir. (t=3,37, 3,42, p < 0,05)

*“Türkçe öğretmenimiz dersi anlatırken onun ses tonundan önemli olan bölümleri veya kızdığı, mutlu olduğu durumları algılayabilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk ikinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,43, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,21 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki

farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak öğretmenin ses tonundan anlam çıkarabildikleri görülmektedir. Ancak bu durum cinsiyet açısından farklılık göstermemektedir. ( $t=1,89$ ,  $1,89$ ,  $p > 0,05$ )

*“Dersi dinlerken öğrendiğim deyim, atasözü, mani, tekerleme gibi sözleri uzun süre hafızamda saklayabiliyorum.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk üçüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,08, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,20 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin genelinde ezber stratejisini kullandıkları görülmektedir. Ancak ezber stratejisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı söylenilebilir. ( $t=-0,95$ ,  $-0,95$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimizin kullandığı bazı kelimelerin anlamının öğretmenimizin ses tonuna göre değiştiğini hissedebilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk dördüncü maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,31, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,15 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Kırk ikinci maddede olduğu gibi burada da öğrencilerin öğretmenin ses tonuna karşı dikkatleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ses tonuna göre kelimelerin anlamının değiştiğini hissedebildikleri maddelere verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Ancak bu maddede cinsiyet açısından herhangi bir farklılık görünmemektedir. ( $t=1,51$ ,  $1,52$ ,  $p > 0,05$ )

*“Öğretmenimizi dinlerken onun hızlı veya yavaş konuşması benim anlamamı etkiler.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,25, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,95 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu maddeye kız öğrencilerin

erkek öğrencilere göre daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre hızlı veya yavaş okumanın anlamaya etkisi cinsiyet yönünden farklılaşma oluşturmaktadır. (t=2,19, 2,20, p < 0,05)

*“Kullanılan sözlerin ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı anlamlarının olabileceğini algılayabilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,24, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,11 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadeye katıldıkları görülmektedir. Ancak cinsiyet açısından farklılık oluşmadığı söylenilebilir. (t=1.09, 1,10, p > 0,05)

*“Dinlediklerimizin ana düşüncelerini ve yan düşüncelerini bulabilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk yedinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,09, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,87 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle dinlediklerinin ana hatlarını belirleme konusunda başarılı oldukları söylenilebilir. Cinsiyet yönünden ise anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır. (t=1,74, 1,76, p > 0,05)

*“Derse hazırlıklı gelerek öğretmenimizi daha iyi anlamaya çalışırım.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,25, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 4,11 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Dinleme etkinliklerine hazırlıklı gelme konusunda öğrencilerin yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet açısından ise öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu söylenilememektedir. (t=1,18, 1,19, p > 0,05)

*“Dersi dinlerken anlamadığımı düşündüğüm zaman soru sorarak veya başımı yukarı kaldırarak anlamadığımdan öğretmenimizi haberdar ederim.”* ifadesi ölçekte yer alan

kırk dokuzuncu sorudur. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 4,09, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 3,96 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin cevaplarından hareketle dinleme etkinlikleri sırasında baş hareketleriyle öğretmene geri bildirim verme yönünden cinsiyete dayalı bir farkın oluşmadığı söylenilebilir. ( $t=0,93$ ,  $0,93$ ,  $p > 0,05$ )

“*Öğretmenimizi dinlerken çabuk sıkılır ve başka şeylerle uğraşırım.*” ifadesi ölçekte yer alan ellinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda kız öğrencilerin ortalama puanı 1,94, erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 2,62 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu soruda iki grupta düşük ortalama puanlara sahiptirler. Ancak erkek öğrencilerin dinleme etkinliklerinde derse olan ilgilerinin azalması yönünden kız öğrencilere göre daha fazla puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. ( $t= -3,77$ ,  $-3,81$ ,  $p < 0,05$ )

### **3.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte midir?**

Bu bölümde öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımları sınıflar boyutunda değerlendirmeye tabii tutulmuştur. Değerlendirme yapılırken üç farklı grup (6-7-8.Sınıflar) karşılaştırıldığı için, bu bölümde t - testi yerine bağımsız örneklemli tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler Tablo 3.3. , Tablo 3.4. , Tablo 3.5. ,Tablo 3.6. ve Tablo 3.7. 'de sayısal veriler halinde sunulmuştur.

Elde edilen ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Analiz sonucunda 6. sınıflarda ortalama puan 4,07, 7. sınıflarda ortalama puan 4,03, 8.



sınıflarda ise ortalama puan 3,97 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin genel ortalaması bir bütün halinde değerlendirildiğinde, öğrenciler arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. ( $f=0,751$ ,  $p > 0,05$  ) Ancak analiz sonuçlarının her madde için ayrı ayrı değerlendirilmesi yapıldığında, bazı maddelerin sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen f değerlerinden  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunan ifadeler 6., 11., 14., 16., 17., 23., 24., 45., ve 50. maddelerdir. Bu maddelere araştırmanın ilerleyen bölümlerinde değinilmektedir.

Diğer maddelerde ise f değerinin  $p > 0,05$  şeklinde olduğu görülmüştür. Bu maddelerde bulunan dinleme stratejilerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.3 'de analizi yapılmış olan altıncı madde "*Türkçe öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyor olsa bile onu dikkatli bir şekilde dinlerim.*" ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 4,45, 7.sınıfta 4,50, 8.sınıfta ise 4,08 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f = 6,48$ ,  $p < 0,05$  )

8.sınıf öğrencilerinin, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre öğretmenleri tarafından anlatılan konuları dikkatli dinleme açısından daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise birbirine yakın değerdedir. Öğretmeni dikkatli dinleme yönünden 8. sınıf düzeyinde olan düşüş, öğrencilerin ilerleyen sınıflarda dinlemeye daha az önem verdiklerinin göstergesi niteliğindedir.

Tablo 3.4.'de analizi yapılmış olan on birinci madde "*Derste dinlediklerimi kendi cümlelerimle anlatabilirim.*" ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 4,36, 7.sınıfta 4,11, 8. sınıfta ise 4,04 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f = 3,67$ ,  $p < 0,05$ )

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin dinlediklerini kendi cümleleriyle anlatabilme becerilerinin ilerleyen sınıflarda artan bir şekilde düştüğü söylenilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilerleyen sınıflarda derse katılımlarının az olması bu durumu destekleyen sebeplerden sayılabilmektedir.

Tablo 3.4.'de analizi yapılmış olan on dördüncü madde "*Dersin sonunda dinlediğimiz konuları önemliden az önemliye doğru sıralarım.*" ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 3,28, 7.sınıfta 3,32, 8. sınıfta ise 2,80 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. (f=4,35, p < 0,05 )

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin dinledikleri konuları önem sıralamasına koyma yönünden eksik oldukları görülmektedir. Ancak 6. ve 7. sınıflarda birbirine yakın olan puan ortalamalarının 8. sınıflarda düştüğü görülmektedir. Buradan yola çıkarak sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıflara göre dinlediklerini önem sırasına koyma bakımından daha az başarılı oldukları söylenilebilir.

Tablo 3.4.'de analizi yapılmış olan on altıncı madde "*Türkçe öğretmenimizi dinledikten sonra konuyu anladığımdan emin olmak için öğretmenime soru sorarım.*" ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 4,02, 7.sınıfta 3,96, 8. sınıfta ise 3,49 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. (f=5,98, p < 0,05 )

Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça dinlediklerine yönelik soru sorma isteklerinin gözle görünür oranda düştüğü söylenilebilir. Altıncı sınıfta soru sormaya istekli olan öğrencilerin düşüş göstererek sekizinci sınıfta daha az soru soran öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4.'de analizi yapılmış olan on yedinci madde "*Öğretmenimiz bir konuyu anlatırken anladıklarımınla daha öncede öğrendiğimiz konuları ilişkilendiririm.*" ifadesi şeklinde öğrenciye yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6.

sınıfta 4,05, 7.sınıfta 3,72, 8. sınıfta ise 3,68 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f=3,37$ ,  $p < 0,05$  )

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin dinledikleriyle daha önceden öğrendikleri arasında ilişkilendirme yapmayı ilerleyen sınıf seviyelerinde daha az kullandıkları görülmektedir. Bu durum dinleme sırasında altıncı sınıf öğrencilerinin daha fazla bilişsel süreçler geçirdiklerini, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise daha az bilişsel süreçler geçirdiklerini göstermektedir.

Tablo 3.5.'de analizi yapılmış olan yirmi üçüncü madde “*Derste öğretmenimizi dinlerken söylediği her şeyi not alırım.*” ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 3,25, 7.sınıfta 3,67, 8. sınıfta ise 3,23 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f=3,26$ ,  $p < 0,05$  )

Analiz sonuçlarına göre yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme yaptıkları sırada her şeyi not etme açısından yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ise ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak soruya verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin bu konu hakkında genel olarak kararsız oldukları söylenilebilir.

Tablo 3.5.'de analizi yapılmış olan yirmi dördüncü madde “*Derste öğretmenimizi dinlerken bütün konuları değil diğerlerinden daha çok önemli gördüğüm konuları not alırım.*” ifadesi şeklinde öğrencilere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 3,35, 7.sınıfta 2,72, 8. sınıfta ise 3,60 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f=7,30$ ,  $p < 0,05$  )

Analiz sonuçlarına göre seçici not alma açısından en düşük ortalamaya yedinci sınıf öğrencilerinin, en yüksek ortalamaya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.7.'de analizi yapılmış olan “*Öğretmenimizi dinlerken onun hızlı veya yavaş konuşması benim anlamamı etkiler.*” ifadesi ölçekteki kırk beşinci maddedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 3,91, 7.sınıfta 4,04, 8. sınıfta ise 4,32 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f=3,14$ ,  $p < 0,05$  )

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça öğretmenin konuşmasını anlama düzeyleri düşüş göstermektedir. Normal koşullarda yaşı büyüyen dolayısıyla zekâ olarak da gelişen genç bireylerin, anlama kabiliyetlerinin yaşça küçük olan bireylere göre gelişmiş olması beklenmektedir. Ancak anket sonuçları bu durumun tam aksi bir duruma işaret etmektedir. Öğretmenin hızlı veya yavaş konuşmasının altıncı sınıf öğrencilerinin anlamasını yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha az etkilediği elde edilen verilere göre söylenilebilir.

Tablo 3.7.'de analizi yapılmış olan “*Öğretmenimizi dinlerken çabuk sıkılır ve başka şeylerle uğraşırım.*” ifadesi ölçekte yer alan ellinci maddedir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı 6. sınıfta 1,85, 7.sınıfta 2,61, 8. sınıfta ise 2,41 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ( $f=6,15$ ,  $p < 0,05$  )

Altıncı sınıf öğrencilerinin bu maddede en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise birbirine yakındır. Elde edilen verilere göre dinleme etkinliklerinde altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha etkin oldukları; yani dinleme etkinliklerine karşı daha çok ilgi duydukları söylenilebilir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (1-10.Maddeler)

	Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Ort	6.Sınıf	84	4,0712	,41829	,751	,473
	7.Sınıf	85	4,0339	,54744		

	8.Sınıf Toplam	87 256	3,9779 4,0271	,52686 ,50076		
1.Madde	6.Sınıf	84	3,7976	1,28738	,235	,791
	7.Sınıf	84	3,6905	1,14045		
	8.Sınıf	86	3,6860	1,16075		
	Toplam	254	3,7244	1,19404		
2.Madde	6.Sınıf	84	4,4643	,91106	,124	,884
	7.Sınıf	85	4,4588	,88038		
	8.Sınıf	87	4,5172	,76039		
	Toplam	256	4,4805	,84923		
3.Madde	6.Sınıf	84	4,1786	,99590	2,585	,077
	7.Sınıf	85	4,3059	,91318		
	8.Sınıf	87	3,9655	1,06146		
	Toplam	256	4,1484	,99874		
4.Madde	6.Sınıf	84	4,6071	,79179	,642	,527
	7.Sınıf	85	4,4941	,83983		
	8.Sınıf	87	4,4713	,87390		
	Toplam	256	4,5234	,83516		
5.Madde	6.Sınıf	84	4,3095	,98147	2,821	,061
	7.Sınıf	85	3,9529	1,11169		
	8.Sınıf	87	4,0575	,90677		
	Toplam	256	4,1055	1,01005		
6.Madde	6.Sınıf	84	4,4524	,78241	6,488	,002*
	7.Sınıf	85	4,5059	,81099		
	8.Sınıf	87	4,0805	,93035		
	Toplam	256	4,3438	,86262		
7.Madde	6.Sınıf	84	4,1905	,88462	,488	,614
	7.Sınıf	83	4,0602	1,07465		
	8.Sınıf	87	4,1724	,79544		
	Toplam	254	4,1417	,92163		
8.Madde	6.Sınıf	84	4,0238	1,15097	,165	,848
	7.Sınıf	85	4,1059	,95148		
	8.Sınıf	86	4,0349	,91327		
	Toplam	255	4,0549	1,00634		
9.Madde	6.Sınıf	84	4,1310	1,03876	,594	,553
	7.Sınıf	84	3,9524	1,16065		
	8.Sınıf	87	4,0000	1,09968		
	Toplam	255	4,0275	1,09905		
10.Madde	6.Sınıf	84	3,8333	1,27849	1,378	,254
	7.Sınıf	84	4,0714	1,19018		
	8.Sınıf	87	4,1149	1,09359		
	Toplam	255	4,0078	1,19049		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (11-20.Maddeler)

	Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Ort	6.Sınıf	84	4,0712	,41829	,751	,473
	7.Sınıf	85	4,0339	,54744		
	8.Sınıf	87	3,9779	,52686		
	Toplam	256	4,0271	,50076		
11.Madde	6.Sınıf	84	4,3690	,74088	3,678	,027*
	7.Sınıf	85	4,1176	,85093		
	8.Sınıf	87	4,0460	,84782		
	Toplam	256	4,1758	,82388		
12.Madde	6.Sınıf	84	4,1786	,94628	,468	,627
	7.Sınıf	85	4,0824	,92854		
	8.Sınıf	87	4,6897	7,48380		
	Toplam	256	4,3203	4,41998		
13.Madde	6.Sınıf	84	4,0238	1,10831	1,916	,149
	7.Sınıf	84	4,0595	1,01020		
	8.Sınıf	85	3,7647	1,08723		
	Toplam	253	3,9486	1,07336		
14.Madde	6.Sınıf	82	3,2805	1,28884	4,350	,014*
	7.Sınıf	84	3,3214	1,30024		
	8.Sınıf	87	2,8046	1,23739		
	Toplam	253	3,1304	1,29206		
15.Madde	6.Sınıf	84	3,6310	1,16970	,377	,687
	7.Sınıf	84	3,5000	1,17709		
	8.Sınıf	87	3,4943	1,12966		
	Toplam	255	3,5412	1,15581		
16.Madde	6.Sınıf	84	4,0238	,99367	5,981	,003*
	7.Sınıf	85	3,9647	1,05161		
	8.Sınıf	87	3,4943	1,23772		
	Toplam	256	3,8242	1,12213		
17.Madde	6.Sınıf	84	4,0595	,86917	3,370	,036*
	7.Sınıf	84	3,7262	1,10149		
	8.Sınıf	85	3,6824	1,10423		
	Toplam	253	3,8221	1,04083		
18.Madde	6.Sınıf	84	3,9881	1,11392	1,673	,190
	7.Sınıf	84	3,6786	1,18383		
	8.Sınıf	87	3,8161	,99451		
	Toplam	255	3,8275	1,10191		
19.Madde	6.Sınıf	84	2,8929	1,46458	,813	,445
	7.Sınıf	85	3,1647	1,52633		
	8.Sınıf	87	2,9655	1,31581		
	Toplam	256	3,0078	1,43620		
20.Madde	6.Sınıf	84	4,1548	1,18722	,506	,603

	7.Sınıf	83	4,1205	1,13048		
	8.Sınıf	86	3,9884	1,10074		
	Toplam	253	4,0870	1,13754		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (21-30.Maddeler)

	Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Ort	6.Sınıf	84	4,0712	,41829	,751	,473
	7.Sınıf	85	4,0339	,54744		
	8.Sınıf	87	3,9779	,52686		
	Toplam	256	4,0271	,50076		
21.Madde	6.Sınıf	84	4,3333	,86892	,188	,829
	7.Sınıf	85	4,2824	1,03062		
	8.Sınıf	87	4,2414	1,03391		
	Toplam	256	4,2852	,97856		
22.Madde	6.Sınıf	83	4,4578	1,00367	,227	,797
	7.Sınıf	84	4,5357	,82792		
	8.Sınıf	87	4,4483	,93707		
	Toplam	254	4,4803	,92271		
23.Madde	6.Sınıf	83	3,2530	1,41286	3,263	,040*
	7.Sınıf	83	3,6747	1,14879		
	8.Sınıf	86	3,2326	1,21437		
	Toplam	252	3,3849	1,27442		
24.Madde	6.Sınıf	84	3,3571	1,52602	7,307	,001*
	7.Sınıf	85	2,7294	1,67892		
	8.Sınıf	87	3,6092	1,44155		
	Toplam	256	3,2344	1,58910		
25.Madde	6.Sınıf	84	4,3929	,87836	1,669	,191
	7.Sınıf	85	4,1176	1,03982		
	8.Sınıf	87	4,1609	1,20920		
	Toplam	256	4,2227	1,05591		
26.Madde	6.Sınıf	82	4,6220	,74768	2,106	,124
	7.Sınıf	84	4,4405	,98606		
	8.Sınıf	86	4,3256	1,05654		
	Toplam	252	4,4603	,94596		
27.Madde	6.Sınıf	84	4,1071	1,02989	2,688	,070
	7.Sınıf	85	4,1529	1,02940		
	8.Sınıf	87	3,7931	1,24954		
	Toplam	256	4,0156	1,11661		
28.Madde	6.Sınıf	83	4,2530	,92187	,860	,425
	7.Sınıf	85	4,1059	1,10220		

	8.Sınıf	87	4,0575	,99249		
	Toplam	255	4,1373	1,00823		
29.Madde	6.Sınıf	84	4,5714	,84005	,878	,417
	7.Sınıf	85	4,4000	,94112		
	8.Sınıf	87	4,5287	,84687		
	Toplam	256	4,5000	,87671		
30.Madde	6.Sınıf	82	4,0854	,93229	2,379	,095
	7.Sınıf	85	3,8471	1,06353		
	8.Sınıf	87	3,7241	1,24536		
	Toplam	254	3,8819	1,09699		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (31-40.Maddeler)

	Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Ort	6.Sınıf	84	4,0712	,41829	,751	,473
	7.Sınıf	85	4,0339	,54744		
	8.Sınıf	87	3,9779	,52686		
	Toplam	256	4,0271	,50076		
31.Madde	6.Sınıf	84	3,7381	1,21357	,468	,627
	7.Sınıf	84	3,6905	1,23187		
	8.Sınıf	87	3,5632	1,22665		
	Toplam	255	3,6627	1,22152		
32.Madde	6.Sınıf	83	4,2048	,92075	,035	,965
	7.Sınıf	85	4,2353	,88165		
	8.Sınıf	86	4,1977	1,11482		
	Toplam	254	4,2126	,97502		
33.Madde	6.Sınıf	83	4,0241	1,11504	,311	,733
	7.Sınıf	85	4,1294	,99748		
	8.Sınıf	86	4,0233	,90718		
	Toplam	254	4,0591	1,00614		
34.Madde	6.Sınıf	84	4,4881	,82862	,554	,575
	7.Sınıf	85	4,3529	,97231		
	8.Sınıf	86	4,4651	,87713		
	Toplam	255	4,4353	,89329		
35.Madde	6.Sınıf	84	4,4048	,87975	,620	,539
	7.Sınıf	85	4,1059	1,05812		
	8.Sınıf	87	4,5632	4,48434		
	Toplam	256	4,3594	2,72745		
36.Madde	6.Sınıf	84	3,8214	1,17361	,633	,532
	7.Sınıf	83	3,7108	1,25455		
	8.Sınıf	86	3,6163	1,13934		



	Toplam	253	3,7154	1,18775		
37.Madde	6.Sınıf	84	3,8929	1,16182	,389	,678
	7.Sınıf	85	3,7412	1,25502		
	8.Sınıf	87	3,8506	1,04022		
	Toplam	256	3,8281	1,15204		
38.Madde	6.Sınıf	80	3,8250	1,08820	1,232	,294
	7.Sınıf	84	4,0357	1,02318		
	8.Sınıf	86	4,0581	1,03304		
	Toplam	250	3,9760	1,04872		
39.Madde	6.Sınıf	82	4,3415	,83473	,617	,540
	7.Sınıf	85	4,2000	1,04426		
	8.Sınıf	85	4,2118	,83230		
	Toplam	252	4,2500	,90868		
40.Madde	6.Sınıf	84	4,1905	1,01169	1,210	,300
	7.Sınıf	84	4,1667	,97971		
	8.Sınıf	87	3,9655	1,12527		
	Toplam	255	4,1059	1,04267		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (41-50.Maddeler)

	Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	N		SS	f	p
Ort	6.Sınıf	84	4,0712	,41829	,751	,473
	7.Sınıf	85	4,0339	,54744		
	8.Sınıf	87	3,9779	,52686		
	Toplam	256	4,0271	,50076		
41.Madde	6.Sınıf	84	4,4762	,96288	2,948	,054
	7.Sınıf	85	4,0824	1,19734		
	8.Sınıf	87	4,3333	1,03054		
	Toplam	256	4,2969	1,07637		
42.Madde	6.Sınıf	84	4,3929	,85048	,387	,679
	7.Sınıf	85	4,3059	1,05812		
	8.Sınıf	87	4,2644	,99370		
	Toplam	256	4,3203	,96961		
43.Madde	6.Sınıf	84	4,2500	,84846	1,128	,325
	7.Sınıf	85	4,1647	,97403		
	8.Sınıf	87	4,0345	1,00520		
	Toplam	256	4,1484	,94632		
44.Madde	6.Sınıf	84	4,2143	,90609	,029	,971
	7.Sınıf	85	4,2471	,88514		
	8.Sınıf	85	4,2353	,88165		
	Toplam	254	4,2323	,88754		

45.Madde	6.Sınıf	84	3,9167	1,25351	3,146	,045*
	7.Sınıf	85	4,0471	1,12235		
	8.Sınıf	87	4,3218	,82820		
	Toplam	256	4,0977	1,08927		
46.Madde	6.Sınıf	83	4,2771	,78575	,704	,496
	7.Sınıf	85	4,1059	1,14459		
	8.Sınıf	87	4,1494	,94658		
	Toplam	255	4,1765	,97014		
47.Madde	6.Sınıf	84	3,9881	,98781	,854	,427
	7.Sınıf	84	4,0714	1,05037		
	8.Sınıf	85	3,8706	,97331		
	Toplam	253	3,9763	1,00368		
48.Madde	6.Sınıf	84	4,2738	,86917	,629	,534
	7.Sınıf	85	4,1412	1,02531		
	8.Sınıf	87	4,1264	,92516		
	Toplam	256	4,1797	,94087		
49.Madde	6.Sınıf	83	3,9518	1,18840	,635	,531
	7.Sınıf	85	4,1412	1,19675		
	8.Sınıf	86	3,9884	1,09000		
	Toplam	254	4,0276	1,15722		
50.Madde	6.Sınıf	84	1,85	1,30007	6,154	,002*
	7.Sınıf	85	2,61	1,69097		
	8.Sınıf	87	1,41	1,32553		
	Toplam	256	2,2969	1,47852		

Not:(\*) işaretli maddeler  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

### 3.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Stratejilerini Kullanımları Sosyo – Ekonomik Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde dinleme stratejilerini kullanımlarının sosyo-ekonomik özelliklerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha önceden belirlenmiş kriterlere göre belirlenen iki grup arasındaki ortalama puanlar tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. . Elde edilen bulgulara ait ortalama puanlar tablo halinde sunulmuştur.( Tablo 3.8.)

Yapılan analizlerde 44 maddede sosyo-ekonomik gruplar arasında  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. 6., 9., 18., 28., 46. ve 50. maddelerde ise  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilen ölçek maddelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Sosyo - Ekonomik Özelliklerine Göre Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

<b>Maddeler</b>	Sosyo Ekonomik Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	f	p
1.Madde	1.Grup	156	3,6603	1,26234	1,168	,281
	2.Grup	98	3,8265	1,07479		
	Toplam	254	3,7244	1,19404		
2.Madde	1.Grup	157	4,4968	,86694	,150	,699
	2.Grup	99	4,4545	,82404		
	Toplam	256	4,4805	,84923		
3.Madde	1.Grup	157	4,1656	1,03680	,120	,730
	2.Grup	99	4,1212	,93974		
	Toplam	256	4,1484	,99874		
4.Madde	1.Grup	157	4,5796	,81750	1,843	,176
	2.Grup	99	4,4343	,85906		
	Toplam	256	4,5234	,83516		
5.Madde	1.Grup	157	4,1274	1,02361	,191	,663
	2.Grup	99	4,0707	,99234		
	Toplam	256	4,1055	1,01005		
<b>6.Madde</b>	1.Grup	157	4,2548	,92615	4,376	,037*
	2.Grup	99	4,4848	,73351		
	Toplam	256	4,3438	,86262		
7.Madde	1.Grup	156	4,1154	,92953	,330	,566
	2.Grup	98	4,1837	,91208		
	Toplam	254	4,1417	,92163		
8.Madde	1.Grup	157	4,1210	,97632	1,769	,185
	2.Grup	98	3,9490	1,04903		
	Toplam	255	4,0549	1,00634		
<b>9.Madde</b>	1.Grup	156	4,1795	,96042	7,898	,005*
	2.Grup	99	3,7879	1,25578		
	Toplam	255	4,0275	1,09905		
10.Madde	1.Grup	156	4,1090	1,15045	2,922	,089
	2.Grup	99	3,8485	1,24017		
	Toplam	255	4,0078	1,19049		
11.Madde	1.Grup	157	4,1975	,81208	,280	,597
	2.Grup	99	4,1414	,84528		
	Toplam	256	4,1758	,82388		
12.Madde	1.Grup	157	4,4650	5,59822	,434	,511
	2.Grup	99	4,0909	,92682		
	Toplam	256	4,3203	4,41998		
13.Madde	1.Grup	156	3,9679	1,08610	,132	,717
	2.Grup	97	3,9175	1,05742		
	Toplam	253	3,9486	1,07336		
14.Madde	1.Grup	155	3,1355	1,37736	,006	,938

	2.Grup	98	3,1224	1,15111		
	Toplam	253	3,1304	1,29206		
15.Madde	1.Grup	156	3,6026	1,14542	1,134	,288
	2.Grup	99	3,4444	1,17127		
	Toplam	255	3,5412	1,15581		
16.Madde	1.Grup	157	3,8854	1,14337	1,206	,273
	2.Grup	99	3,7273	1,08626		
	Toplam	256	3,8242	1,12213		
17.Madde	1.Grup	155	3,9161	1,03167	3,293	,071
	2.Grup	98	3,6735	1,04315		
	Toplam	253	3,8221	1,04083		
<b>18.Madde</b>	1.Grup	156	3,9679	1,06207	6,678	,010*
	2.Grup	99	3,6061	1,13226		
	Toplam	255	3,8275	1,10191		
19.Madde	1.Grup	157	3,1401	1,42980	3,479	,063
	2.Grup	99	2,7980	1,42843		
	Toplam	256	3,0078	1,43620		
20.Madde	1.Grup	155	4,0516	1,25250	,385	,535
	2.Grup	98	4,1429	,93058		
	Toplam	253	4,0870	1,13754		
21.Madde	1.Grup	157	4,3758	,91577	3,517	,062
	2.Grup	99	4,1414	1,05955		
	Toplam	256	4,2852	,97856		
22.Madde	1.Grup	156	4,5000	,89081	,183	,669
	2.Grup	98	4,4490	,97518		
	Toplam	254	4,4803	,92271		
23.Madde	1.Grup	155	3,4258	1,32385	,413	,521
	2.Grup	97	3,3196	1,19501		
	Toplam	252	3,3849	1,27442		
24.Madde	1.Grup	157	3,2930	1,55358	,551	,458
	2.Grup	99	3,1414	1,64757		
	Toplam	256	3,2344	1,58910		
25.Madde	1.Grup	157	4,2484	1,10741	,241	,624
	2.Grup	99	4,1818	,97273		
	Toplam	256	4,2227	1,05591		
26.Madde	1.Grup	155	4,5226	,96251	1,750	,187
	2.Grup	97	4,3608	,91499		
	Toplam	252	4,4603	,94596		
27.Madde	1.Grup	157	4,0892	1,08235	1,767	,185
	2.Grup	99	3,8990	1,16492		
	Toplam	256	4,0156	1,11661		
<b>28.Madde</b>	1.Grup	156	4,2692	,95273	7,049	,008*
	2.Grup	99	3,9293	1,06189		
	Toplam	255	4,1373	1,00823		
29.Madde	1.Grup	157	4,5605	,83465	1,941	,165
	2.Grup	99	4,4040	,93590		
	Toplam	256	4,5000	,87671		

30.Madde	1.Grup	156	3,8462	1,14809	,428	,514
	2.Grup	98	3,9388	1,01348		
	Toplam	254	3,8819	1,09699		
31.Madde	1.Grup	156	3,5449	1,22523	3,783	,053
	2.Grup	99	3,8485	1,19833		
	Toplam	255	3,6627	1,22152		
32.Madde	1.Grup	155	4,2968	,92704	2,987	,085
	2.Grup	99	4,0808	1,03684		
	Toplam	254	4,2126	,97502		
33.Madde	1.Grup	157	4,0510	1,06696	,027	,871
	2.Grup	97	4,0722	,90424		
	Toplam	254	4,0591	1,00614		
34.Madde	1.Grup	156	4,3590	,97682	2,956	,087
	2.Grup	99	4,5556	,73154		
	Toplam	255	4,4353	,89329		
35.Madde	1.Grup	157	4,2739	,93789	,398	,529
	2.Grup	99	4,4949	4,23391		
	Toplam	256	4,3594	2,72745		
36.Madde	1.Grup	154	3,7338	1,18290	,094	,760
	2.Grup	99	3,6869	1,20074		
	Toplam	253	3,7154	1,18775		
37.Madde	1.Grup	157	3,8790	1,09983	,790	,375
	2.Grup	99	3,7475	1,23175		
	Toplam	256	3,8281	1,15204		
38.Madde	1.Grup	152	3,9868	1,07953	,041	,839
	2.Grup	98	3,9592	1,00430		
	Toplam	250	3,9760	1,04872		
39.Madde	1.Grup	154	4,3312	,85601	3,187	,075
	2.Grup	98	4,1224	,97669		
	Toplam	252	4,2500	,90868		
40.Madde	1.Grup	156	4,0577	1,10273	,858	,355
	2.Grup	99	4,1818	,94073		
	Toplam	255	4,1059	1,04267		
41.Madde	1.Grup	157	4,3057	1,06616	,027	,869
	2.Grup	99	4,2828	1,09768		
	Toplam	256	4,2969	1,07637		
42.Madde	1.Grup	157	4,3822	,94418	1,656	,199
	2.Grup	99	4,2222	1,00565		
	Toplam	256	4,3203	,96961		
43.Madde	1.Grup	157	4,1656	,96640	,133	,715
	2.Grup	99	4,1212	,91777		
	Toplam	256	4,1484	,94632		
44.Madde	1.Grup	155	4,3161	,85093	3,585	,059
	2.Grup	99	4,1010	,93126		
	Toplam	254	4,2323	,88754		
45.Madde	1.Grup	157	4,1083	1,13555	,038	,845
	2.Grup	99	4,0808	1,01697		

	Toplam	256	4,0977	1,08927		
<b>46.Madde</b>	1.Grup	156	4,2885	1,02868	5,448	,020*
	2.Grup	99	4,0000	,84515		
	Toplam	255	4,1765	,97014		
47.Madde	1.Grup	155	4,0000	1,01290	,223	,637
	2.Grup	98	3,9388	,99293		
	Toplam	253	3,9763	1,00368		
48.Madde	1.Grup	157	4,1847	,97941	,012	,915
	2.Grup	99	4,1717	,88110		
	Toplam	256	4,1797	,94087		
49.Madde	1.Grup	155	4,0710	1,19038	,559	,456
	2.Grup	99	3,9596	1,10582		
	Toplam	254	4,0276	1,15722		
<b>50.Madde</b>	1.Grup	157	2,5287	1,48307	10,343	,001*
	2.Grup	99	1,9293	1,40155		
	Toplam	256	2,2969	1,47852		

*Türkçe öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyor olsa bile, onu dikkatli bir şekilde dinlerim.*” ifadesi ölçekte yer alan altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 4,25, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 4,48 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bildiği konuları dikkatli dinlemeleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın oluştuğu söylenilebilir. ( $f = 4,37, p < 0,05$ )

Elde edilen sonuçlara göre ikinci grupta bulunan öğrenciler bildikleri konuları tekrar dinleme sırasında derse motivasyon açısından, birinci grupta bulunan öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler. Bu sonuçlara göre ikinci grup öğrencilerinin birinci gruba göre aşına oldukları konuları daha dikkatli dinledikleri görülmektedir.

*“Türkçe öğretmenimiz ders anlatırken onunla göz teması kurmaya çalışırım.”* ifadesi ölçekte yer alan dokuzuncu maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 4,17, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 3,78 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenle göz teması kurma bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir. ( $f=7,89, p < 0,05$ )

Bu sonuçlara göre birinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler, ikinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilere göre öğretmenle daha fazla göz teması kurmaktadır.

*“Ders sırasında öğretmenimizi dinlerken, konu hakkındaki düşüncelerimi söylemekte istekliyimdir”* ifadesi ölçekte yer alan on sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 3,96, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 3,60 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinleme etkinliklerinde öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmeleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenilebilir. ( $f=6,67$ ,  $p < 0,05$ )

Yapılan analizlerde de görüldüğü gibi birinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler, diğer sosyo –ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilere göre dinleme etkinliklerinde düşüncelerini ifade etme yönünden daha isteklidirler.

*“Ders sırasında öğretmenimizin anlattığı konuları not alırken, bunları başlıklar halinde yazarım.”* ifadesi ölçekte yer alan yirmi sekizinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 4,26, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 3,92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinleme etkinliklerinde öğrencilerin başlıklar halinde not almaları yönünden gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenilebilir. ( $f=7,04$ ,  $p < 0,05$ )

Bu sonuçlara göre birinci sosyo –ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilerin, ikinci sosyo - ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilere göre dinlenenleri başlıklar halinde not alma yönünden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

*“Kullanılan sözlerin ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı anlamlarının olabileceğini algılayabilirim.”* ifadesi ölçekte yer alan kırk altıncı maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 4,28, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 4,00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinleme etkinliklerinde, öğrencilerin dinledikleri sözlerin anlamının kişiye ve amaca göre değişebileceğini fark etmeleri yönünden gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenilebilir. ( $f=5,44$ ,  $p < 0,05$ )

Bu sonuçlara göre birinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler, ikinci sosyo - ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilere göre dinlenen sözlerin anlamının değişebileceğini fark etmeleri yönünden daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

“Öğretmenimizi dinlerken çabuk sıkılır ve başka şeylerle uğraşırım.” ifadesi ölçekte yer alan ellinci maddedir. Bu maddeye verilen cevaplarda birinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı 2,52, ikinci grupta yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 1,92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dinleme etkinliklerinde öğrencilerin dikkatlerini kaybetmeleri yönünden gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenilebilir. ( $f=10,34$ ,  $p < 0,05$ )

Bu sonuçlara göre ikinci sosyo –ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler, diğer grupta yer alan öğrencilere göre dinleme etkinliklerinde derse karşı daha dikkatlidirler.

### 3.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Bilişsel Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları bilişsel dinleme stratejilerinin seviyelerinin belirlenebilmesi için öğrencilerin maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamaları alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Maddelerin ortalama puanları Tablo 3.9. 'da bulunmaktadır.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Bilişsel Dinleme Stratejilerinin Analizi

M	F		F		F		F		F	
	K.Katılmıyorum	%	Katılmıyorum	%	Kararsızım	%	Katılıyorum	%	T.Katılıyorum	%
3	3	1,2	17	6,6	42	16,4	71	27,7	123	48,0
5	8	3,1	11	4,3	37	14,5	90	35,2	110	43,0
8	8	3,1	6	2,4	56	22,0	79	31,0	106	41,6
11	2	,8	4	1,6	44	17,2	103	40,2	103	40,2
14	33	13,0	49	19,4	71	28,1	52	20,6	48	19,0
15	21	8,2	23	9,0	60	23,5	99	38,8	52	20,4



16	10	3,9	27	10,5	46	18,0	88	34,4	85	33,2
17	7	2,8	21	8,3	58	22,9	91	36,0	76	30,0
19	57	22,3	41	16,0	51	19,9	57	22,3	50	19,5
20	15	5,9	10	4,0	33	13,0	75	29,6	120	47,4
21	8	3,1	5	2,0	33	12,9	70	27,3	140	54,7
27	12	4,7	14	5,5	43	16,8	76	29,7	111	43,4
28	8	3,1	10	3,9	36	14,1	86	33,6	115	44,9
33	8	3,1	11	4,3	40	15,7	94	37,0	101	39,8
34	6	2,4	4	1,6	22	8,6	64	25,1	159	62,4
35	6	2,3	10	3,9	33	12,9	84	32,8	122	47,7
39	4	1,6	7	2,8	35	13,9	82	32,5	124	49,2
40	7	2,7	15	5,9	39	15,3	77	30,2	117	45,9
43	5	2,0	11	4,3	35	13,7	95	37,1	110	43,0
45	12	4,7	8	3,1	44	17,2	71	27,7	121	47,3
47	7	2,8	11	4,3	55	21,7	88	34,8	92	36,4

İlk olarak “*Dinleme etkinliği sırasında önemli gördüğüm noktaları not alırım.*” ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 1,2’si kesinlikle katılmıyorum, % 6,6’sı katılmıyorum, % 16,4’ü kararsızım, % 27,7’si katılıyorum ve % 48’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun önemli gördükleri noktaları not aldıkları söylenilebilir.

“*Dinleme sırasında öğretmenimle aynı fikirde değilsem, öğretmenime soru sorar ve onu dinlemeye devam ederim.*” ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 3,1’i kesinlikle katılmıyorum, % 4,3’ü katılmıyorum, % 14,5’i kararsızım, % 35,2’si katılıyorum ve % 43’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinleme etkinlikleri sırasında öğretmene soru sormaktadır.

“*Türkçe öğretmenimiz bir konu hakkında bilgi verirken, konunun ana noktaları üzerinde düşünürüm.*” ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 3,1’i kesinlikle

katılmıyorum, % 2,4'ü katılmıyorum, % 22'si kararsızım, % 31'i katılıyorum ve % 41,6'sı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinledikleri konuların ana noktaları üzerinde düşünmektedirler.

*“Derste dinlediklerimi kendi cümlelerimle anlatabilirim.”* ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % ,8'i kesinlikle katılmıyorum, % 1,6'sı katılmıyorum, % 17,2'si kararsızım, % 40,2'si katılıyorum ve % 40,2'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun dinlediklerini kendi cümleleriyle anlatabildikleri söylenilebilir.

*“Dersin sonunda dinlediğimiz konuları önemliden az önemliye doğru sıralarım.”* ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 13,'ü kesinlikle katılmıyorum, % 19,4'ü katılmıyorum, % 28,1'i kararsızım, % 20,6'sı katılıyorum ve % 19'u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğrenciler dinlediklerini önem sırasına koyma bakımından genel bir dağılım göstermektedirler. Önem sıralaması yapan ve yapmayan öğrencilerin sayısı oran olarak birbirine yakındır.

*“Öğretmenimizi dinlerken dersin ilerleyen bölümlerinde öğretmenimizin neleri anlatacağını tahmin edebilirim.”* ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 8,2'si kesinlikle katılmıyorum, % 9'u katılmıyorum, % 23,5'i kararsızım, % 38,8'i katılıyorum ve % 20,4'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinleme etkinliklerinde dersin ilerleyen bölümlerini tahmin edebilmektedir.

*“Türkçe öğretmenimizi dinledikten sonra konuyu anladığımdan emin olmak için öğretmenime soru sorarım.”* ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 3,9'u kesinlikle katılmıyorum, % 10,5'i katılmıyorum, % 18'i kararsızım, % 34,4'ü katılıyorum ve % 33,2'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin geneli emin olabilmek için öğretmenlerine soru sormaktadır.

*“Öğretmenimiz bir konuyu anlatırken anladıklarımızla daha öncede öğrendiğimiz konuları ilişkilendiririm.”* ifadesine öğrenciler % 2,8 kesinlikle katılmıyorum, % 8,3 katılmıyorum, %22,9 kararsızım, % 36 katılıyorum, % 30 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlası dinledikleri konular arasında ilişkilendirme yapabilmektedir.

“*Dinlediklerimi öğretmenimizden duyduğum şekilde değil, kendi cümlelerimle defterime not ederim.*” ifadesine öğrenciler % 22,3 kesinlikle katılmıyorum, % 16,0 katılmıyorum, % 19,9 kararsızım, % 22,3 katılıyorum, % 19,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Sonuçlara göre öğrenciler kendi cümleleriyle not alma yönünden genel dağılım göstermektedirler.

“*Öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlattıysa, ben de içimden o konuyu tekrar ederim.*” ifadesine öğrenciler % 5,9 kesinlikle katılmıyorum, % 4,0 katılmıyorum, % 13,0 kararsızım, % 29,6 katılıyorum, % 47,4 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu aşına olduğu konuları dinlerken içinden bu konuları tekrar etmektedir.

“*Ders sırasında dinlediklerimizin daha önceki derslerde dinlediğimiz konuların devamı olduğunu anlayabilirim.*” ifadesine öğrenciler % 3,1 kesinlikle katılmıyorum, % 2,0 katılmıyorum, % 12,9 kararsızım, % 27,3 katılıyorum, % 54,7 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinledikleri konular arasında ilişki kurabilmektedir.

“*Ders sırasında öğretmenimizin anlattığı konuları not alırken, bunları başlıklar halinde yazarım.*” ifadesine öğrenciler % 4,7 kesinlikle katılmıyorum, % 5,5 katılmıyorum, % 16,8 kararsızım, % 29,7 katılıyorum, % 43,4 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin geneli dinlediği konuları başlıklar halinde not etmektedir.

“*Dinlediğimiz konu ile ilgili sınıfta yapılan tartışmalara görüşlerimle katılırım.*” ifadesine öğrenciler % 3,1 kesinlikle katılmıyorum, % 3,9 katılmıyorum, % 14,1 kararsızım, % 33,7 katılıyorum, % 45,1 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu sınıfta yapılan tartışmalara görüşleri ile katılmaktadırlar.

“*Öğretmenimizi dinlerken anlamını bilmediğim kelimelerin anlamlarını cümlelerden çıkarmaya çalışırım.*” ifadesine öğrenciler % 3,1 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 15,7 kararsızım, % 37,0 katılıyorum, % 39,8 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinlediklerinin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarabilmektedir.

“Öğretmenimiz önceki derslerde işlediğimiz konuları tekrar ederse, bu konuları daha iyi öğrenebiliyorum.” ifadesine öğrenciler % 2,4 kesinlikle katılmıyorum, % 1,6 katılmıyorum, % 8,6 kararsızım, % 25,1 katılıyorum, % 62,4 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu tekrar edilen konuları daha iyi öğrenebilmektedir.

“Öğretmenimiz anlattıkları ile ilgili örnek istediği zaman örnek verebilirim.” ifadesine öğrenciler % 2,3 kesinlikle katılmıyorum, % 3,9 katılmıyorum, % 12,9 kararsızım, % 32,8 katılıyorum, % 47,7 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin geneli dinlediği konulara yönelik örnek verebilmektedir.

“Ders sırasında öğretmenimizin anlattıklarını zihnimde görselleştirebilirim.” ifadesine öğrenciler % 1,6 kesinlikle katılmıyorum, % 2,8 katılmıyorum, % 13,9 kararsızım, % 32,5 katılıyorum, % 49,2 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin genelinin dinlenen konuları görselleştirme stratejisini kullandıkları söylenilebilir.

“Türkçe dersinden sonra dinlediklerimden aklımda kalanlar hakkında düşünürüm.” ifadesine öğrenciler % 2,7 kesinlikle katılmıyorum, % 5,9 katılmıyorum, % 15,3 kararsızım, % 30,2 katılıyorum, % 45,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin geneli üst bilişsel bir strateji olan dinlenenler hakkında düşünebilme stratejisini kullanmaktadır.

“Dersi dinlerken öğrendiğim deyim, atasözü, mani, tekerleme gibi sözleri uzun süre hafızamda saklayabiliyorum.” ifadesine öğrenciler % 2,0 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 13,7 kararsızım, % 37,1 katılıyorum, % 43,0 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kalıplaşmış sözleri hatırlama yönünden yüksek puan ortalamasına sahip oldukları söylenilebilir.

“Öğretmenimizi dinlerken onun hızlı veya yavaş konuşması benim anlamamı etkiler.” ifadesine öğrenciler % 4,7 kesinlikle katılmıyorum, % 3,1 katılmıyorum, % 17,2 kararsızım, % 27,7 katılıyorum, % 47,3 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenin konuşma hızı öğrencilerin genelinin anlamasını etkilemektedir.

“Dinlediklerimizin ana düşüncelerini ve yan düşüncelerini bulabilirim.” ifadesine öğrenciler % 2,8 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 21,7 kararsızım, % 34,8 katılıyorum, % 36,4 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin geneli dinledikleri konuların ana ve yan düşüncelerini bulabilmektedir.

### 3.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Duyuşsal Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları duyuşsal dinleme stratejilerinin seviyelerinin belirlenebilmesi için öğrencilerin maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamaları alınarak değerlendirilmeler yapılmıştır. Maddelerin ortalama puanları Tablo 3.10. 'da bulunmaktadır.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Duyuşsal Dinleme Stratejilerinin Analizi

M	F		%		F		%		F		%	
	K.Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	T.Katılıyorum	Katılıyorum	T.Katılıyorum	Katılıyorum	T.Katılıyorum	
1	21	8,3	21	8,3	36	14,2	105	41,3	71	28		
2	6	2,3	1	0,4	21	8,2	64	25,0	164	64,1		
4	4	1,6	5	2,0	18	7,0	55	21,5	174	68,0		
6	4	1,6	5	2,0	27	10,5	83	32,4	137	53,5		
7	6	2,4	6	2,4	38	15,0	100	39,4	104	40,9		
12	6	2,3	11	4,3	48	18,8	89	34,8	101	39,5		
13	7	2,8	21	8,3	47	18,6	81	32,0	97	38,3		
18	6	2,4	30	11,8	54	21,2	77	30,2	88	34,4		
22	7	2,8	6	2,4	16	6,3	54	21,3	171	67,3		
23	27	10,7	32	12,7	71	28,2	61	24,2	61	24,2		
24	70	27,3	15	5,9	30	11,7	67	26,2	74	28,9		
25	8	3,1	15	5,9	27	10,5	68	26,6	138	53,9		
26	6	2,4	9	3,6	18	7,1	49	19,4	170	67,5		

29	5	2,0	5	2,0	21	8,2	51	19,9	174	68,0
30	13	5,1	11	4,3	58	22,8	83	32,7	89	35,0
36	15	5,9	25	9,8	59	23,0	72	28,1	82	32,0
37	11	4,3	24	9,4	57	22,3	70	27,3	94	36,7
38	8	3,1	10	3,9	62	24,2	70	27,3	100	39,1
41	10	3,9	11	4,3	28	10,9	51	19,9	156	60,9
42	7	2,7	6	2,3	32	12,5	64	25,0	147	57,4
44	4	1,6	3	1,2	44	17,3	82	32,3	121	47,6
46	8	3,1	5	2,0	38	14,9	87	34,1	117	45,9
48	4	1,6	10	3,9	40	15,6	84	32,8	118	46,1
50	117	45,7	42	16,4	40	15,6	18	7,0	39	15,2

“Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı gözden kaçırdığım noktalar üzerinde fazla durmam, ancak konunun kalan bölümlerini dikkatli bir şekilde dinlemeye çalışırım.” ifadesine öğrenciler % 8,3 kesinlikle katılmıyorum, % 8,3 katılmıyorum, % 14,2 kararsızım, % 41,3 katılıyorum, % 28,2 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin genelinde, dinleme etkinlikleri sırasında herhangi bir nedenden dolayı dikkat edemediği konuları fazla düşünmeyerek konunun geri kalan bölümlerine yoğunlaştıkları söylenilebilir.

“Dinleme etkinliği öncesine öğretmenimin uyarılarına uyarım.” ifadesine öğrenciler % 2,3 kesinlikle katılmıyorum, % 0,4 katılmıyorum, % 8,2 kararsızım, % 25 katılıyorum, % 64,1 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen verilerde görüldüğü gibi dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenin derse dikkat çekmek amacıyla yaptığı uyarılara öğrencilerin büyük çoğunluğu uymaktadır.

“Türkçe öğretmenimizin sorduğu sorulara doğru cevaplar verdiğimde, derse daha iyi odaklanabiliyorum.” ifadesine öğrenciler % 1,6 kesinlikle katılmıyorum, % 2 katılmıyorum, % 7 kararsızım, % 21,5 katılıyorum, % 68 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenin sorduğu sorulara doğru cevaplar vermek öğrencilerin motivasyonuna olumlu yönde etki yapmaktadır.

*“Türkçe öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyor olsa bile, onu dikkatli bir şekilde dinlerim.”* ifadesine öğrenciler % 1,6 kesinlikle katılmıyorum, % 2 katılmıyorum, % 10,5 kararsızım, % 32,4 katılıyorum, % 53,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yüksek çoğunluğunun bildiği konuları dinlerken de dikkatlerini anlatılanlar üzerinde toplayabildikleri görülmektedir.

*“Arkadaşlarım derste söz aldıkları zaman, onların önemli şeyler söyleyeceklerini düşünerek dikkatimi arkadaşlarıma veririm.”* ifadesine öğrenciler % 2,4 kesinlikle katılmıyorum, % 2,4 katılmıyorum, % 15 kararsızım, % 39,4 katılıyorum, % 40,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının konuşmalarını amaçlı dinleme stratejisini kullanarak dinleyebilmektedirler.

*“Derste öğretmenimiz ilgimi çeken bir konuyu anlattığında öğretmenimizden konu hakkında daha detaylı bilgi vermesini isterim.”* ifadesine öğrenciler % 2,3 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 18,8 kararsızım, % 34,8 katılıyorum, % 39,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında ilgilerini çeken konularda daha detaylı bilgi edinmek istemektedirler.

*“Dinleme etkinliği sırasında söz alarak, konu hakkındaki düşüncelerimi ifade ederim.”* ifadesine öğrenciler % 2,8 kesinlikle katılmıyorum, % 8,3 katılmıyorum, % 18,6 kararsızım, % 32 katılıyorum, % 38,3 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinleme etkinlikleri sırasında düşüncelerini ifade edebilmektedirler.

*“Ders sırasında öğretmenimizi dinlerken, konu hakkındaki düşüncelerimi söylemekte istekliyimdir.”* ifadesine öğrenciler % 2,4 kesinlikle katılmıyorum, % 11,8 katılmıyorum, % 21,2 kararsızım, % 30,2 katılıyorum, % 34,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bir önceki maddeye benzer şekilde öğrencilerin genelinin dinleme etkinlikleri sırasında düşüncelerini ifade etme konusunda istekli oldukları söylenilebilir.

*“Sınavlarda faydasının olacağını düşündüğüm konuları daha dikkatli dinlerim.”* ifadesine öğrenciler % 2,8 kesinlikle katılmıyorum, % 2,4 katılmıyorum, % 6,3

kararsızım,% 21,3 katılıyorum, % 67,3 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Diğer ilgili maddede yer aldığı gibi, bu maddedeki sonuçlar da öğrencilerin çoğunluğunun amaçlı dinleme yaptığını göstermektedir.

*“Derste öğretmenimizi dinlerken söylediği her şeyi not alırım.”* ifadesine öğrenciler % 10,7 kesinlikle katılmıyorum, % 12,7 katılmıyorum, % 28,2 kararsızım, % 24,2 katılıyorum, % 24,2 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yarıya yakın bölümünün dinlediği her şeyi not ettiği, yani seçici not etme stratejisini kullanmadıkları, diğer öğrencilerin ise kararsız oldukları veya bu görüşe katılmadıkları görülmektedir.

*“Derste öğretmenimizi dinlerken bütün konuları değil diğerlerinden daha çok önemli gördüğüm konuları not alırım.”* ifadesine öğrenciler % 27,3 kesinlikle katılmıyorum, % 5,9 katılmıyorum, % 11,7 kararsızım, % 26,2 katılıyorum, % 28,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bir önceki ifadedeki sonuçlara benzer şekilde öğrencilerin yarısına yakın kısmının seçici not aldıkları görülmektedir.

*“Ders sırasında öğretmenimizin önemle vurguladığı konuları defterime daha belirgin şekilde not ederim.”* ifadesine öğrenciler % 3,1 kesinlikle katılmıyorum, % 5,9 katılmıyorum, % 10,5 kararsızım, % 26,6 katılıyorum, % 53,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun önemli gördükleri yerleri defterlerine daha belirgin şekilde not ettikleri görülmektedir.

*“Öğretmenimizi etkili dinlediğimde bana faydasının olacağını düşünürüm.”* ifadesine öğrenciler % 2,4 kesinlikle katılmıyorum, % 3,6 katılmıyorum, % 7,1 kararsızım, % 19,4 katılıyorum, % 67,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu etkili dinleme yapmanın kendileri için faydalı olacağını düşünmektedir.

*“Öğretmenimiz ilgimi çeken konuları anlattığında, öğretmenimizi daha istekli dinleyebiliyorum.”* ifadesine öğrenciler % 2 kesinlikle katılmıyorum, % 2 katılmıyorum, % 8,2 kararsızım, % 19,9 katılıyorum, % 68 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin istekli oldukları konuları daha dikkatli dinledikleri söylenilebilir.



“Öğretmenimizi dinlerken katılmadığım durumlar olursa, bu durumlara neden katılmadığımı kendi kendime düşünürüm.” ifadesine öğrenciler % 5,1 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 22,8 kararsızım, % 32,7 katılıyorum, % 35 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun bir üst bilişsel strateji olan katılmadığı durumlar hakkında düşünce geliştirme stratejisini kullandıkları söylenilebilir.

“Türkçe öğretmenimizi dinlerken hoşuma giden söz veya kelimeleri defterime not alırım.” ifadesine öğrenciler % 5,9 kesinlikle katılmıyorum, % 9,9 katılmıyorum, % 23,3 kararsızım, % 28,5 katılıyorum, % 32,4 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun dinlerken hoşuna giden ifadeleri not ettikleri görülmektedir.

“Ders sırasında başka kişilerin konuşmalarındaki telaffuz ve kelime yanlışlarını düzeltirim.” ifadesine öğrenciler % 4,3 kesinlikle katılmıyorum, % 9,4 katılmıyorum, % 22,3 kararsızım, % 27,3 katılıyorum, % 36,7 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarının kelime ve telaffuz yanlışlarını düzelttikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenciler arkadaşlarının konuşmalarını dikkatli olarak dinlemektedirler.

“Öncelikle dinleyerek öğrenmenin gelişeceğine inandığım için bilinçli olarak konuşmamı erteleyebilirim.” ifadesine öğrenciler % 3,2 kesinlikle katılmıyorum, % 4 katılmıyorum, % 24,8 kararsızım, % 28 katılıyorum, % 40 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinleme sırasında nezaket stratejilerini kullanmaktadırlar.

“Masal, hikâye, roman vb. metinleri dinlemeyi severim. Çünkü bu şekilde dinleme becerim daha da gelişecektir.” ifadesine öğrenciler % 3,9 kesinlikle katılmıyorum, % 4,3 katılmıyorum, % 10,9 kararsızım, % 19,9 katılıyorum, % 60,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun edebi metinleri dinlemeyi sevdiğini söyleyebiliriz.

“Türkçe öğretmenimiz dersi anlatırken onun ses tonundan önemli olan bölümleri veya kızdığı, mutlu olduğu durumları algılayabilirim.” ifadesine öğrenciler % 2,7 kesinlikle katılmıyorum, % 2,3 katılmıyorum, % 12,5 kararsızım, % 25 katılıyorum, % 57,4

tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin genelinin dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenin ses tonundan duygularını anlayabildikleri söylenilebilir.

*“Öğretmenimizin kullandığı bazı kelimelerin anlamının öğretmenimizin ses tonuna göre değiştiğini hissedebilirim.”* ifadesine öğrenciler % 1,6 kesinlikle katılmıyorum, % 1,2 katılmıyorum, % 17,3 kararsızım, % 32,3 katılıyorum, % 47,6 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin geneli kelimelerin anlamının konuşanın ses tonuna göre değişebileceğinin farkındadır.

*“Kullanılan sözlerin ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı anlamlarının olabileceğini algılayabilirim.”* ifadesine öğrenciler % 3,1 kesinlikle katılmıyorum, % 2 katılmıyorum, % 14,9 kararsızım, % 34,1 katılıyorum, % 45,9 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin geneli kullanılan sözlerin anlamının yere ve amaca göre değişebileceğinin farkındadır.

*“Derse hazırlıklı gelerek öğretmenimizi daha iyi anlamaya çalışırım.”* ifadesine öğrenciler % 1,6 kesinlikle katılmıyorum, % 3,9 katılmıyorum, % 15,6 kararsızım, % 32,8 katılıyorum, % 46,1 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu derste dinlediklerini daha iyi anlayabilmek için derse hazırlıklı gelmektedirler.

*“Öğretmenimizi dinlerken çabuk sıkılır ve başka şeylerle uğraşırım.”* ifadesine öğrenciler % 45,7 kesinlikle katılmıyorum, % 16,4 katılmıyorum, % 15,6 kararsızım, % 7 katılıyorum, % 15,2 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun dinleme etkinlikleri sırasında dikkatlerini derse odaklayabildikleri söylenilebilir.

### **3.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejilerini Kullanma Seviyeleri Nedir?**

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları beden diliyle ilgili dinleme stratejilerinin seviyelerinin belirlenebilmesi için öğrencilerin maddelere verdikleri puanların aritmetik ortalamaları alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Maddelerin ortalama puanları Tablo 3.11. 'da bulunmaktadır.

Tablo 3.11. Öğrencilerin Beden Diliyle İlgili Dinleme Stratejilerinin Analizi

M	F %		F %		F %		F %		F %	
	K.Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	T.Katılıyorum	T.Katılıyorum
9	10	3,9	18	7,1	36	14,1	82	32,2	109	42,7
10	15	5,9	20	7,8	29	11,4	75	29,4	116	45,5
31	23	9,0	18	7,1	55	21,6	85	33,3	74	29,0
32	6	2,4	8	3,1	39	15,4	74	29,1	127	50,0
49	12	4,7	15	5,9	49	19,3	56	22,0	122	48,0

“Türkçe öğretmenimiz ders anlatırken onunla göz teması kurmaya çalışırım.” ifadesine öğrenciler % 3,9 kesinlikle katılmıyorum, % 7,1 katılmıyorum, % 14,1 kararsızım, % 32,2 katılıyorum, % 42,7 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenleri ile göz teması kurabilmektedirler.

Dersi dinlerken “evet, anlıyorum” anlamında başımı sallayarak, öğretmenimi dikkatli dinlediğimi göstermeye çalışırım.” ifadesine öğrenciler % 5,9 kesinlikle katılmıyorum, % 7,8 katılmıyorum, % 11,4 kararsızım, % 29,4 katılıyorum, % 45,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu öğretmene dönüt vermek için baş hareketlerini kullanmaktadırlar.

“Dinleme sırasında arkama yaslanarak, kollarımı birbirine bağlayıp, hiçbir şey yapmadan öğretmenimizi dinlerim.” ifadesine öğrenciler % 9 kesinlikle katılmıyorum, % 7,1 katılmıyorum, % 21,6 kararsızım, % 33,3 katılıyorum, % 29 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlasının öğretmeni dinlerken sabit oturuş biçimini uyguladıkları görülmektedir. Bu maddeye öğrencilerin yarısından fazlasının katılmasının sebebinin eğitim anlayışımızda sabit oturmanın en doğru oturuş biçimi olarak kabul edilmesi olduğu düşünülmektedir.

“Dersi dinlerken sabit bir şekilde oturursam sıkılırım, bu yüzden öğretmenimizle göz teması kurarak veya parmak kaldırarak derse katılırım.” ifadesine öğrenciler % 2,4 kesinlikle katılmıyorum, % 3,1 katılmıyorum, % 15,4 kararsızım, % 29,1 katılıyorum,

% 50 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun aktif dinleme yaptıkları görülmektedir.

*“Dersi dinlerken anlamadığımı düşündüğüm zaman soru sorarak veya başımı yukarı kaldırarak anlamadığımdan öğretmenimizi haberdar ederim.”* ifadesine öğrenciler % 4,7 kesinlikle katılmıyorum, % 5,9 katılmıyorum, % 19,3 kararsızım, % 22 katılıyorum, % 48 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Onuncu maddede de değinildiği gibi öğrencilerin çoğunluğu öğretmene dinledikleri hakkında dönüt verirken baş hareketlerini kullanmaktadırlar.

### **3.2. Nitel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemi ile analizi yapılmaktadır. Betimsel analiz yönteminde önceden belirlenen temalar altında gerekli değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin dinleme stratejilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir form oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejiler temel olarak alınmıştır. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Derste öğretmeninizi nasıl dinlersiniz?
- Ders sırasında öğretmeninizi dinlerken neler yaparsınız?
- Ders sırasında dinlediğiniz konuyu tam anladığınızı düşündüğünüzde öğretmenimize ne gibi tepkiler verirsiniz?
- Öğretmenen dinlediğiniz bir konuyu ilerde unutmamak için neler yaparsınız?
- Dinleme yaptığınız sırada zorlandığınızı hissettiğiniz anlar oluyor mu? Eğer varsa örnek vererek açıklayınız.
- Öğretmeninizi ve arkadaşınızı ders sırasında daha iyi dinleyebilmeniz için daha çok hangi yönlerinizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

#### **3.2.1. Bilişsel Stratejiler**

Dinleme süreci içinde okuma, yazma ve konuşma becerilerini de içeren bütüncül bir süreçtir. Çünkü bütün bu süreçler bilişsel bir durumu ifade etmektedir. Yani aslında amaç anlayabilme ve anladığını ifade edebilmedir. Dinleme ve okuma anlayabilme boyutunu, konuşma ve yazma ise anlatabilme boyutunu oluşturmaktadır. Dinleme

sırasında bireyler karşı taraftan gönderilen mesajı anlayabilmek için çeşitli bilişsel süreçler geçirmektedirler. Bireylerin hazır bulunuşlulukları, geçmişte edindikleri tecrübeler ve kavramlar bu süreçlere etki eden etkenlerden bazılarıdır.

Dinleme sırasında bireylerin geçirdikleri bilişsel süreçleri, dikkat etme, ilişkilendirme (ekleme), benzetim, not alma, kavram haritası oluşturma, özetleme, yorumlama, ana hatları belirleme, şemalaştırma (haritalama), kendi kendini değerlendirme, karşı koyma, amaç belirleme, hatırlama, karşılaştırma vb. şeklinde sıralayabiliriz.

“*Derste öğretmeninizi nasıl dinlersiniz?*” sorusu öğrenciye ilk olarak yöneltilen sorudur. Bu sorunun amacı öğrencilerin dinleme esnasında hangi stratejileri kullandıklarını belirlemektir. Öğrencilerden alınan cevapların yoğunluk olarak dikkat etme stratejisi üzerinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerden alınan bazı cevaplar şu şekilde sıralanmıştır:

- *Zihnimi ve aklımı boşaltıp dikkatimi öğretmene veririm, dinlemek istemezsem başka şeyler düşünürüm.*
- *Dik oturup, motivasyonumu öğretmenime vermeye çalışırım.*
- *Oldukça dikkatli olmaya çalışırım. Başka taraflara ilgimin kaymasını asgari düzeye indirmeye çalışırım.*
- *Bazen kafam dağınık olur, bu yüzden öğretmenimi etkili dinleyemem. Ancak dikkatimin sınıfta olduğu zamanlarda konuyu dikkatli bir şekilde dinlerim.*

Dikkat etme stratejisi eğitim çağının ilk aşamasından itibaren hem öğrenciler hem de öğretmenler için en önemli durum olarak görülmüştür. Öğretmenler ders esnasında öğrencinin dikkatinin sürekli kendi üzerinde olmasını istemiştir. Öğrenciler de dikkatlerini öğretmene verdiklerinde verimli bir ders geçireceklerini düşünmüşlerdir. Bu anlayışın sonucunda dikkat stratejisinin en sık olarak kullanılması normal bir durum olarak görünmektedir.

Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında derse dikkatlerini vermek için zihinlerindeki dersle ilişkili olmayan düşünceleri çıkarmaları gerektiğini düşünmektedirler. Ancak bazı sebeplerden dolayı derse odaklanmakta zorluklar çektiklerini ve dinleme etkinliklerine tam olarak katılamadıklarını belirtmektedirler. Öğrenciler derse odaklanmalarına engel

olan nedenleri ise yorgun olmaları, diğer dersleri düşünmeleri, ders sırasında hayal kurmaları ve derse karşı olumsuz tutum takınmaları şeklinde açıklamaktadırlar.

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar arasında oturuş biçimi de geniş ölçüde yer almaktadır. Ancak bu bölümde bilişsel stratejilere değinildiği için oturuş biçimi beden diliyle ilgili stratejiler başlığı altında değerlendirilecektir.

- *Kulağım her zaman öğretilmekte olur. Ama çok çabuk dikkatim dağılır.*

Dikkat dağınıklığı öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilen bir durumdur. Uzun süren dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler dikkatlerini konuya odaklamakta zorlanmaktadırlar. Bu süreçte öğrencinin pasif alıcı konumundan kurtularak karşılıklı etkileşim yaşantılarından oluşan süreçlerden geçmesi, öğretmenin uygulayacağı yöntemlerle doğrudan ilgilidir. Öğretmenin kullanacağı çeşitli yöntemlerle (soru-cevap, yorumlama, tahmin vb.) öğrencilerin dikkatlerinin konu üzerinde kalması mümkün olabilmektedir. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak Göçer (2008), öğrencilere araştırma görevleri verilmesinin ve bu görevlerin öğrenci tarafından sınıf ortamında sunulmasının öğrenciyi ders ortamında etkin kıldığını ve dil kullanma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Göçer, 2008, s. 7-17).

Öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında not alarak dinleme stratejisi de yer almaktadır.

- *Genelde not alarak dinlerim.*
- *Dikkatli bir şekilde dinlerim ve önemli dediği yerleri not alırım.*

Öğrencilerin not alma becerisini genel olarak kullandıkları görülmektedir. Ancak not alma için öğretmenin gerekli uyarıları yapmasının öğrenci üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Not alma stratejisinde öğrenciden beklenen, önemli olarak gördüğü yerleri kendi cümleleriyle not etmesidir. Bu uygulama ile konunun daha kolay tekrarlanabilmesi ve hatırlanılması sağlanacaktır. Cevaplardan anlaşıldığı üzere öğretmenin önemli dediği yerleri not alma şeklinde öğrenciler strateji geliştirmektedir.

- *Öğretmenimizin anlattığı konulara örnekler vererek derse katılırım.*

Yukarıda verilen cevaptan hareketle bu tür öğrencilerin derse etkin olarak katıldıkları görülmektedir. Öğrenci derste dinlediklerine yönelik örnekler vererek, yeni öğrendiği

konularla eskiden öğrenmiş olduğu konular arasında bağlantı kurmaktadır. Bu da bize bu öğrencilerin ilişkilendirme ve benzetim dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

- *Öğretmenimin anlattıklarına kendimi odaklarım ve öğretmenimin anlattıklarını değerlendiririm.*

Değerlendirme aşaması üst bilişsel bir stratejidir. En etkili dinleme stratejileri üst bilişsel stratejilerdir. Öğrenci burada edindiği bilgileri kendi doğruları yönünden değerlendirir. Üst biliş stratejileri kullanan öğrenciler kendi yeterliliklerinin farkındadırlar. Bu yüzden hangi durumda hangi dinleme stratejilerini kullanmaları gerektiğini bilmektedirler. Bunun sonucunda bireyler dinleme sürecini kendileri yönetmiş olacaklar ve öğrenmeyi kolaylaştıracaklardır.

- *Dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenimiz fen ve matematik derslerinde olduğu gibi şekil çizerek anlatmadığı için dinlediklerimi anlamakta zorlanıyorum.*

Öğrencinin verdiği cevaptan da anlaşıldığı üzere dinlenenleri zihinde görselleştirebilme ya da şekilleştirme anlama doğrudan etki eden bir durumdur. Bu stratejileri kullanan bireylerin dinledikleri daha kalıcı olmaktadır. Bu stratejileri kullanamayan bireylerde ise anlatılanlar soyut olarak kalabilmektedir.

“ Öğretmenim dinlediğiniz bir konuyu ileride unutmamak için neler yaparsınız?” ifadesi öğrencilerin hatırlama stratejilerini belirlemek amacıyla yöneltilmiş bir sorudur. Öğrencilerden alınan bazı cevaplar şu şekildedir:

- *Eve gidince tekrar ederim. Hafta sonu ise hafta içinde işlediğimiz konuları tekrar ederim.*
- *Tekrar ederim.*
- *Tekrar ederim. Onun dışında zaten çoğu hoca derse başlamadan önce ufak tekrarlar yapıyorlar.*
- *Konuyu unutmamak için konuyla ilgili bilgileri kodlarım.*
- *Dinlerken not aldığım yerleri evde tekrar ederim ve soru çözerek pekiştiririm.*
- *Not ettiğim konuları evde iki üç kere okurum.*

- *Not alırım. Çünkü bir süre sonra aklımda kalmıyor.*
- *Eve gidince tekrar ve soru çözümünü yaparım. Haftalık ve günlük tekrarlarla bunu desteklerim.*
- *Öğretmenimiz anlattıktan sonra anladığım konuyu defterime not ederim.*

Yukarıda verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin dinledikleri konuları unutmamak için tekrar yaptıkları görülmektedir. Tekrar yapmak için ise en fazla kendilerinin tuttukları notlardan faydalandıkları görülmektedir. Bu notlar sayesinde öğrenciler dinleme sırasında kodladıkları bilgileri daha kolay ve kalıcı olarak hatırlayabilmektedirler. Not alma sırasında öğrenciler benzetimlerde bulanarak eski öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri ilişkilendirerek, yeni öğrendiği bilgileri somutlaştırmaktadırlar.

Tekrar stratejilerini kullanan öğrencilerin dinlediklerini, bu stratejileri kullanmayan öğrencilere göre ileride daha iyi hatırlayabildikleri görülmektedir. Çünkü tekrar stratejileri ile dinleme sırasında kısa süreli hafızada olan bilgiler, uzun süreli hafızaya geçirilebilmektedir. Ayrıca ülkemizdeki sınav odaklı eğitim sisteminden dolayı öğrenciler test çözmeyi de bir tekrar stratejisi olarak görmektedirler.

Öğrencilerin kendi kendini değerlendirme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını araştırmak amacıyla öğrencilere “*Öğretmeninizi ve arkadaşlarınızı ders sırasında daha iyi dinleyebilmeniz için daha çok hangi yönlerinizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

- *Derslerde biraz daha aktif olmalıyım.*
- *Biraz daha dikkatli olabilirim.*
- *Dinleme tekniğimin gelişmesini sağlamalıyım.*
- *Rahatsız etmemeliyim; rahatsız edilmemeliyim. Sadece öğretmenimi dinlemeliyim.*
- *Derslere hazırlıklı gelmeliyiz. O zaman ders içindeki aktifliğimiz artıyor.*
- *Ders karşı dikkatimi daha da artırmalıyım.*



Yukarıda sıralanan cevaplarda görüldüğü gibi öğrenciler, dinleme etkinliklerindeki başarılarının artması için derse karşı dikkatlerinin daha da fazla olması gerektiğini belirtmektedirler.

Yürütücü biliş ya da üst biliş stratejilerinden olan kendi kendini değerlendirme stratejisiyle birey, kendi öğrenme yaşantılarını kontrol altında tutabilmektedir. Yani birey hangi durumda hangi öğrenme stratejisini kullanacağını farkındadır. Bu stratejiyi kullanan bireyler farklı dinleme etkinliklerinde kendilerine en uygun dinleme stratejilerini seçerek dinleme etkinliklerinden en etkin şekilde faydalanabilmektedirler.

Dinleme etkinlikleri sırasında kendi kendini değerlendiren bireyler hangi yönden eksik olduklarının farkındadırlar. Bu eksikliklerini tamamlamaları gerektiğini düşünürler. Ancak bu stratejilerde de öğretmenin rolü göz ardı edilmemelidir.

- *Bana faydalı olacak konuları dinlemem gerekiyor. Böylelikle dinleme etkinliklerinde daha başarılı olabilirim.*
- *Türkçe dersinde başarılı olmak için daha iyi dinlemem gerekir.*
- *Eğer dinleme etkinliklerinde başarılı olmak istiyorsam, öğretmenimizin uyarılarına uymalıyım.*

Üst bilişsel dinleme stratejilerini kullanan bireyler dinleme etkinlikleri öncesinde derse yönelik hedefler belirlerler. Ders sonunda ise bu hedeflere ne oranda ulaştıkları konusunda kendilerini değerlendirirler. Ulaşılan sonuçlara göre kullandıkları dinleme stratejilerini değiştirebilmekte veya öğretmenden yardım isteyebilmektedirler. Buradan yola çıkarak yukarıdaki cevapları veren öğrencilerin üst bilişsel dinleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Ancak üst bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin sayısı diğer öğrencilere göre azınlıktadır. Bu durumun oluşmasında diğer öğrencilerin dikkat stratejilerini daha çok kullanmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

### **3.2.2. Duyuşsal Stratejiler**

Öğrenme ortamında etkililiğin sağlanabilmesi için, öğrenmenin bütün boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Bu boyutlardan biride bireylerin öğrenim sırasındaki yaşadığı duyguları içeren duyuşsal özelliklerdir. Dinleme stratejilerinde ise bu durum duyuşsal stratejiler olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin sınıfta dinleme etkinlikleri sırasında geçirdikleri duyuşsal yaşantılar dinleme becerilerini de etkilemektedir. Motivasyon, korku, çekinme, istekli olma, beğenme, baskı, empati ve ön yargı gibi kavramlar duyuşsal davranışlardan en sık olarak görülenlerdir. Dinleme ortamına iyi motive olmuş ve istekli olan bireylerin dinleme etkinlikleri sırasında daha aktif oldukları, dinleme ortamında üzerinde baskı hisseden veya çekinen bireylerin ise pasif, yani başarısız oldukları araştırmacılar tarafından aktarılmaktadır (Karadüz, 2010, s. 49).

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin kullandığı duyuşsal stratejilere yönelik bazı sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

“ *Dinleme sırasında zorlandığınızı hissettiğiniz anlar oluyor mu? Eğer varsa örnek vererek açıklayınız.*” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan bazıları şu şekildedir:

- *Eğer konu bana göre değilse zaten dinlesem de bir şey anlamam.*
- *Derste sevmediğim konular işlendiği zaman öğretmenimi dinlemekte zorlanıyorum.*
- *Dinleme sırasında çok sıkılıyorum, başım ağrıyor ve öğretmenin anlattıklarından bir şey anlamıyorum.*
- *Öğretmenimizi dinlerken bize cevap hakkı verdiği için Türkçe dersindeki dinleme metinlerini seviyorum.*
- *Anlamadığımı hissettiğim zaman telaşlanıyorum.*

Öğrenme aşamalarında olduğu gibi dinlemede de etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için konuya karşı ilginin olması gereklidir. Bu ilgi öğretmen veya öğrenci tarafından sağlanmaktadır. Öğrencinin konuya ilgisi doğal olarak konunun merak uyandıran yönleriyle ilgili olmaktadır. Ancak dinleme etkinliklerinin gerçekleştirildiği süreçte öğrenci bu doğal ilgisini bütün konulara gösteremeyebilmektedir. Bu durumda öğretmenin uygulayacağı farklı yöntemler öğrencinin ilgisini çekmeye yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin derse karşı olan olumsuz tavırları öğrenmeyi etkilemektedir. Bu durum etkisini dinleme etkinliklerinde daha fazla hissettirmektedir. Eğer öğrenci dinleme etkinlikleri sırasında pasif yani sadece alıcı konumunda bulunursa dersin bir an önce

bitmesini istemektedir. Öğrencinin de aktif olduğu karşılıklı etkileşime dayanan dinleme etkinliklerinde ise derse karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin dahi dersten zevk aldıklarını görülmektedir.

Telaşlanma öğrenme etkinliklerinde bireylerin başaramayacaklarını düşünmeleri sonucunda kendilerini stresli bir duruma sokmalarına neden olan bir durumdur. Normal koşullarda başarılı olabileceği konularda öğrenciler aşırı stres sonucunda başarısız olabilmektedirler. Yine bu durumda da öğretmenin dinleme etkinlikleri öncesinde uygulayacağı yöntemlerle öğrencideki stres en aza indirilebilmektedir.

- *Deneme sınavlarında başarılı olmama rağmen, Türkçe dersinde dinlediklerimden bir şey anlamıyorum. Bu yüzden dinleme etkinliklerinde başka şeylerle ilgileniyorum.*

Yukarıdaki cevabı veren öğrencide de görüldüğü gibi ön yargı öğrenmenin önündeki engellerden biridir. Öğrenci daha önceden geçirdiği bazı yaşantılardan dolayı o derse karşı olumsuz bir tutum sergilemekte ve bu tutumu dersin tamamına genellemektedir. Öğrenciler dinleme etkinliklerinde başarılı olmadıklarını düşünerek, bütün dinleme etkinliklerinde kendilerini pasif konuma geçirip, ilgilerini ders dışı durumlara yöneltebilmektedirler.

Dinleme etkinliklerinde kullanılan görsel ve işitsel materyaller, dinleme sürecinde pasif durumda olan ya da dinleme etkinliklerine karşı olumsuz tavır sergileyen öğrencilere etkinliklere katılım yönünden fırsatlar oluşturmaktadır. Böylelikle daha kalıcı öğrenmeler sağlanılabilmektedir.

### **3.2.3. Beden Diliyle İlgili Stratejiler**

Dinleme etkinliklerinde bilişsel ve duyuşsal stratejilerin yanında beden diliyle ilgili stratejiler ya da psikomotor stratejiler de önemli bir konumdadır. Bu stratejiler vasıtasıyla öğrencilerin derse karşı olan ilgi, istek ve dikkatleri artırılabilir. Öğrencilerin derslerde kullandıkları beden diliyle ilgili stratejileri saptamak amacıyla şu sorular yöneltilmiştir:

- *Ders sırasında öğretmeninizi dinlerken neler yaparsınız?*

- *Ders sırasında dinlediğiniz konuyu tam anladığınızı düşündüğünüzde öğretmeninize ne gibi tepkiler verirsiniz?*

Öğrenciler kendilerine yöneltilen sorulara şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

- *Öğretmenime bakarım. Elimi çenemin altına koyarım.*
- *Hocanın anlattığı konularla ilgili sorulara, şekillere bakarım.*
- *Ders sırasında dinlediklerimizle ilgili sorularım varsa parmak kaldırırım.*
- *Hocayla göz teması kurmaya çalışırım.*
- *Öğretmenle göz teması kurarım ve not alarak dinlerim.*
- *Öğretmenin gözüne bakarak dinlerim.*
- *Sadece öğretmenimize adapte olurum, başka şeylerle uğraşmam.*
- *Öğretmenimizin gözüne bakarak dikkatimin dağılmamasını sağlarım.*
- *Ses çıkartmadan dinlerim.*
- *Öğretmenimize onu dikkatli bir şekilde dinlediğimi fark ettirmeye çalışırım.*

Öğrencilerin geneli dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenleri ile göz teması kurmaya çalışmaktadır. İletişim temelinde olan ve karşıdaki kişiye kendisinin dinlendiğini hissettiren göz teması dinleme eğitiminde de önemli bir konumdur. Öğretmen ile göz teması kuran öğrenci, öğretmenin dinleme esnasında yaptığı jest ve mimikleri de takip edebilmektedir. Öğrenci, öğretmenin jest ve mimik hareketlerine bakarak öğretmenini beden dilini etkili kullanım açısından değerlendirebilmektedir.

Göz temasının bir diğer fonksiyonu da geri bildirimdir. Öğrenciler, öğretmen ile göz teması kurarak dinledikleri konu hakkında öğretmene anlatılanları anlayıp anlamadıklarına yönelik geri bildirim de verebilirler. Bunu başlarını ya da gözlerini hareket ettirerek yapabilirler. Öğretmen de geri bildirim sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapma olanağı bulabilmektedir.

- *Dik oturarak öğretmenimize motive olmaya çalışırım.*
- *Sıraya dik oturarak sadece öğretmenimizi dinlerim.*
- *Öğretmenimizi dinlerken hiçbir şeyle uğraşmam ve sıraya dik otururum.*

Öğrencilerin ifadelerinde değindikleri bir başka husus dik oturmaktır. Eğitim sistemimizde doğru olarak kabul edilen dik oturup, hiçbir şey yapmadan öğretmeni

dinleme şeklinin araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da uygulandığı görülmektedir. Ancak bu durumda olan öğrencinin pasif dinleyici olduğu unutulmamalıdır. Dinlenenlerin etkin ve kalıcı olabilmesi için etkinlikler sırasında öğrenciye de derse katılım imkânı sağlanmalıdır.

*-Kalemimle oynarım.*

*-Kalemle, anahtarla oynarım.*

*-Kalemle oynarım.*

*-Sraya uzanır ve öğretmeni dinlerim. Bazen de başka şeylerle uğraşırım.*

Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin ise olumsuz dinleme özellikleri gösterdikleri görülmüştür. Öğrencinin dinleme etkinlikleri sırasında başka şeylerle ilgilenmesi kolaylıkla dikkatinin dağılmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin bu tür davranışları sürekli mi yoksa nadiren mi yaptığı öğretmen için önemli dönütlerdir. Bu davranışları nadiren yapan öğrenciler öğretmene, dersten artık sıkıldım mesajını vermektedir. Bu mesaj doğrultusunda öğretmen gerekli gördüğü yerlerde dersin işleyişine yönelik müdahalelerde bulunma olanağı bulabilmektedir. Ancak bu davranışı sürekli olarak gösterenler ise dersle olan ilgisini koparmış olan ve özel ilgi gerektiren öğrencilerdir.

### **3.2.4. Türkçe Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular**

#### **3.2.4.1. Öğretmenlerle Yapılan Birinci Görüşme Ait Bulgular**

Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kullandıkları veya kullanamadıkları dinleme stratejilerine yönelik olarak Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlere açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

*“Öğrencileriniz sizi dinlerken sizinle göz teması kuruyorlar mı?”* sorusu ilk olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrencilerin geneli dinleme etkinliklerinde öğretmenleri ile göz teması kurabilmektedirler. Bu duruma ek olarak öğretmenler, derse karşı ilgili olan öğrencilerin öğretmenle göz teması kurma konusunda daha ilgili ve istekli olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çeken konularda daha fazla göz teması kurdukları da görüşmeye katılan öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

“Öğrencileriniz sizi dinlerken, size dönüt vermeleri gerektiği durumlarda ne tür baş hareketleri yapıyorlar?” sorusu öğretmenlere ikinci olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenlerine konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik dönüt vermek istediklerinde başlarını öne veya arkaya eğerek öğretmeni haberdar etmektedirler. Bu baş hareketlerinden başı öne eğme öğrencinin konuyu anladığını, başı geriye doğru eğme ise öğrencinin konuyu anlamadığını göstermektedir.

“Öğrenciler dinlediği konular arasında ilişki kurabiliyorlar mı?” sorusu öğretmenlere üçüncü olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrenciler genelde dinledikleri konular arasında ilişki kurabilmektedirler. Ancak dinlenen konular arasında bağ olması ve zaman faktörü öğrencilerin konular arasında ilişki kurmasını etkilemektedir. Öğretmenlere göre eğer dinlenen konular arasında fazla bir zaman farkı yoksa öğrenci bu konular arasında daha kolay bağlantı kurabilmektedir. Ayrıca dinlenen konular masal, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulardan oluşuyorsa öğrenciler bu konuları ilişkilendirmekte de zorlanmamaktadırlar.

“Öğrenciler dinledikleri konuları nasıl not alıyorlar?” sorusu öğretmenlere dördüncü olarak yöneltilen sorudur. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre öğrenciler genelde öğretmenlerin yazdırdığı notlarla yetinmektedirler. Ancak bazı öğretmenler, derse karşı ilgili olan öğrencilerin dinledikleri konulardaki önemli gördükleri kısımları defterlerine ve kitaplarına belirgin şekilde not ettiklerini belirtmektedirler.

“Öğrenciler not alırken kendi cümleleriyle mi yoksa sizin cümlelerinizle mi not alıyorlar?” ifadesi bir önceki soruyla ilişkili olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, öğretmen not tuttururken hangi ifadeleri kullanırsa öğrenciler de bu ifadelerle not tutmaktadırlar. Ancak bazı öğretmenler dinleme etkinliklerinde öğrencilerin kendi cümleleriyle not tutmalarını istemektedir. Çünkü kendi ifadeleriyle not tutan öğrenciler konuyu anlamakta daha başarılı olabilmektedirler.

“Öğrencilerin ilgisini çeken konuları nasıl dinlediği hakkında gözlemleriniz nelerdir?” sorusu öğretmenlere altıncı olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, öğrenciler ilgilerini çeken konuları daha dikkatli bir şekilde dinlemektedirler.

Öğrencilerin ilgisini çeken konuların ise genelde güncel konular olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler medyada sürekli olarak gördükleri kişilerle, olaylarla ve programlarla ilgili olan konuların derste geçmesi durumunda ilgilerini derse karşı çok kolay bir şekilde toplayabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşam tarzlarını içeren ve kendilerine yakın buldukları konuları da dinlemekte istekli oldukları görüşme yapılan öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

*“Öğrenciler dinledikleri soyut konuları anlamakta zorluk çekiyorlar mı?”* sorusu görüşme yapılan öğretmenlere yedinci olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrencilerin bir bölümü dinledikleri konuları somutlaştırmada çok zorlanmaktadırlar. Bu konuların başında da dil bilgisi konuları gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin soyut konuları anlamalarını sağlamak için çeşitli görsellerden ve etkinliklerden faydalandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca düzenli okuma alışkanlığı olan öğrencilerin soyut konuları daha iyi anladıkları öğretmenlerden tarafından aktarılmaktadır.

*“Anlattığınız konuları (hikâye, masal, anı vb.) öğrenciler zihninde görselleştirebiliyorlar mı?”* sorusu öğretmenlere sekizinci olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrenciler yaşlarına uygun ve ilgilerini çeken konuları görselleştirebilmektedirler. Özellikle de öğrencilerin olay metinlerini daha iyi kavrayıp, zihinlerinde canlandırabildikleri öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

*“Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında ses tonunuzla dikkat çekmek istediğiniz konuları doğru olarak hissedebiliyorlar mı?”* sorusu öğretmenlere dokuzuncu olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrenciler öğretmenin ses tonundan dikkat çekmek istediği konuları doğru olarak hissedebilmektedir. Dersin sonunda dikkat çekilmek istenen konulara yönelik sorulara öğrencilerin genelinin doğru cevaplar vermesi bu durumun göstergesi niteliğinde olduğu öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

*“Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında konuşanın ses tonuna, jest ve mimik hareketlerine göre anlamın değişebileceğini algılayabiliyorlar mı?”* sorusu son olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre, öğrenciler dinledikleri ifadelerin anlamının konuşanın ses tonuna, jest ve mimik hareketlerine göre

değişebileceğinin farkındadır. Bu duruma yönelik olarak bazı etkinliklerin uygulandığı ve öğrencilerin doğru anladıklarının gözlemlendiği öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

#### 3.2.4.2. Öğretmenlerle Yapılan İkinci Görüşmeye Ait Bulgular

Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin dinleme stratejilerinin gelişmesi için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik olarak Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

*“Öğrencilerinizin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak sınıfta hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?”* sorusu öğretmenlere ilk olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre dinleme etkinlikleri sırasında not tutma, dinlenen metni yarıda keserek kalan bölümleri tahmin ettirme, dinleme yapıldığı sırada dinlemeyi keserek öğrenciye konuyla ilgili soru sorma, dinlenen metni özetleme, dinlenen metni giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturacak şekilde başlıklara ayırma, dinleme öncesinde konu ile ilgili olarak resimlerden yola çıkarak tahminde bulundurma etkinliklerine yer verilmektedir. Ayrıca münazara yönteminin de öğretmenler tarafından öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarda kullanıldığı görülmektedir.

*“Dinleme becerisi açısından diğer öğrencilerden geride olan öğrencilere yönelik ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?”* sorusu öğretmenlere ikinci olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre dinleme yönünden geride olduğu düşünülen öğrencilere dinleme sırasında dinlenen metin belirli aralıklarla durdurularak, dinlenen bölümlerle ilgili sorular yöneltilmektedir. Bazı uygulamalarda ise öğrencinin dikkatini dinleme etkinliklerine çekmek için dinlenen metnin kalan bölümleri tahmin ettirilmektedir. Farklı bir uygulamada ise dinleme becerisi yönünden yetersiz olduğu düşünülen öğrenciler münazara yapıldığında başkan seçilmektedir. Bu şekilde öğrencinin dikkatini dinleme etkinliklerine daha çok yoğunlaştırdığı öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

*“Dinleme etkinliklerinde kullandığınız özel yöntemler var mıdır?”* sorusu öğretmenlere üçüncü olarak yöneltilmiştir. Öğretmenler dinleme etkinlikleri sırasında özel yöntem



olarak anahtar kelimelerle not tutma stratejisini öğrencilerine uygulamaktadır. Ayrıca dinleme sırasında bilinmeyen kelimeler hakkında öğrenciler bilgilendirilmektedir. Bu şekilde dinlenen metnin akılda daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Bazı öğretmenler ise dinleme etkinlikleri sırasında kullandıkları herhangi bir özel yöntem olmadığını belirtmektedirler.

*“Dinleme etkinliklerindeki uygulamalar diğer beceri alanlarına (okuma, yazma, anlama) ne yönde etki etmektedir?”* sorusu öğretmenlere dördüncü olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre etkili bir dinleme becerisine sahip olan öğrenciler metnin türü, içeriği, ana fikri gibi anlama dayalı konularda çok başarılı olmaktadır. Etkili bir dinleme becerisine sahip öğrencilerde anlama becerisi ve bu durumla doğru orantılı olarak kendini ifade etme becerisi de gelişme göstermektedir. Aynı zamanda iyi bir dinleyici olan ve dinlenenleri bilişsel süreçlerden geçirerek anlamsal açıdan da yüksek seviyede olan öğrencilerin, yazma etkinliklerinde de başarılı oldukları düşünülmektedir. Başarının bütün beceri alanlarında birbiriyle doğru orantıda olduğu, yani dinleme etkinliklerinde başarılı öğrencilerin diğer beceri alanlarında da aynı başarıyı gösterdikleri araştırmaya katılan öğretmenler tarafından aktarılmaktadır.

*“Dinleme stratejilerini kullanan öğrencilerin dinleme etkinliklerinde başarı düzeyleri hakkında bilgi verir misiniz?”* sorusu öğretmenlere son olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre dinleme stratejilerini kullanan öğrenciler başarılı öğrencilerdir. Not tutarak dinleyen öğrenciler, konunun ana hatlarını kolayca belirleyebilmektedirler. Böylelikle konuya her yönden hâkim olabilmektedirler. Eleştirel dinleme stratejisini kullanan öğrenciler pasif dinleyici durumundan kurtularak etkin bir dinleyici konumuna ulaşabilmektedirler. Kavram haritası oluşturma stratejisini kullanan öğrenciler dinledikleri konular arasında anlamsal bağ kurabilmektedirler.

Dinleme etkinlikleri sırasında etkin olarak dinlemeye katılan (katılımlı dinleme), sorulan sorulara doğru olarak cevaplar veren ve dinlediği metinlere yönelik öğretmene sorular soran (eleştirel dinleme), dinleme etkinliklerinde kendi cümleleriyle notlar tutan ve konunun ana hatlarını belirleyebilen (not tutma) öğrencilerin Türkçe dersinde genel olarak başarılı oldukları araştırmaya katılan öğretmenler tarafından aktarılmaktadır. Not tutma, eleştirel dinleme, kavram haritası oluşturma gibi dinleme stratejilerini

uygulayamayan öğrencilerin ise dinleme etkinliklerinde başarılarının düşük olduğu belirtilmektedir.

### 3.3. Tartışma

Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerine yönelik yapılan analizler incelendiğinde öğrencilerin genelinin bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulanan dinleme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu bilişsel stratejilerden not alma, konunun ana noktaları üzerinde düşünme, dinlenenlere yönelik tahminde bulunma, dinlenenleri kendi cümleleriyle ifade etme, dinlenen konular arasında bağlantı kurma gibi dinleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Not alma stratejilerinden başlıklar halinde not alma ve önemli görülen noktaları not alma stratejilerinin öğrencilerin geneli tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak ölçekte “*Dinlediklerimi öğretmenimizden duyduğum şekilde değil, kendi cümlelerimle defterime not ederim.*” şeklinde yer alan maddeye öğrencilerin % 22,3 katılıyorum, % 19,5 tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından daha az bir kısmı bu maddeye olumlu yönde cevap vermişlerdir. Bu sonuçla aynı doğrultuda öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda da öğrencilerin öğretmenin ifadeleriyle not almayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Kendi cümleleriyle not tutma stratejisi öğrencilerin dinledikleri konuyu daha uzun süre hafızalarında tutmalarını sağlamakta ve öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmektedir. Bu stratejiyi kullanmayan öğrencilerin ise not tutmadan beklenen sonucu alamayacakları düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler kendi cümleleriyle not tutan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin dinleme etkinlikleri sırasında üst bilişsel stratejiler olan dinlediklerini değerlendirme, dinlenen konulardan akılda kalanlar hakkında düşünce üretme, bir konuyu yapısal ve içerik olarak bölümlere ayırabilme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara örnek olarak, öğrencilerin % 78,8’i “*Dinlediğimiz konu ile ilgili sınıfta yapılan tartışmalara görüşerimle katılırım.*” maddesine olumlu yönde (katılıyorum / tamamen katılıyorum) cevap vermişlerdir. Tartışma uygulamaları sırasında öğrenciler stratejik dinleme yapmaktadırlar. Çünkü tartışmaya katılan öğrencinin karşısındaki bireyin söylediklerini bütün yönleriyle analiz etmesi

gerekmektedir. Bu durumda öğrenciyi üst bilişsel stratejileri kullanmaya yöneltmektedir. Üst bilişsel dinleme stratejileri etkili dinlemenin sağlanmasında önemli bir konumda bulunmaktadır. Derslerde bu stratejileri kullanabilen öğrenciler dinlediklerini analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından geçirmektedirler. Yani dinledikleri konularla ilgili düşünsel bir yaşantı geçirdikleri için, bu konuları içselleştirerek etkili öğrenmeyi sağlayabilmektedirler. Hartman ve Sternberg (1993) yaptıkları araştırmada üst bilişsel becerilerin, bilişsel, üst bilişsel ve duygusal unsurların karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Akt. Çakıroğlu, 2007, s. 25).

Öğrencilerin dinlenen konuların kalıcılığını sağlamak için tekrar stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler bu stratejiye yönelik olan “*Öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyorsa, ben de içimden o konuyu tekrar ederim.*” maddesine % 77 oranında, “*Öğretmenimiz önceki derslerde işlediğimiz konuları tekrar ederse, bu konuları daha iyi öğrenebiliyorum.*” maddesine ise % 87,5 oranında olumlu yönde cevap vermişlerdir. Aynı doğrultuda öğrencilerle yapılan görüşmelerde de tekrar stratejilerinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Dinlenenlerin tekrar edilerek pekiştirilmesinin genellikle şiir türü metinlerde etkili olduğu bilinmektedir. Ancak tekrarın etkili olması için belirli zaman aralıklarıyla bu stratejinin uygulanması gerekmektedir.

Dinlenen konular arasında ilişki ya da bağ kurabilme stratejisi de etkili öğrenmede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Yapılan analizlerde öğrencilerin dinlenen konular arasında ilişki kurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin dinledikleri konular arasında ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir. Konular arası ilişki kurma sırasında öğrenci, hem daha önceden işlenen konuları tekrar etmekte hem de bu konular ile ilgili zihninde kavram haritaları oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi bu durum çoklu bir süreci içermektedir.

Dinlenenleri zihinde görselleştirme ya da dinlenenlerin zihinde resmini çizme stratejisinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından uygulandığı görülmüştür. Ayrıca bu durumu destekleyen bir başka sonuç da öğretmenlerle bu yönde yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin yaşlarına uygun ve ilgilerini çeken olay metinlerini zihinlerinde görselleştirebildikleri tespit

edilmiştir. Görselleştirme stratejisi ile öğrenciler dinledikleri soyut konuları görselleştirebilmekte ve dinlediklerini daha kalıcı hale getirebilmektedirler. Özbay (2009, s. 110) bu konuyla ilgili olarak, dinlenenlerin resminin çizilmesi sayesinde öğrencilerin metindeki olaylarla ve metinde yer alan karakterlerle ilişki kurmasının kolaylaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin duyuşsal dinleme stratejilerini derslerde çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Bu stratejilerin değerlendirilmesinde, önemli bir konumda bulunan motivasyon kavramına öncelikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin % 89,5'i dinleme etkinlikleri sırasında öğretmen tarafından yöneltilen sorulara doğru cevaplar verdiklerinde derse daha iyi odaklanabilmekte, % 87,9'u ilgilerini çeken konuları daha istekli dinlemekte, % 88,6'sı faydalı olabileceğini düşündükleri konuları daha dikkatli dinlemektedirler. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu (% 74,3), öğretmenlerinden dinleme etkinliklerinde ilgilerini çeken konularla ilgili ayrıntılı bilgi istemektedirler. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin ilgilerini çeken konuları dikkatli dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2006)'un seçici dinlemeyi, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda dikkatini dinlenen konuya yönlendirmesi olarak açıklaması, yukarıda belirtilen sonuçlarla örtüşen bir görüştür. Ayrıca Akyol (2006) anlatılan her şeyin takip edilemeyeceğini, edilse bile hepsinin dinleyicinin işine yaramayacağını belirterek, seçici dinlemeyi yararlı olarak görmektedir (Akyol, 2006, s. 20). Okullarda öğretmenler tarafından sürekli olarak bir yakınma konusu olan, öğrencilerin dershanelerdeki derslere daha çok önem vermelerinin sebebi de yukarıda değinilen motivasyon, ilgi, faydalı görme kavramları ile örtüşmektedir. Ölçekte yer alan "*Sınavlarda faydasının olacağını düşündüğüm konuları daha dikkatli dinlerim.*" maddesine öğrencilerin % 88,6'sı olumlu yönde cevap vermiştir. Bu sonuç faydalılık bilincinin dinlemede ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okul derslerinin de aldıkları bu kurslar gibi faydalı olduğu bilinci öğretmenler tarafından öğrencilere yerleştirilirse, okullardaki dinleme etkinliklerinde de aynı olumlu durumun oluşacağı düşünülmektedir.

Derslerde motivasyon kavramının yanında bu kavramın olumsuz bir şekli olan ön yargı kavramı da yer almaktadır. Yapılan araştırma sırasında bazı öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı ön yargı geliştirdikleri görülmüştür. Dinleme etkinliklerinde işlenen konuyu anlamayacağını düşünen öğrenci ders sırasında ilgisini başka yönlere

çevirmektedir. Bu durum da öğrencinin başarısına olumsuz yönde etkide bulunmaktadır. Öğrencilerde bulunan ön yargının oluşmasında, telaşlanma ve öğrenemeyeceğim kaygısı önemli bir rol oynamaktadır.

Uygulanan ölçekten elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu derste işlenen konuyla ilgili konuşma yapan arkadaşlarını dikkatli bir şekilde dinlemekte ve gerektiği zaman konuşmalarını erteleyebilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin geneli dinleme etkinlikleri sırasında konuşma yapan arkadaşlarının telaffuz ve kelime yanlışlarını düzeltmede isteklidirler. Öğrencilerin arkadaşlarının konuşmalarını önemsemeleri ve gerektiği durumlarda konuşmalarını erteleyebilmeleri sınıf ortamındaki saygının göstergesidir. Öğrencilerin arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmeleri ise dinleme etkinliklerine olan dikkatlerinin göstergesidir. Bu tür sınıf ortamlarının oluşmasında öğretmenlerin rehber rolü ön plana çıkmaktadır.

Uygulanan dinleme stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu (% 82,4) dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenin ses tonundan dersin önemli olan bölümlerini ve öğretmenin duygularını algılayabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin geneli (% 78,9) kullanılan sözlerin ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı anlamlar alabileceğinin de farkındadır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da öğrencilerin ses tonundan dikkat çekilmek istenen yerleri algılayabildiklerini ve sözlerin anlamının çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebileceğinin farkında olduklarını göstermektedir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin geneli (% 60,7) dinlerken hoşlarına giden sözleri defterlerine not etmektedirler. Öğrencilerin % 80,9'u ise öğretmen tarafından önemle vurgulanan konuları defterlerine belirgin şekilde not etmektedirler. Elde edilen sonuçlar ilgi ve ihtiyaçların öğrencilerin not etme becerilerine etkisini gösterir niteliktedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 89,1) dinleme etkinlikleri öncesinde öğretmenin uyarılarına uymaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu verileri destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler dinleme etkinliklerinde başarılı olmak için öğretmenin uyarılarına uymaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu

durum, dinleme etkinliklerinde öğretmen faktörünün öğrencinin dinleme becerisine olan etkisini göstermektedir.

Öğrencilerin % 80,8'i edebi değeri olan eserleri dinlemeyi sevmekte ve bu metinleri dinlemenin dinleme becerilerine olumlu yönde etki edeceğini düşünmektedir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler ilgilerini çekmeyen ve sevmedikleri konuları dinlemekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Dinleme metinlerinde öğrencinin yaş seviyesine, ilgi alanlarına, yaşadığı kültürel çevreye vb. hitap eden konular, öğrenci için her zaman motive edici ve dikkat çekici bir etken olmaktadır. Dinleme metinlerinin seçiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını içeren bu etkenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçekte yer alan “*Derse hazırlıklı gelerek öğretmenimizi daha iyi anlamaya çalışırım.*” maddesine öğrencilerin çoğunluğu (% 78,9) olumlu yönde cevap vermiştir. Derslere hazırlıklı gelme, o derse olan motivasyonun göstergesidir. Öğrencilerin küçük bir kısmı ise dinleme etkinliklerinde olumsuz tavır sergilemektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, dinleme etkinliklerine karşı dikkatlerinin dağılarak ilgilerini başka yöne yönelttiklerini belirtmektedirler. Bu durum iki araştırma yönteminden elde edilen sonuçlarda da saptanmıştır. Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uygulayacakları özel yöntemler öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik ilgilerinin artmasına yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin derslerde kullandıkları beden diliyle ilgili stratejiler incelendiğinde öğretmenle göz teması kurma, baş hareketleriyle öğretmene dönüt verme ve uygun oturuş biçiminin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin % 74,9'u öğretmeni ile göz teması kurmakta ve baş hareketleriyle öğretmenlerine dönüt vermektedirler. Aynı şekilde öğrencilerin % 70'i soru sorarak ve başını yukarı kaldırarak dinlediği konuyu anlamadığına dair öğretmene dönüt vermektedir. Yapılan görüşmelerde de öğrencilerin öğretmenleri ile dinleme etkinliklerinde göz teması kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

“*Dinleme sırasında arkama yaslanarak, kollarımı birbirine bağlayıp, hiçbir şey yapmadan öğretmenimizi dinlerim.*” maddesine öğrencilerin % 72,3'ü olumlu yönde cevap vermiştir. Aynı şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de sabit oturma, dik oturma, hiçbir şey yapmadan öğretmeni dinleme kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu durum eğitim sistemimizde yıllarca en doğru dinleme biçimi olan

sabit oturarak, hiçbir şey yapmadan öğretmeni dinlemekten kaynaklanmaktadır. Oysaki modern eğitim modelleri öğrencinin eğitim – öğretim sürecine aktif olarak katılmasını, bilgiyi değil, bilgiye erişim yollarını öğrenmesini istemektedir. Çünkü bireyler ancak edindiği yaşantılar ve tecrübeler sayesinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

Karadüz (2010, s. 50-51) yaptığı araştırmada öğrencilerin dinleme etkinlikleri sırasında genelde mimik hareketlerini kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüzlerinin ve oturuş yönlerinin öğretmene doğru olduğunu, bu durumun da yeni düşünce üretmeye, eleştirel olmaya ve yeni fikirler üretmeye engel olduğunu savunmaktadır. Kurt (2008:142) araştırmasında, öğrencilerin büyük bir bölümünün arkasına yaslanarak ve öğretmenden gözünü ayırmadan dinlediğini, bu durumunda etkili bir dinleme yapamadıklarının göstergesi olduğu sonuncuna ulaşmıştır. Bu stratejilerin aktif bir dinleme için gerekli unsurlar olduğu bilinmektedir. Okullarda öğretmenle sürekli etkileşimin kurulduğu, öğretmene çeşitli yollarla dönütlerin verildiği ve öğrencinin sabit bir şekilde oturmayarak göz teması, baş hareketleri ve çeşitli sorularla konuya katılım gösterdiği bir dinleme ortamının oluşturulması öğrencilerin dinleme becerisinin gelişimi açısından önemli olarak görülmektedir.

Cinsiyet faktörünün dinleme stratejileri üzerindeki etkisine bakıldığında, bazı maddelerde göze çarpan farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin önemli görülen noktaları not alma, konuşan arkadaşlarını dikkatli dinleme, göz teması kurma, baş hareketleriyle öğretmene dönüt verme, dinlenenleri zihinde görselleştirme ve dinlenenlerin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarabilme konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise, dinleme etkinliklerinde dikkatlerinin kız öğrencilere göre daha çabuk dağıldığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak kız öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı daha ilgili oldukları düşünülmektedir.

Sınıf düzeyinin öğrencilerin dinleme stratejilerine olan etkisi incelenirken, teste bir bütün olarak bakıldığında anlamlı farklılığın oluşmadığı, ancak teste maddeler özelinde bakıldığında ise bazı maddelerde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öğretmeni sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha dikkatli dinledikleri belirlenmiştir. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme etkinlikleri sırasında öğretmene soru sormakta daha istekli oldukları ve konular arasında daha çok

bağ kurdukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe dinlemeye karşı olan ilgilerinde azalmalar olmaktadır. Önemli konuları not alma konusunda sekizinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonucun oluşmasında, öğrencilerin ilerleyen sınıflarda not tutmayı sıklıkla kullanmaları sebebiyle tecrübe kazanarak, daha etkili not tutma stratejileri geliştirebilmeleri sebep olarak düşünülmektedir.

Sosyo – ekonomik faktörlerin dinleme stratejilerine olan etkisi incelendiğinde, sosyo – ekonomik olarak iyi düzeyde bulunan öğrencilerin öğretmen ile daha fazla göz teması kurdukları, konu ile ilgili düşüncelerini ifade etmekte daha istekli oldukları ve başlıklar halinde not almayı daha çok uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca bu öğrenciler dinledikleri sözlerin anlamının amaca, ortama ve konuşulan kişiye göre değişebileceğinin farkında olma yönünden diğer öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler. Görüldüğü gibi düşük sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler dinleme etkinliklerinde düşüncelerini diğer grupta yer alan öğrencilere göre daha az ifade etmektedirler. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin yaşadığı aile düzeninin etkisi olduğu düşünülmektedir. Aile içinde az söz hakkı tanınan çocuklar, daha içine kapanık olmakta ve düşüncelerini ifade etmekte çekince göstermektedirler. Bu öğrenciler aynı davranışları eğitim aşamasında okullarda da göstermektedirler. Bu yüzden de okullardaki etkinliklere daha az katılım gösterdikleri düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlarla ilişkili olarak Çelenk (2003) araştırmasında, eğitim açısından destekleyici bir tutum takınan aile çocuklarının eğitim sürecinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Çelenk, 2003, s. 32).

Sosyo – ekonomik olarak diğer öğrencilere göre düşük grup içerisinde yer alan öğrencilerin aşına oldukları konuları daha dikkatli dinledikleri ve dinleme etkinliklerinde diğer arkadaşlarına göre daha az sıkıldıkları görünmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, bu grup içerisinde yer alan öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı daha ilgili oldukları ve bu etkinliklere daha çok önem verdikleri düşünülmektedir.

Dinleme becerisi, diğer temel beceriler olan okuma, yazma ve konuşma becerileriyle iç içe olan bir beceridir. Öğrencilerin bir beceride olan başarıları, dolaylı olarak diğer becerilerine de olumlu yönde etki etmektedir. Araştırma sırasında elde edilen verilere



göre dinleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin Türkçe dersinin tamamında başarılı oldukları bilinmektedir. Bu sonuçlar temel dil becerileri arasındaki uyumu göstermesi bakımından önemlidir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde yapılan analiz ve değerlendirmelerden elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanmış oldukları dinleme stratejileri farklı yönleriyle değerlendirilerek alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Çalışma sırasında nicel bulguların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için t-testi, tek yönlü Varyans Analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ön görülen alt problemlere yönelik bulgular tek tek analiz edilmiştir. Bu bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerine bakıldığında, öğrencilerin genel olarak bilişsel stratejilerden dikkat etme, not alarak dinleme, dinledikleri arasında ilişki kurma, tahminde bulunma, eleştirel dinleme, benzetim ve tekrar stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından üst bilişsel dinleme stratejilerinden kendi kendini değerlendirme, öğrenme sürecini kontrol etme stratejilerinin de kullanıldığı yapılan araştırma sonucunda saptanmıştır.

Araştırma verileri sonucunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde sıklıkla kullandıkları duyuşsal stratejilerin, dinleme etkinliklerine karşı ilgili ve motive olma olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada öğrencilerin dinleme etkinliklerinde duyuşsal stratejilerden gönüllü, istekli ve severek dinlemeyi de kullandıkları belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki dinleme etkinliklerinde kullandıkları beden diliyle ilgili stratejilerin ise, öğretmenle göz teması kurabilmeyi,

öğretmenin jest ve mimiklerinden anlam çıkarabilmeyi, baş ve yüz hareketleriyle öğretmene geri bildirim vermeyi ve doğru oturuş biçimini içerdiği belirlenmiştir.

2- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerinin öğrencilerin cinsiyetine göre incelemesi yapıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında dinleme stratejilerini kullanım puanı yönünden anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu genel bir değerlendirmedir. Konuya maddeler özelinde bakıldığında ise bazı maddelerde cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dinledikleri önemli noktaları ve beğendikleri ifadeleri not almaları yönünden, kız öğrencilerin daha yüksek bir puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşmanın anlamaya etkisi, dinlenenleri zihinde görselleştirebilme, dinlenenlerin bağlamından hareketle bilmediği kelimelerin anlamını çıkarabilme ve dinlenen konular arası ilişki kurabilme yönünden kız öğrencilerin yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca dinleme etkinliklerinde kız öğrencilerin derse motive olma yönünden erkeklere oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Edebi metinleri dinlemeyi sevme yönünden ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek puan ortalamasına sahip oldukları yapılan analizler sonucunda görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise dinleme etkinliklerinde sıkılarak, dikkatini başka yöne kaydırma yönünden kız öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre incelenmesi yapıldığında, maddelerin genel ortalamasının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuya maddeler özelinde bakıldığında ise bazı maddelerde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bildiği bir konuyu dikkatli dinleme konusunda en yüksek ortalamaya 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, en düşük ortalamaya ise 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin 8. sınıfta bildiği konuları dikkatli dinleme yönünden diğer sınıflara göre daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Derste dinlenenleri kendi cümleleriyle anlatabilme yönünden en yüksek ortalamaya 6. sınıf öğrencilerinin, en düşük ortalamaya ise 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin dinlediklerini kendi cümleleriyle anlatabilme becerilerinin ilerleyen sınıflarda artan bir şekilde düştüğü söylenilebilir.

Derste dinlenen konuları önem sırasına koyma yönünden 6. sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamaya, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dinlenen konularda anlaşılmayan noktaları öğretmene soru sorarak öğrenme konusunda 6. sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça dinlediklerine yönelik soru sorma isteklerinin gözle görünür oranda düştüğü söylenilebilir.

Dinlenen konular arasında ilişki kurma yönünden 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Derste önemli görülen noktaları not alma (seçici dinleme) yönünden en yüksek ortalamaya 8. sınıf öğrencilerinin, derste anlatılan her şeyi not alma yönünden ise 7. sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre seçici not alma açısından en düşük ortalamaya yedinci sınıf öğrencilerinin, en yüksek ortalamaya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin konuşma hızının anlamayı etkilemesi yönünden en yüksek ortalamaya 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmüştür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ise birbirine yakınlık göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça öğretmenin konuşmasını anlama düzeyleri düşüş göstermektedir. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe anlama becerilerinin daha da gelişmesi gerekirken, yapılan analizlerde bu durumun tersine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasına sebep olarak öğrencilerin ilerleyen sınıflarda dinleme etkinliklerine karşı olan dikkatlerinin azalması görülmektedir.

Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde dikkatlerinin dağılmasını ölçmek için hazırlanan maddede en yüksek puan ortalamasına 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, en düşük puan ortalamasına ise 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Yani dinleme etkinliklerinde altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha etkin oldukları söylenilebilmektedir.

4- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerinin sosyo – ekonomik yönden değerlendirilmesi sonucunda, ölçekte yer alan altı maddede anlamlı farklılığın oluştuğu görülmüştür. Diğer maddelerde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen verilere göre ikinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrenciler, birinci sosyo – ekonomik grup içerisinde yer alan öğrencilere göre daha önceden aşına oldukları konuları daha dikkatli dinlemektedirler. Birinci sosyo – ekonomik grupta yer alan öğrencilerin ise öğretmenle göz teması kurma, konu hakkındaki düşünceleri sözlü olarak ifade edebilme, sınıfta yapılan tartışmalara katılma ve kullanılan sözlerin anlamının konuşan kişiye ve amaca göre değişebileceğinin farkında olma yönünden ikinci sosyo – ekonomik grupta yer alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı dikkatleri incelendiğinde, ikinci grup içerisinde yer alan öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı daha istekli ve ilgili oldukları tespit edilmiştir.

5- Öğrencilerin kullandıkları bilişsel dinleme stratejileri incelendiğinde, öğrencilerin genelinde dikkat stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde not alma stratejilerini de kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler başlıklar halinde not almayı tercih etmektedirler. Ancak not alma stratejisini kullanım yönünden öğrenciler farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü kendi cümleleriyle not almakta, diğer bölümü ise öğretmenin cümleleriyle not almaktadırlar. Dinlenenleri görselleştirme stratejisinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bu konu hakkında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler üst bilişsel dinleme stratejilerini de kullanmaktadırlar. Öğretmenin anlattıklarını değerlendirme, dinlenenler sonucunda akılda kalanlar hakkında düşünme öğrencilerin kullandığı üst bilişsel stratejiler olarak belirlenmiştir. Tekrar stratejileri de öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Öğrenciler dinledikleri konuları hafızalarında uzun süre saklayabilmek için bu konuları tekrar etmektedirler. Dinlenen konular arasında ilişki kurabilme stratejisi incelendiğinde, öğrencilerin

çoğunluğunun bu stratejiyi kullanabildiği görülmüştür. Ancak konular arasında ilişki kurabilmeye işlenen metinlerin türünün ve işlenen konular arasında geçen zamanın etkili olduğu da tespit edilmiştir.

6- Öğrencilerin kullandıkları duyuşsal stratejiler incelendiğinde, öğrencilerin genelinin duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Yapılan analiz ve değerlendirmelerde elde edilen sonuçlara göre öğrenciler dinleme etkinlikleri öncesinde öğretmenin derse yönelik uyarılarına uymaktadırlar. Dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenin sorduğu sorulara doğru cevap vermek, öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğrencilerin dinleme etkinliklerinde öğretmen ile kurdukları karşılıklı etkileşim de öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı olan ilgilerini geliştirmektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kendileri için faydalı olacağını düşündükleri ve ilgi alanlarına giren konuları daha istekli dinledikleri görülmüştür. Öğrenciler masal, hikâye, roman vb. metinleri dinleyerek dinleme becerilerinin gelişeceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin genelinin dinleme etkinlikleri sırasında arkadaşlarının konuşmalarını dikkatli bir şekilde dinledikleri ve kendi düşüncelerini de söylemekte istekli oldukları tespit edilmiştir.

Dinleme etkinlikleri sırasında, ses tonundan konuşanın duygularını algılayabilme durumu incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun bu duyguları algılayabildikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğunun kullanılan sözlerin anlamının ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı olabileceğinin farkında oldukları görülmüştür.

Dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin bir bölümünün öğretmeni doğru olarak anlayamayacaklarına yönelik korku geliştirdikleri görülmüştür. Bu durumun da dinleme etkinliklerinde öğrencilerin başarısına olumsuz etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

7- Öğrencilerin kullandıkları bedensel dinleme stratejileri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun dinleme etkinlikleri sırasında öğretmenleri ile göz teması kurdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmene dinledikleri konular ile geri bildirim vermek için ileri - geri baş hareketlerini kullandıkları da görülmüştür.

Öğrencilerin çoğunluğunun pasif oturuş şekli yerine, aktif oturuş şeklini tercih ettikleri; bunu da parmak kaldırarak, soru sorarak, geri bildirim vererek ve göz teması kurarak sağladıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise dinleme etkinlikleri sırasında kalemle oynamak, sıraya uzanmak gibi olumsuz dinleme davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

8- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları dinleme stratejilerinin diğer beceri alanlarına (okuma, yazma, konuşma vb.) ne oranda katkıda bulunduğunun incelenmesi için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre etkili bir dinleme becerisine sahip olan öğrenciler metnin türü, içeriği, ana fikri gibi anlama dayalı konularda çok başarılı olmaktadır. Dinleme stratejilerini kullanan, yani etkili dinleme becerisine sahip öğrencilerin, dinlediklerini anlama ve kendilerini ifade edebilme yönünden başarılı oldukları görülmektedir. Başarının bütün beceri alanlarında birbiriyle doğru orantıda olduğu, yani dinleme etkinliklerinde başarılı öğrencilerin diğer beceri alanlarında da aynı başarıyı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

9- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla olarak not tutma stratejisini öğrencilerine uygulattığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilerin dinleme stratejilerinin gelişmesi için, soru sorma yöntemlerinden dinlenen metnin kalan bölümlerini tahmin ettirme, dinlenen metni özetletme, dinlenen metnin ana hatlarını belirleme ve resimlerden yola çıkarak dinlenilecek metni tahmin ettirme de uygulanmaktadır. Bu etkinliklere ek olarak münazara yönteminin de öğrencilerin dinleme stratejilerinin gelişmesi için öğretmenler tarafından uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme stratejilerini olumlu yönde kullanan öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı oranlarının incelenmesi için Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre dinleme stratejilerini kullanan öğrenciler başarılı öğrencilerdir. Not tutarak dinleyen, eleştirel dinleyen, dinlediklerinden yola çıkarak kavram haritası oluşturabilen yani bütün bu stratejileri kapsayacak şekilde etkili dinleme yapabilen öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı oldukları görülmüştür. Not tutma, eleştirel dinleme, kavram haritası oluşturma gibi dinleme stratejilerini

uygulayamayan öğrencilerin ise dinleme etkinliklerinde başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

## **ÖNERİLER**

- 1- Öğrencilerde dinleme etkinliklerine karşı olan ilginin artırılması için dinlenen konuların faydalı olduğu bilincinin öğrencilere yerleştirilmesi gerekmektedir.
- 2- Dinleme etkinlikleri sırasında işlenen metinlerin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmasına ve öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
- 3- Öğrencilerin üst bilişsel dinleme stratejilerinin geliştirilmesi için derslerde bu yönde etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler daha çok fikirler üzerine düşünmeye, dinlenenler hakkında değerlendirmeler yapmaya yönelik olmalıdır.
- 4- Öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılım oranlarını yükseltmek için gruplar arası tartışma etkinlikleri yapılmalıdır. Çünkü tartışma etkinlikleri sırasında gruplar arasında rekabet oluşmakta, karşıt grupta bulunan öğrenciler diğer grubu stratejik olarak dinlemektedirler. Bu yolla öğrencilerde dinleme becerisinin gelişeceği düşünülmektedir.
- 5- Sınıflarda öğrencilerin dinleme etkinlikleri sırasında birbirleriyle rahatça iletişim kuracakları çok etkileşimli ortamlar hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman, dinleme konularına yönelik multi medya içeriklere (ses ve görüntü dosyaları) kolay bir biçimde ulaşmasına imkan sağlanmalıdır.
- 6- Edinilen sonuçlarda dinleme etkinlikleri sırasında derse karşı ilgilerini kaybeden öğrencilerin azımsanmayacak şekilde çok olduğu görülmüştür. Bu tür öğrencilere dinleme etkinlikleri sırasında daha fazla söz hakkı verilmeli ve etkinliklere katılımları sağlanmalıdır.
- 7- Dinlenen konuları öğrencilerin kendi cümleleriyle not tutmaları, bu konuların hafıza da kalıcılığını artırmaktadır. Öğretmenler kendi ifadeleri yerine öğrencinin ifadeleriyle not tutmanın önemli olduğu bilincini derslerde oluşturması öğrencilerin dinleme becerisine olumlu yönde katkıda bulunacaktır.



8- Öğretmenlerin dinleme etkinlikleri sırasında işitsel öğelerin yanında görsel materyallerle de konuyu desteklemeleri öğrencilerin etkili dinlemelerine ve dersin verimli geçmesine katkıda bulunacaktır.

## **EKLER**

### **EK**

1. DİNLEME STRATEJİLERİ ANKETİ

2. ÖĞRENCİ MÜLKAT FORMU

3. VALİLİK İZİNİ

## EK-1

## DİNLEME STRATEJİLERİ ANKETİ

## ANKET

Sevgili öğrenciler, bu çalışmanın amacı Türkçe dersinde kullanmış olduğunuz dinleme strateji ve stillerinin ortaya çıkarılmasıdır. Sizden ricamız soruları dikkatli bir şekilde okuyarak size uygun cevabı vermenizdir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup, gizli tutulacaktır. Katılımlarınızdan dolayı sizlere teşekkür ederiz.

Not: Aşağıda size uygun şıklardan birini (X) şeklinde işaretleyebilirsiniz.

Adı Soyadı:

Okul:

Cinsiyet: Kız ( )

Erkek ( )

Sınıf:

Maddeler	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
1-Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı gözden kaçırdığım noktalar üzerinde fazla durmam, ancak konunun kalan bölümlerini dikkatli bir şekilde dinlemeye çalışırım.					
2-Dinleme etkinliği öncesine öğretmenimin uyarılarına uyarım.					
3-Dinleme etkinliği sırasında önemli gördüğüm noktaları not alırım.					
4- Türkçe öğretmenimizin soruduğu sorulara doğru cevaplar verdiğimde, derse daha iyi odaklanabiliyorum.					
5-Dinleme sırasında öğretmenimle aynı fikirde değilsem, öğretmenime soru sorar ve onu dinlemeye devam ederim.					
6-Türkçe öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyor olsa bile, onu dikkatli bir şekilde dinlerim.					
7-Arkadaşlarım derste söz aldıkları zaman, onların önemli şeyler söyleyeceklerini düşünerek dikkatimi arkadaşlarıma veririm.					
8-Türkçe öğretmenimiz bir konu hakkında bilgi verirken, konunun ana noktaları üzerinde düşünürüm.					
9-Türkçe öğretmenimiz ders anlatırken onunla göz teması kurmaya çalışırım.					
10-Dersi dinlerken “evet, anlıyorum” anlamında başımı sallayarak, öğretmenimi dikkatli dinlediğimi göstermeye çalışırım.					
11-Derste dinlediklerimi kendi cümlelerimle anlatabilirim.					

12-Derste öğretmenimiz ilgimi çeken bir konuyu anlattığında öğretmenimizden konu hakkında daha detaylı bilgi vermesini isterim.					
13-Dinleme etkinliği sırasında söz alarak, konu hakkındaki düşüncelerimi ifade ederim.					
14-Dersin sonunda dinlediğimiz konuları önemliden az önemliye doğru sıralarım.					
15-Öğretmenimizi dinlerken dersin ilerleyen bölümlerinde öğretmenimizin neleri anlatacağını tahmin edebilirim.					
16- Türkçe öğretmenimizi dinledikten sonra konuyu anladığımdan emin olmak için öğretmenime soru sorarım.					
17-Öğretmenimiz bir konuyu anlatırken anladıklarımınla daha öncede öğrendiğimiz konuları ilişkilendiririm.					
18-Ders sırasında öğretmenimizi dinlerken, konu hakkındaki düşüncelerimi söylemekte istekliyimdir.					
19-Dinlediklerimi öğretmenimizden duyduğum şekilde değil, kendi cümlelerimle defterime not ederim.					
20-Öğretmenimiz bildiğim bir konuyu anlatıyorsa, ben de içimden o konuyu tekrar ederim.					
21-Ders sırasında dinlediklerimizin daha önceki derslerde dinlediğimiz konuların devamı olduğunu anlayabilirim.					
22-Sınavlarda faydasının olacağını düşündüğüm konuları daha dikkatli dinlerim.					
23-Derste öğretmenimizi dinlerken söylediği her şeyi not alırım.					
24-Derste öğretmenimizi dinlerken bütün konuları değil diğerlerinden daha çok önemli gördüğüm konuları not alırım.					
25-Ders sırasında öğretmenimizin önemle vurguladığı konuları defterime daha belirgin şekilde not ederim.					
26-Öğretmenimizi etkili dinlediğimde bana faydasının olacağını düşünürüm.					
27-Ders sırasında öğretmenimizin anlattığı konuları not alırken, bunları başlıklar halinde yazarım.					
28-Dinlediğimiz konu ile ilgili sınıfta yapılan tartışmalara görüşlerimle katılırım.					
29-Öğretmenimiz ilgimi çeken konuları anlattığında, öğretmenimizi daha istekli dinleyebiliyorum.					
30-Öğretmenimizi dinlerken katılmadığım durumlar olursa, bu durumlara neden katılmadığımı kendi kendime düşünürüm.					
31-Dinleme sırasında arkama yaslanarak, kollarımı birbirine bağlayıp, hiçbir şey yapmadan öğretmenimizi dinlerim.					
32-Dersi dinlerken sabit bir şekilde oturursam sıkılırım, bu yüzden öğretmenimizle göz teması kurarak veya parmak kaldırarak derse katılırım.					

33-Öğretmenimizi dinlerken anlamını bilmediğim kelimelerin anlamlarını cümlelerden çıkarmaya çalışırım.					
34-Öğretmenimiz önceki derslerde işlediğimiz konuları tekrar ederse, bu konuları daha iyi öğrenebiliyorum.					
35-Öğretmenimiz anlattıkları ile ilgili örnek istediği zaman örnek verebilirim.					
36- Türkçe öğretmenimizi dinlerken hoşuma giden söz veya kelimeleri defterime not alırım.					
37-Ders sırasında başka kişilerin konuşmalarındaki telaffuz ve kelime yanlışlarını düzeltirim.					
38-Öncelikle dinleyerek öğrenmenin gelişeceğine inandığım için bilinçli olarak konuşmamı erteleyebilirim.					
39-Ders sırasında öğretmenimizin anlattıklarını zihnimde görselleştirebilirim.					
40-Türkçe dersinden sonra dinlediklerimden aklımda kalanlar hakkında düşünürüm.					
41-Masal, hikâye, roman vb. metinleri dinlemeyi severim. Çünkü bu şekilde dinleme becerim daha da gelişecektir.					
42- Türkçe öğretmenimiz dersi anlatırken onun ses tonundan önemli olan bölümleri veya kızdığı, mutlu olduğu durumları algılayabilirim.					
43-Dersi dinlerken öğrendiğim deyim, atasözü, mani, tekerleme gibi sözleri uzun süre hafızamda saklayabiliyorum.					
44-Öğretmenimizin kullandığı bazı kelimelerin anlamının öğretmenimizin ses tonuna göre değiştiğini hissedebilirim.					
45-Öğretmenimizi dinlerken onun hızlı veya yavaş konuşması benim anlamamı etkiler.					
46-Kullanılan sözlerin ortama, konuşulan kişiye ve amaca göre farklı anlamlarının olabileceğini algılayabilirim.					
47-Dinlediklerimizin ana düşüncelerini ve yan düşüncelerini bulabilirim.					
48-Derse hazırlıklı gelerek öğretmenimizi daha iyi anlamaya çalışırım.					
49-Dersi dinlerken anlamadığımı düşündüğüm zaman soru sorarak veya başımı yukarı kaldırarak anlamadığımdan öğretmenimizi haberdar ederim.					
50-Öğretmenimizi dinlerken çabuk sıkılır ve başka şeylerle uğraşırım.					

**EK-2****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Adı Soyadı:

Sınıf:

**NASIL DİNLİYORUZ**

*SEVGİLİ ÖĞRENCİLER AŞAĞIDAKİ BOŞLUKLARA SİZE UYGUN CEVAPLAR VEREREK BOŞLUKLARI DOLDURUNUZ. KATILIMLARINIZ İÇİN ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİZ.*

Derste öğretmeninizi nasıl dinlersiniz?

.....  
 .....

Ders sırasında öğretmeni dinlerken neler yaparsınız?

.....  
 .....

Ders sırasında dinlediğiniz konuyu tam anladığınızı düşündüğünüzde öğretmene ne gibi tepkiler verirsiniz?

.....  
 .....

Öğretmenden dinlediğiniz bir konuyu unutmamak için neler yaparsınız?

.....  
 .....

Dinleme sırasında zorlandığınızı hissettiğiniz anlar oluyor mu? Eğer varsa örnek vererek açıklayınız?

.....  
 .....

Öğretmeninizi ve arkadaşlarınızı ders sırasında daha iyi dinleyebilmeniz için daha çok hangi yönlerinizin gelişmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

.....  
 .....

## EK-3

## VALİLİK İZİNİ

T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01/

05.01.2012+000503

Konu : Tez Çalışması

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29/12/2011 tarih ve 1405 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet FİDAN'ın, İlimiz Melikgazi, Kocasinan ve Talas İlçesi İlköğretim Okullarında "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 04/01/2012 tarih ve 414 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İbrahim CEYLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:  
1- Onay Örneği (1 sayfa)  
2- Anket Örneği (5 sayfa)



MÜHÜR

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü - ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: <a href="http://kayseri.meb.gov.tr">http://kayseri.meb.gov.tr</a> , <a href="http://www.kayseriarge.org">http://www.kayseriarge.org</a>	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: <a href="mailto:msahin38@windowslive.com">msahin38@windowslive.com</a> Hüseyin YANDIM (Şef) (160)

## KAYNAKLAR

- Ak, B., (2010). Parametrik Hipotez Testleri, s. 73-82. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Edt: Şeref Kalaycı). Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Akdağ, M. (2011). “SPSS’de İstatistiksel Analizler”, - , Malatya, 1-45.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, T, Anne Rahminde Dershane. (2002, 19 Şubat). *Milliyet Gazetesi*.
- Al Amri, İ. (bt). Listening Stretagies Used by Language Learners. Web sayfası: [http://web.squ.edu.om/lan/Micro%20Gallery/forum/Forum8/ibtesam\\_on\\_listening.pdf](http://web.squ.edu.om/lan/Micro%20Gallery/forum/Forum8/ibtesam_on_listening.pdf) (Erişim Tarihi: Mayıs 2012).
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. Web sayfası: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/322/317>. (Erişim Tarihi: Mayıs 2012).
- Aydın, G. (2010). “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 1-16.
- Aytaş, G. (1999). “Etkili Dinleme” <http://w3.gazi.edu.tr/web/giyaytas/etkilidinleme.htm> (Erişim Tarihi: Mayıs 2012).
- Baş, T. (2006). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Berman, M. (2003). *Advanced Listening Listening Strategy Guide*, DynEd International Inc.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Second edition), New York: White Plains, Pearson Education.



- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Hong Kong: Longman.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Çakır, H. (2000). “Dil Eğitiminde Örnek Seçimi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 371-381.
- Çakıroğlu, A. (2007). “Üstbiliş”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (11), 21-27.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik K., Ü. Çelen., S. Kalaycıoğlu ve S., Türkyılmaz. (2010). “Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği”, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 2010/1, 182-220.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cohen, A. D. and Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner. Motivation, styles, and strategies, p.170-190. *In: An Introduction to Applied Linguistics* ( Ed: N. Schmitt). Edward Arnold, London.

Cramer, R. L. (2004). *The Language Arts A Balanced Approach to Teaching Reading Writing, Listening, Talking and Thinking*. USA: Pearson Education Inc.

Çiftçi, Ö. (2007). “Aktif Dinleme”, *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 231-242.

Dağabakan, Davut ve Dağabakan F.Öztürk.(-).Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. [http://memurdunyasi.org/dosyalar/Dosya-291009-1551/cocuklarda\\_dil\\_gelisimi.pdf](http://memurdunyasi.org/dosyalar/Dosya-291009-1551/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf) (Erişim Tarihi: Mayıs 2012).

Demir, S. C. (2009). “Dinleme ve İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri”, *Milli Eğitim*, 181, Kış, 53-64.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. ve M. Şahinel. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.

Doğan, Y. (2008). “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.

Doğan, Y. (2010). “Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma”. *I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Ankara 2010, s. 263-274.

Durukan, E ve S. Maden. (2010). “Kavram Haritaları İle Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi”. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 2, 63-70.

Durukan E. ve S. Maden. (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (3), 101-112.

Ediger, M. (2002). “Listening and the Language Arts Curriculum”. ERIC, 2-10.

- Ergin A. ve Birol C. (2005). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2004) *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Göçer, A. (2008). “Performans Görevi İle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı”. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.
- Gökçe, B. (2004). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma* (4.Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Güven, B. ve B. K. Tunçer. (2007). “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-20.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Konya.
- Güven, Z. Z. ve A. M. Sünbül. (2009). “Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 167-187.
- Hartman, H. J. and Sternberg, R. J. (1993). “Abroad Baccis for Improving Thinking”. *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Healy, J. M. (1999) *Çocuğunuzun Gelişen Akli-Doğumdan Ergenliği Öğrenme ve Beyin Gelişimi* (Çev. Ayşe Bilge Dicleli) İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). “İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz?” . *Eğitime Bakış*, 2 (1), 53-63.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör Analizi, (s. 321-331). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (5. Baskı) (Edt: Ş. Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Karadağ, Ö. (2003). "Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları". *TÜBAR*, 13, 79-92.
- Karadüz, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretimi. (s. 281-308). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Edt. Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Karadüz, A. (2010). "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karadüz, A. (2010). "Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme". *Turkish Studies*, 5/3, 1567-1593.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlik Analizi, (s.404-409). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı) (Edt: Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Maltepe, S. (2006). "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı". *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6.7.8. Sınıflar), Ankara: MEB Yayınları.
- Nunan, D. (1999). *Second-Language Teaching&Learning*. Canada: Heinle&Heinle Publishers.
- Odabaş H., Z. Y Odabaş. ve C. Polat. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği". *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465.

- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Ömür, M. (2006). “Kulağımızın Göz Kapağı Yoktur”. *Cumhuriyet Bilim*, 16-17.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemirci, F. (1990). “Niçin az okuyoruz?” kamuoyu araştırması sonuçlandı” *Türk Kütüphaneciliği*. 4 (3), 154-155.
- Peterson, Pat Wilcox (2001). *Skills and Strategies for Proficient Listening*. (Ed: Celce-Murcia Marianne). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. The United States of America.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Newbury Park.
- Rahmenplan Grundschule* (1995). Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden, p. 88.
- Richards, J.C. (1983). “Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure”. *TESOL Quartetly*, 17, 219-240.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili Dinleme*. (Çev. E.Sabri Yarmalı) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A. M., (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumuna Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Swain, K., Friehe, M. and Harrington, J. (2004). “Teaching Listening Strategies in The Inclusive Classroom”. *İnternation in School and Clinic*, 40.

- Şimşek, H. ve A. Yıldırım (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- 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.
- Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (10.03.2012).
- Uludağ, E. (2002). " İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri". *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 97-114.
- Umagan, S. (2007). Dinleme Eğitimi, s.149-163. *In: İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (H. Akyol, H. Kırkkılıç), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*,. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Worthington, D. (2008). "Exploring The Relationship Between Listening Style and Need for Cognition". *International Journal of Listening*, 22, 46-58.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. (2003). "Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)". *Dil Dergisi*, 120, 5-23.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*, , Beverly Hills: Calif Sage Publications

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: MEHMET FİDAN

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 1987,KAYSERİ

Medeni Durumu: Bekâr

Tel: 0538 482 91 21

email: mehmetfidan\_038@mynet.com

Yazışma Adresi: Cumhuriyet Mah. Şelale Cad. No: 52 Kıranardı

Melikgazi/KAYSERİ

### EĞİTİM

#### Derece Kurum Mezuniyet Tarihi

Yüksek Lisans; Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

Lisans; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, 2009.

Lise; Kayseri Lisesi, 2005.

### İŞ DENEYİMLERİ

#### Yıl Kurum Görev

2009- Halen MEB Türkçe Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce

### BİLDİRİLER

Fidan, M. "Dünyadaki Değişimlerin Türk Eğitim Sistemine Yansımaları (Poster Sunu)", III. Eğitim Yönetimi Kongresi, 2008, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Fidan, M. "Yazma Eğitimi Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar (Poster Sunu)", Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık 2011, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara.

