

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME/
İZLEME ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Uğur DEMİRCAN

**İzmir
2018**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME/
İZLEME ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Uğur DEMİRCAN

**Danışman
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN**

**İzmir
2018**

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmamın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak kullanıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.

19/03/2018

Uğur DEMİRCAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke Öğretmenliği Programı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç.Dr.İ. Seçkin AYDIN



¼ye :Doç.Dr.Bahar DERVişCEMALOğLU



¼ye :Yrd.Doç.Dr.Ali T¼RKEL



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

20/3/2018



Prof. Dr. S¼ha YILMAZ
Enstit¼ M¼d¼r¼ V.

ÖNSÖZ

Bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerinin belirlenmesi; elde edilen sonuçların cinsiyet, sınıf düzeyi, önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanları, anne ve baba eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, akademik anlamda çok şey borçlu olduğum, yalnızca akademik olarak değil tüm yönleriyle örnek aldığım danışman hocam Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a katkı ve ilgilerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmada desteğini benden esirgemeyen H. Özgür İNNALI'ya, birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarıma, bu uzun ve yorucu süreçte destek olan diğer bütün arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca üzerimde en çok emeği olan beni yetiştirip bu günlere getiren anneme, babama ve ablalarıma teşekkür ederim.

19/03/2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5
1.8. Kısaltmalar	6

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. İletişim Kavramı ve Önemi	7
2.2. Temel Dil Becerileri	14
2.2.1. Konuşma	15
2.2.2. Okuma.....	17
2.2.3. Yazma	18
2.2.4. Dinleme.....	20
2.3. Dinlemenin Önemi ve Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi.....	35
2.3.1. Dinleme-Konuşma İlişkisi	38
2.3.2. Dinleme-Okuma İlişkisi.....	39

2.3.3. Dinleme-Yazma İlişkisi	40
2.4. Dinleme Türleri	41
2.4.1. Aktif (Etkin) ve Pasif Dinleme	42
2.4.2. Empatik Dinleme	43
2.4.3. Eleştirel Dinleme	43
2.4.4. Seçerek Dinleme	44
2.4.5. Estetik Dinleme	46
2.4.6. Amaçlı Dinleme	47
2.4.7. Bilgi Edinme Temelinde Dinleme	47
2.4.8. Yorumlayıcı Dinleme	48
2.5. Dinleme Süreci	48
2.6. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler	49
2.6.1. Fizyolojik Faktörler	50
2.6.2. Psikolojik Faktörler	50
2.6.3. Duyuşsal Faktörler	51
2.6.4. Dil ve Kültür Özellikleri	51
2.6.5. Konuşmacının (Öğretmenin) Özellikleri	53
2.7. Dinleme Eğitimi	54
2.7.1. Ailede Dinleme Eğitimi	58
2.7.2. Okulda Dinleme Eğitimi	59
2.7.3. Dinleme Becerisini Geliştirme	60
2.7.3.1. Truesdale'nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi	60
2.7.3.2. Muente'nin Birleştirilmiş Öğretim Süreci	61
2.7.3.3. ELVES Yöntemi	61
2.7.3.4. Bütünleştirici Dinleme Modeli	62
2.7.3.5. Okuma-Dinleme Çalışmaları	64
2.7.3.6. Görsel-İşitsel Araçların Kullanımı	65
2.7.3.7. Dinleneni Yazma	66
2.7.3.8. Drama	66
2.7.3.9. Hikâye Haritası	67
2.7.3.10. Oyunlar	67
2.7.4. Dinlemeyi Ölçme ve Değerlendirme	68

2.8. Dinleme Öz yeterliği	69
2.8.1. Öz Yeterlik İnancı.....	70
2.8.2. Öz Yeterlik ve Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı.....	71
2.8.3. Öz yeterlik Gelişiminde Etkili Faktörler	80
2.8.4. Eğitim-Öğretimde Dinleme Öz Yeterliği ve Öğrenci Başarısı.....	81

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	86
3.1. Araştırma Modeli	86
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	86
3.3. Veri Toplama Araçları.....	88
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	93

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	94
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	94
4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	94
4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	95
4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	96
4.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	98

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç	101
5.2. Tartışma.....	104
5.3. Öneriler.....	115

KAYNAKLAR	117
------------------------	------------

EKLER.....	136
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	136
EK 2. DİNLEME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ	137
EK 3. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ.....	139
EK 4. ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZISI.....	140

EK 5. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ UYUM DEĞERLERİ	141
EK 6. PROBLEM DURUMU VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN ANALİZLER	142
EK 7. ARAŞTIRMA İZİNİ	145
EK 8. VALİLİK OLURU	146
EK 9. TEZ ORİJİNALLİK RAPORU	147



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Dil becerilerinin Sınıflanması.....	13
Tablo 2. Dinlemeyle Birlikte Farklı Konuları Ele Alan Tezlerin Dağılımı.....	31
Tablo 3. 2014-2017 Yılları Arasında Dinlemeyle Birlikte Farklı Konuları da Ele Alan Tezlerin Dağılımı.....	32
Tablo 4. Dinleme Eğitimine Verilen Önem.....	34
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	86
Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	87
Tablo 7. Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	87
Tablo 8. Katılımcıların Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanları.....	88
Tablo 9. Ölçeğin Uyum İndeks Değerleri.....	92
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	94
Tablo 11. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlikleri.....	95
Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile Dinleme Öz Yeterliği Arasındaki İlişki.....	95
Tablo 13. Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterlikleri.....	96
Tablo 14. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlikleri.....	96
Tablo 15. Anne Eğitim Durumu İle Dinleme Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	97
Tablo 16. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlikleri.....	97
Tablo 17. Baba Eğitim Durumu İle Dinleme Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	98
Tablo 18. Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlik Düzeyleri.....	99
Tablo 19. Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanları ile Dinleme Öz Yeterlik İlişkisi.....	100

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci Unsurları.....	9
Şekil 2. İletişim Süreci ve Çevre.....	11
Şekil 3. Temel Dil Becerileri.....	15
Şekil 4. Hurier Dinleme Modeli.....	38
Şekil 5. Bütünleştirici Dinleme Modeli Süreci.....	63
Şekil 6. Bütünleştirici Dinleme Modeli.....	64
Şekil 7. T- Değerleri Path Diyagramı.....	90
Şekil 8. Faktör Yükleri Yol Diyagramı.....	91

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME/İZLEME ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biri olan öz yeterlik algısı bireyin öğrenmesini doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Birçok alanda üzerinde çalışma yapılan öz yeterlik algısı, dört temel dil becerisinden en önemlisi olarak görülen dinleme becerisinin geliştirilmesi için de önemli bir faktördür. Buradan hareketle dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algısı, bu algının hangi faktörlerden ne düzeyde etkilendiğinin ortaya konulması Türkçe eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve elde edilen sonuçları sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve Türkçe dersi başarı puanı gibi faktörlere göre incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye’de MEB’e bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise İzmir ilinde farklı okullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 748 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmada geçerliği ve güvenilirliği önceden kanıtlanmış “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın ve diğer., 2015) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına ek kanıt elde etmek için 240 kişilik bir örneklem grubu üzerinde Doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğinin oldukça yüksek olduğu doğrulanmıştır.

Araştırma sonucunda örneklemde yer alan ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterlik ortalamaları iyi ($\bar{X}=3.87$) düzeyde bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre 6. sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük dinleme öz yeterliğine sahip olduğu; cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dinleme öz yeterliğine sahip olduğu; anne-baba eğitim düzeylerine göre anne-baba eğitim düzeyi arttıkça dinleme öz yeterliğinin de arttığı; bir önceki yıl Türkçe dersi başarı puanlarına göre başarı puanı ile dinleme öz yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, İzleme, Dinleme Becerisi, Öz Yeterlik, Dinleme Öz Yeterliği, Dinleme Eğitimi.



ABSTRACT

EVALUATION OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING/WATCHING SELF EFFICIENCY ACCORDING TO VARIOUS FACTORS

Self-efficiency belief, one of the basic concepts of Social Learning Theory, is one of the factors that directly affect the learning of the individual. The self-efficiency perception that is studied on many areas is also an important factor in the development of listening skills, which are considered to be the most important of the four basic language skills. From this point of view, self- efficiency perception towards listening skills and determining which factors and level of influence of this factors are very important in terms of Turkish language education.

This study aims to determine listening/watching self- efficiency belief levels of 6th, 7th and 8th grade students of middle school and to evaluate the obtained results according to factors such as class level, gender, parental education status and Turkish lesson achievement score.

The research is a descriptive study on "Relational Screening Model". In the context of this model, the research was carried out in a correlational research method depending on the quantitative research. The research population consists of students studying in middle school attached to the Ministry of Education in Turkey. The sample consists of 748 students in 6th, 7th and 8th grade level determined according to the method of "simple random sampling" from different schools in İzmir province.

The "Listening Self- Efficiency Scale" (Aydm et al., 2015), which has been pre-validated reliability and validity was used in the study. Confirmatory factor analysis was performed on a sample group of 240 people to obtain additional evidence of the validity and reliability of the scale. It has been verified that the scale validity is quite high according to the obtained analysis results.

As a result of the research, the listening self-efficiency mean of 6th, 7th and 8th grade students in the sample were found to be at a good level ($\bar{X}=3.87$). When examined by class level; 6th grade students had the highest listening self- efficiency,

8th grade students had the lowest listening self efficiency. According to gender, female students had more listening self- efficiency than male students. According to level of parental education, as the level of parental education increases, the self- efficiency of listening increases. It has been found that there is a positive correlation between the achievement score and listening self-efficiency according to the achievement points of Turkish lessons of the previous year.

Keywords: Listening, Watching, Listening Skills, Self Efficiency, Listening Self Efficiency, Listening Education.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişimin ve öğrenmenin temel yollarından biri olan dinleme/izleme; anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Dinleme/izleme alanının önemi son zamanlarda anlaşılmış ancak kendisine programda ve derslerde yeterince yer bulamamıştır. Programda bu alanın önemi şöyle ifade edilmektedir: Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirme beklenmektedir (MEB, 2006: 5).

Son yıllarda yapılan birçok araştırma göstermiştir ki öz yeterlik bireye öğrenme sürecinde yadsınamayacak katkılar sunmaktadır. Bireyin öz yeterlik düzeyinin yüksek olması akademik başarıyı da yükseltmektedir. Nitekim yapılan pek çok araştırmada bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır (Bandura, 1982; Akar, 2008; Sallabaş, 2008; Ünal, 2006; Akt. İnnalı 2014). Bu çalışma, öneminin anlaşılmasında geç kalınan dinleme/izleme becerisini öz yeterlik düzeyinde ele alan bir çalışma olacaktır.

Dil becerileri birbirleriyle etkileşim hâlinindedir. Bir becerinin gelişmesi diğer becerileri de etkiler. Dinleme ve okuma anlama becerileri, konuşma ve yazma ise anlatma becerileridir. Dil becerileri içerisinde en temel becerinin dinleme becerisi olduğu rahatlıkla söylenebilir. Dinlemenin diğer bütün dil becerilerinin temelini oluşturması dinlemeyi temel beceri yapmaktadır. Birey; konuşma becerisini çevresinden duyduğu ses ve konuşmaları taklit ederek kazanır. Anlatma becerileri de dinlemeyle başlar, kişi dinlemeden, anlamadan konuşamaz ve yazamaz. Diğer bir anlama becerisi de okuma becerisidir. İyi bir dinleyici olmayan birinin iyi bir okuyucu olması da beklenemez. “Dil becerilerinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar tek anlama becerisi dinleme becerisidir. Bu nedenle dinlemenin diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğu söylenebilir.” (Özbay, 2009).

İlk edinilen dil becerisi olmasının yanında doğumdan önce kazanılan tek beceri de dinleme becerisidir. Bu da dinlemeyi diğer dil becerilerinin gelişmesine temel oluşturan beceri konumuna getirir. Günlük hayatta, iş hayatında, eğitim hayatında ve hayatın bütün alanlarında iletişim becerilerinin nasıl bir fayda sağladığı ortadadır. İş ve eğitim hayatında başarı, günlük hayatta ise mutluluk sağlıklı ilişkiler ve başarılı bir iletişim ile mümkündür. İletişim becerileri bu kadar önemli ise ve iletişim becerileri içerisinde dinleme becerisi bir temel oluşturuyorsa buradan dinlemenin insan yaşamında hayati bir öneme sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Dinleme becerisini önemli yapan etkenlerden biri de bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en önemli beceri olmasıdır. Doğuştan itibaren insanoğlunun en çok ve en sık kullandığı dil becerisi dinleme becerisidir (Rankin, 1928; Yalçın, 2006: 123; Doğan ve Özçakmak, 2014: 91).

Aydın, Demircan ve İnnalı (2015: 1423-1424) dinleme becerisini önemli yapan etkenleri şu şekilde sıralamıştır:

- İlk önce -hatta doğumdan önce anne karnında- kazandığımız dil becerisi olması,
- Diğer dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde temel olması,
- Diğer dil becerilerinin öğrenilme ve geliştirilme aşamalarında kullanılması,
- Günlük yaşam, iş yaşamı ve eğitim öğretim sürecinde en çok kullandığımız dil becerisi olması.

Dinleme süreci pasif bir eylem değil sanılanın aksine etkin olmayı gerektiren bir eylemdir. Özbay (2009: 54-56) dinleme sürecini; ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme ve tepki/karşılık olarak aşamalandırmıştır. Buradaki “işitme” aşamasını “duyu” diye adlandırırsak aynı zamanda görsel mesajları da kapsama dâhil etmiş oluruz. Dinleme sürecinde hedef konuşmacının ya da konuşma aygıtının verdiği mesajı tam ve doğru anlamaktır. Aynı zamanda anladığını karşı tarafa belli etmek “tepki/ karşılık” aşaması olarak dinleme sürecine dâhildir.

Batıda olduğu gibi Türkiye’de de dinlemenin “ihmal edilen bir beceri” olduğu rahatlıkla söylenebilir. 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünöldüğü; dinlemenin öneminin kısmen anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında hâlen arka planda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 87).

Dinleme; kendiliğinden gelişen bir beceri olmamakla beraber diğer bütün beceriler gibi yaşantılarla, dönütlerle, öz değerlendirmeye, öz düzenlemeyle, öz yeterlik algısıyla geliştirilebilir bir beceridir. Bireye uygun öğrenme yaşantıları düzenlenip aynı zamanda bireyin kendi dinleme becerisi hakkında değerlendirme yapması, kendi yeterlik inancını belirlemesi sağlanmalıdır. Birey becerisinde bir eksiklik olduğuna inanırsa, bunu tamamlama yoluna kendiliğinden gidecektir.

Öz yeterlik, ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı’nın öncüsü Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlik beklentisini geliştirmesine ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 185-186).

Türkiye’de öz yeterlik üzerine yapılan pek çok araştırma ve çalışma, öz yeterlik düzeyi arttıkça başarı düzeyinin de buna bağlı olarak arttığını göstermiştir (Ülper ve Bağcı, 2012; Bağ ve Şahin, 2012; Yıldız, 2013). Bu sonuçlar öz yeterliğin, başarıyı arttıran önemli bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bandura’ya (1994) göre öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Akt. Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005: 1). Senemoğlu’na (1997: 235-236) göre ise öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur.

Öz yeterlik algısıyla ilgili araştırma sonuçları Bandura’yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Karabay, 2013: 1109-1110).

Sapancı (2010: 57) eğitimde öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli olduğunu, bu sayede eğitimin gerçekleşmesinde birçok kolaylık sağlanabileceğini ve okullardaki eğitim programlarında yeni düzenlemelere ve eğitimin kalitesini artıracak pratik bilgilere varılabileceğini belirtmiştir.

Alanyazın tarandığında farklı disiplinlerde öz yeterlik algısına yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra Türkçe öğretiminde de hem öğrencilere yönelik hem de öğretmen adaylarına yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Ancak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme öz yeterlik inançlarını ölçen ve sonuçların farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacını ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme becerisi konusundaki öz yeterlik algılarının sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, Türkçe dersi başarı puanları gibi değişkenlere göre nasıl değiştiğinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Çalışma, dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olmadığı, diğer bütün beceriler gibi yaşantılarla, dönütlerle, öz değerlendirmeyle, öz düzenlemeyle, öz yeterlik algısıyla geliştirilebilir olduğunun benimsenmesi bakımından önem taşımaktadır. Çalışma, aynı zamanda öz yeterlik algısının dinleme/izleme becerisine uygulanması yönüyle özgünlük taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları ile bir önceki yıla ait Türkçe başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

- Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
- Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin anne-babalarının sağ ve bir arada yaşadıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma, İzmir ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma, ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dinleme: Bir konuşmacının ya da konuşma kaynağının iletmediği sözel ve varsa görsel işaretleri zihinde anlamlandırma sürecine dinleme denir. Bu tanım, var ise izlemeyi de dinleme sürecine dâhil etmekte, görsel mesaj yoksa da dinlemenin olabileceğine işaret etmektedir.

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireylerin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algısıdır (Bandura, 1986: 391).

Dinleme Öz Yeterliği: Kişinin kendi dinleme becerisi ile ilgili olarak yeterli ve yetersiz olduğu yönler konusundaki algısıdır.

1.8. Kısaltmalar

DÖYÖ:	Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği
KMO:	Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı
M.Ö.:	Milattan Önce
SPSS	Statistical Package of Social Sciences
yy.:	yüzyıl



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. İletişim Kavramı ve Önemi

İletişim, kökü Latince ‘ortak’ anlamına gelen ‘com munis’ olan ‘Communication’ kelimesinin Türkçedeki karşılığıdır. ‘Communication’, kökünün anlamından dolayı ortaklığı, birlikteliği ve toplumsallaşmış olmayı da ifade etmektedir. Kişinin yaşadığı toplumdaki kuralları, değer ve inançları aktarımı iletişim ile gerçekleşmektedir. M. Ö. 5. ve 4. yüzyıllarda (yy.) Aristo ilk defa iletişimin tanımı şu şekilde yapmıştır: ‘Bir hatibin, konuşmasıyla dinleyicilerini istediği biçimde etkileyebilme ve inandırıcı olma becerisi ve sanatıdır.’ (Gülbahçe, 2010: 13).

En yalın şekliyle iletişim, karşılıklı bilgi verme olarak ifade edilmektedir. Kapsamlı bir şekilde ifade edilecek olursa, iki ya da daha fazla kişi veya grup arasında bilgi, fikir, düşünce, anlam, duygu, kanı ve tutumların belli bir sonuca ulaşmak, ya da davranışları etkilemek amacıyla, sembollere dönüştürülerek belirli bir araç ya da araçlar vasıtasıyla, aktarılması, iletilmesi, anlaşılması ve davranışa dönüştürülmesi sürecidir (Bakan, 2011: 132).

Örgüt düzeyinde iletişimi açıklayan tanım ise şu şekildedir: “Kurum içinde kurum üyelerinin birbirleriyle mesaj ve anlam paylaşma süreçleri, kurum dışında ise daha çok kurumun tüzel kişiliğiyle zaman zaman da yine üyeleriyle dış çevre arasında mesaj ve anlam paylaşma süreci” olarak belirtilmektedir (Gülner, 2007: 43). İletişim; kişiler arası ilişkileri, örgütleri, toplumları oluşturan ve bir arada tutan temel bir faktördür. İletişim kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bireylerin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme sürecidir. Bu etkinliğin verimli biçimde gerçekleştirilmesinin iletişimde olan iki bireyin iletişim niteliklerine bağlı olduğu ifade edilmektedir” (Dilekman ve diğer., 2008: 223).

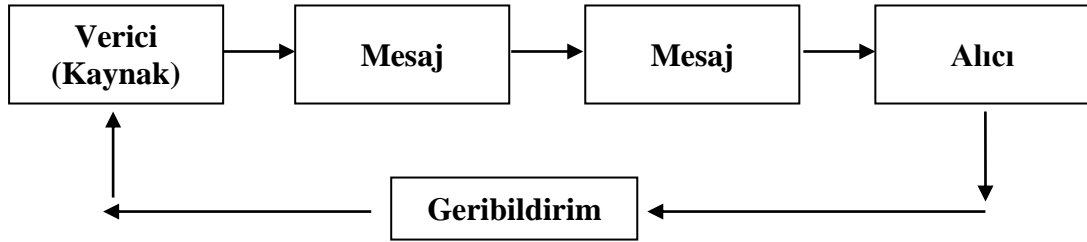
Pek çok farklı anlamlar yüklenmiş olan iletişim, değişik tanımlar ile anlatılmıştır. Kullanım sıklığı en fazla olan iletişim tanımları şu şekilde indirgenmiştir:

- “Düşüncenin sözel olarak (konuşma ile) karşılıklı alışverişi,
- İki insanın birbirini anlaması, kişinin karşısındaki kişiye kendini ifade edebilmesi,
- Organizma seviyesinde bile olsa ortak davranışa imkân veren etkileşim,
- Kişide benliğe ilişkin belirsizliğin azaltılması,
- Duyguların, düşüncelerin, bilgi ve becerilerin aktarım süreci,
- Bir kişi ya da bir şeyin başka bir kişiye/bir şeye içinden aktarımla, alışverişle dönüşme, değişme süreci,
- Yaşayan bir evrenin parçalarının ilişkilendirilmesi, bağlantılarının kurulması süreci,
- Bir kişinin tekelinde olanın başkalarıyla paylaşılması, başkalarına da aktarılması süreci,
- Askeri dilde komutun gönderilmesi ile ilgili araç, usul ve teknikler,
- İletiyi alanın belleğinin, iletiyi gönderenin beklentisine uygun yanıt verecek şekilde uyarılması,
- Organizmanın ortamdaki uyarıya verdiği fark edilir yanıt, ortamdaki değişime uyarlanma yanıtı, bu yanıtla diğerini etkileme,
- Kaynaktan çıktıktan sonra iletiyi alan için bir uyarıcı olan davranış;
- Kaynağın karşı tarafı etkilemeyi amaçlayan davranışı,
- Belli bir konumdan, yapıdan bir diğerine geçiş süreci,
- İktidar kaynağı olarak kullanılan mekanizma (Zıllıoğlu, 1993: 47).

İletişim örgütlenme içerisinde olan bireylerin varoluş ilişkilerinden birisidir ve üç türde incelenmektedir (Barkan, 1991: 13):

- Toplumsal ya da kişisel iletişim ilişkileri,
- Bireyin topluma ya da toplumun bireye yönelttiği iletişim ilişkileri,
- Toplumla bütünleşik bireyin kendi dışındaki varoluşlara yönelttiği iletişim ilişkileri (doğa, teknoloji vb.)

Şekil 1
İletişim Süreci Unsurları



Theodorson ve Theodorson'a göre enformasyon, düşünce, tutum veya duyguların bir kişi veya gruptan diğerine veya diğerlerine aktarılması iletişimdir. Gönderiler ile kurulan sosyal etkileşim de Gerbner'in iletişim tanımıdır. Yani en genel anlamıyla bir göndereni, bir kanalı, bir gönderiyi, bir alıcıyı, gönderen ile alıcı arasındaki ilişkiyi, etkiyi, meydana geldiği ortamı ve gönderilerin değindiği bir dizi şeyleri ifade eden iletişimdir. İletişim; ötekilere doğru bir eylem, ötekiler ile etkileşim ve ötekilere tepki eylemlerinden biri veya hepsi olabilmektedir (Zorel, 2009: 86).

Canlılar için birçok uyarıcı bulunan bir evrende yaşamaktayız. Canlılar dünyayı duyuları ile algılar, algıladığı uyarıcıları anlamlandırır ve hayatını bu şekilde sürdürür. Çevremizdeki varlıkları, eylemleri ve olguları duyarak, tadarak, görerek, dokunarak algıladığımızı belirten Çiftçi (2001: 168), hayvanlar ile insanların ortak özelliklerini bu beş duyu aracılığıyla algılamının oluşturduğunu da belirtmektedir. Bu duyuları hayvanların hayata aktarımı ile insanların hayata aktarımı arasında çok önemli ve temel farklar olduğunu belirten Çiftçi, bunlardan özellikle duyma ve görme duyularının çok belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Bireyin düşüncelerini, duyularını, kişilik yapısını, görüşlerini kısaca dünyasını algı ve yorumlama oluşturur. Algı ve anlamlandırma farklılığından dolayı görüş, duygu, kişilik yapısı, düşünce farklılıkları oluşmaktadır. Üstelik bireyin algı ve anlamlandırma farklılığı bireyin psikolojisi, fizyolojik durumu, içinde bulunduğu şartlar ve yaş gibi faktörlere de bağlıdır.

İnsanlar geçmişten bu yana dış dünya ile iletişim kurma ihtiyacı duymuşlardır. Zihinlerini dış dünyadan gelen uyarıcı ve iletilerle doldurmuş, aynı

şeklindedir kendi zihinlerindeki düşünceleri, duyguları ve izlenimleri dış dünyaya aktarmıştır ve hatta başkalarının düşüncelerini ve duygularını bir başkası ile paylaşmışlardır.

Teknoloji, bilim ve bilgiyi bir sonraki nesillere aktaran insanlar, bunu iletişim ile yapar. İletişim kuran farklı uygarlık ve toplumlar birbirlerinden etkilenmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse hayatın seyri iletişim ile devam eder.

İnsanlar, tarihlerinin başlangıcından beri gerçekleşen gelişimi iletişim sayesinde gerçekleştirmişlerdir. İnsanların birlikte üretim yapması ve ürettiklerini paylaşması, birbirlerinin bilgilerinden faydalanması insanların birbirleri ile iletişimi sonucunda olmuştur. Ekonomi, barış, sanat ve savaş hayatın her alanında iletişim vardır. İletişimin sürecini ve sonucunu, iletişimin kurulma şekli belirlemektedir. İnsanların birbirlerinden ayrılması, ülkelerin birbirine düşman olması gibi durumlar iletişimin doğru kurulmamasından dolayı olur (Mora, 2006).

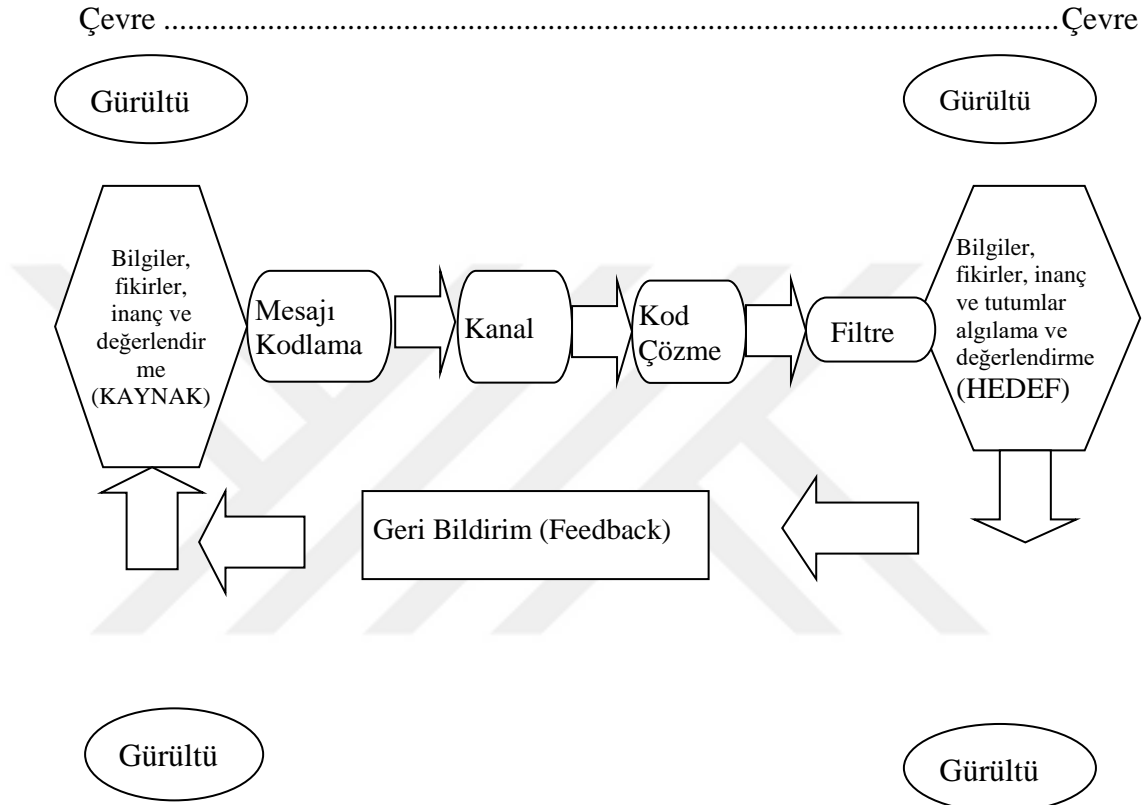
İletişimi kesin bir şekilde olmayan insan kapalı bir kutu gibidir. Ekşi (2012: 80), insan yaşamını kişiler arası ilişkilerin toplamı olarak tanımlamaktadır. İnsan ömrü boyunca çevresindekiler ile bir ilişki ve iletişim halindedir.

Bireyler arası ilişki kurma becerilerinin sosyal hayatın gerekliliği olduğunu belirten Spitzberg ve Cupach (2002: 564), sadece odaklanmış olduğumuz kişilerin bireyler arası ilişki kurma becerilerine dikkatimizi verdiğimizizi, kendimizin ya da başka bir kişinin bireyler arası ilişki kurma becerilerini ya çok iyi ya çok kötü ya da umduğumuz gibi olmadığı zaman fark ettiğimizi belirtmişlerdir. Problem durumları ile başa çıkılmasını ve çatışmaların çözümlenmesini sağlayan bir araç olan sosyal ve bireyler arası iletişim kurma becerilerinin, ayrıca insan ilişkilerinin başlatılmasına, uyarlanmasına, devamının sağlanmasına, dönüştürülmesine ve bozulmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Yılmaz, 2007: 3).

İnsanın kendini bir insan olarak gerçekleştirmesi ve sosyal süreçlere girmesi iletişimin öncelikli önemidir. İletişim aynı zamanda, toplum içerisinde yaşayan bireyin kendisini ve çevresini daha iyi tanımasına olanak sağlayan özel bir beceridir. Düşüncelerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağı iletişim ile

bulunur. Başkalarını etkilemek ve onlardan etkilenmek, yararlanmak, yararlı olmak, bir başarı göstermek iletişim aracılığıyla olmaktadır. Bireyler arasındaki ilişkilerin sürdürülmesi, yeni ilişkilerin oluşması iletişime bağlıdır (Er, 2011:11).

Şekil 2
İletişim Süreci ve Çevre



İnsan ilişkileri günümüzde en çok şikâyet edilen konulardan biridir. Kendine daha çok güvenen, sorunlarla daha etkin başa çıkabilen problem/çözüm odaklı düşünen ve sorunlar karşısında objektif davranabilen bireyler etkili iletişim becerilerine sahip bireylerdir. Kendine ve diğer insanlara daha az güvenen, sorunlarla başa çıkmada yetersiz kalan, sorunları kendi içlerinde aramaktan çok çevredeki olumsuzluklara yoğunlaşarak kendilerinden ve özellikle insanlardan şikâyet eden, sosyal ilişkilerinde sürekli kaygı yaşayan kişiler ise ilişkilerinde problem yaşayan insanlardır. Daha mutlu ve üretken olan bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler olduğu ile ilgili çeşitli açıklamalar da vardır (Yılmaz, 2007: 3-4).

İnsanlar için büyük önemi olan iletişimin olması için ileti (mesaj), verici ve alıcının olması gerekmektedir. İletişim olması için verici olan bireyin iletisinin alıcıya ulaşımının sağlanması gerekmektedir. Müzik, dans, duman, resim vb. çeşitli iletişim araçları vardır. Bu araçlar iletimi sağlayabilir ancak insanlar arası iletişimi en kolay ve kısa yoldan sağladığı için insana sınırsız olanakları sağlayan araç dildir. Burada bahsedilen “dil” konuşma organı olan değil, anlaşma aracı olan “dil”dir (İleri, C. Güneş, Z. Pilancı, H. Öztürk Çelik Z. 1998: 41).

İnsanlığın vazgeçemediği seviyede önemli bir varlık olan dil, insan beynin sınırsız bir becerisi, sözle yaşatılan manevi değerlerin, kültürün taşıyıcısı ve aynı zamanda öğrenmenin en önemli etkenidir. Bireyin çevreyle etkileşimi ve dış dünya ile bütünleşmesi dil sayesinde olmaktadır. Bu sayede gelecek kuşaklara miras olan kültür aktarılır veya genç kuşaklara kültür öğretilir (Güneş, 2007; Cemiloğlu, 2004; Yıldırım ve Er, 2013).

Dilin birden çok tanımlaması yapılmıştır. Bunun sebebi dilin basit görünüp aslında çok karmaşık bir yapıda ve oluşumunun birçok farklı alan ile ilgili olmasıdır. Her uzmanın dil konusundaki tanımı kendi uzmanlık alanına göredir. Çeşitli açılar ile yapılan dil tanımlamalarının sayısının üç yüz ellinin üzerinde olduğu Keskin (1993: 131) tarafından belirtilmiştir. İki farklı örnek ile açıklayacak olursak; Adalı (1982: 14) kısa bir tanımı ile “İnsan topluluklarının anlaşma, bildirişme aracı” olarak tanımlamıştır. Aksan (1995: 55) ise daha ayrıntılı bir tanım ile "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." şeklinde tanımlamıştır (İleri, C. ve diğer., 1998: 41-42).

Konuşmasını ve işitmesini sağlayan organlar ile doğan insanın duyması ve konuşması için toplumun içinde yaşıyor olması yeterlidir. Dilin iki esas hedefi olan anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi ile kanal olarak kullanılan dil etkili bir iletişim aracı olmaktadır (Gücüyeter, 2009: 162).

Konuşarak gerçekleştirilen sözlü iletişim iki kişinin karşılıklı konuşmasındaki gibi doğrudan ya da telefon görüşmelerindeki gibi dolaylı olabilmektedir (Sillars, 1997, 11). Sözlü iletişim aynı zamanda karşılıklı konuşma, masal ve öykü anlatma,

şiir okuma, türkü ve şarkı söyleme, ders anlatma gibi çeşitli alanlarda işlevini sürdürebilmektedir. Kısaca sözlü iletişim; bireyin tasarım, düşünce, izlenim ve duygularını sözle ifade etmesidir (Saraç, C. 2006).

Konuşma, yazma, dinleme ve okumadan oluşan 4 temel beceri iletişim kurmanın en kolay yoludur. Bu becerilerde yazılı iletişimi okuma ve yazma, sözlü iletişimi de dinleme ve konuşma oluşturmaktadır. Bir başka anlatım ile sözlü iletişim birincisi konuşma, ikincisi dinleme olmak üzere iki temel unsurdan oluşmaktadır. Sever (2004) yazma ve konuşma becerilerine aynı zamanda “verici beceriler”, dinleme ve okuma becerilerine de aynı zamanda “alıcı beceriler” denebildiğini ifade etmektedir. Çiftçi ise (2001: 168), okuma ve dinleme ile olan anlama becerilerini “formel algılama” olarak adlandırmıştır. Dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisini ve sınıflanmasını tablo ile şu şekilde ifade edebiliriz:

Tablo 1
Dil Becerilerinin Sınıflanması

	SÖZLÜ İLETİŞİM	YAZILI İLETİŞİM
ALICI BECERİLER		
(Anlama Becerileri)	Dinleme	Okuma
VERİCİ BECERİLER		
(Anlatma Becerileri)	Konuşma	Yazma

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü halinde dil oluşmaktadır. Bundan dolayı dil becerileri ayrı ayrı değil bütüncül olarak geliştirilmelidir. Bu durumdan dolayı alanyazında tümleşik dil becerileri kullanılmaktadır. Dört temel dil becerisinin kullanılması ile tümleşik dil becerileri oluşmaktadır. Konuşma, yazma, dinleme ve okuma etkinlikleri çok sıkı bir ilişki içindedir ve ana dil bu etkinliklere dayalıdır. Farklı alanlar ile alakalı bilgilerin çoğuna dinleme ve okuma yolu ile ulaşan kişi, yazma ve konuşma yolu ile kendi duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarına aktarmaktadır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma olan dört temel dil becerisi dil öğretimi için de kullanılmaktadır. Anlama

ve anlatma becerilerini etkili kullanabilen bireylerin tüm alanlardaki öğrenme ve öğretme süreçleri daha etkili ve kolay olacaktır. Aynı zamanda bu kazanım hedefe daha az çaba ile ulaşmayı sağlayacaktır. Bundan dolayı bu beceriler ile ilgili davranış ve amaçların eğitim programlarının düzenlenmesinde temelde yer almalıdır.

Ana dil, eğitim sürecinde yer almakla birlikte ana dilin kişinin bireysel ve toplumsal yönden gelişmesi için önemi büyüktür. Planlanmış programlar ile ana dil eğitiminin verildiği Türkçe dersleri sistemli bir şekilde yürütülür. Türkçe dersi öğretim programı ile:

- Yaratıcı ve eleştirel düşünceye sahip olan,
- Sorumluluk üstlenen
- Girişimci,
- Düşünce, duygu ve hayallerini anlatan,
- Estetik zevk kazanmış,
- Bulunduğu çevre ile uyumlu,
- Kendi birikimleri ile bilgi ve durumları araştırabilen, sorgulayabilen, eleştirebilen ve sorgulayabilen,
- Milli değerlere sahip
- Yorumlama ve eleştirmeyi alışkanlık haline getiren bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Belirtilen hedefler incelendiğinde öğrencilerin dil becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme, okuma) geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Her bir beceriye aynı ölçüde özen gösterildiği takdirde Türkçe dersi eğitimi hedeflerine ulaşır. Dinleme ile okuma anlamayı, konuşma dinlemeyi, anlama yazıya ve söze dönüştürmeyi gerektirdiği için ana dil etkinlikleri belirli bir ilişki ağı ile bir bütünün oluşumunu sağlar (Özdemir, 1983: 27).

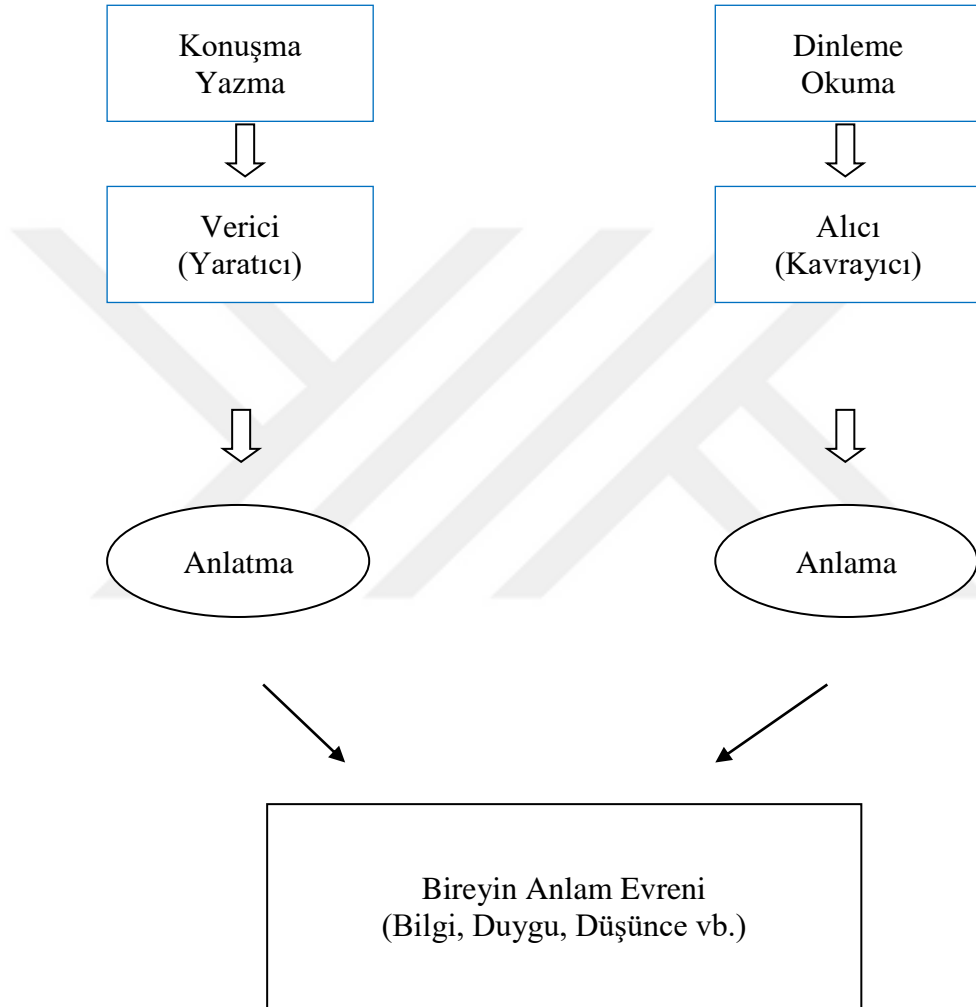
2.2. Temel Dil Becerileri

Temel dil becerileri genel olarak iki başlıkta incelenir. Bunlar: anlama ve anlatma becerileridir. Anlatmaya dayalı beceriler yazma ve konuşma, anlamaya dayalı beceriler ise okuma ve dinlemedir. Bununla bağlantılı olarak yazma ve

konuşma verici beceriler, dinleme ve okuma da alıcı beceriler olarak da adlandırılmaktadır (Er, 2011: 15).

Şekil 3

Temel Dil Becerileri



2.2.1. Konuşma

Konuşma, duygu ve düşüncelerin, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakine sözle iletilme işidir. Konuşma kişilik oluşumunun, zihinsel gelişim ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. Bundan dolayı konuşma becerisinin

gelişmiş olması bir diğer deyişle güzel ve etkili konuşma becerisine sahip olmak, bireyin başarı derecesini, kariyerini, eğitim, iş, sosyal ve özel hayatında gerçekleşen ilişkileri etkilemekte ve yönlendirmektedir. Ayrıca günümüzde iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, konuşma becerisinin önemini gösteren etkenlerden biridir.

Çocuklar konuşmayı, okula gelmeden aile ve arkadaşları ile birlikte öğrenmektedir. Çocuklar bazı konuşma alışkanlıkları edinerek okula başladıklarında konuşma becerisi kurallara uygun olarak şekillenmektedir. Ancak onun bu kazanımı, günlük hayatına devam ederken genellikle yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden bireyin etkili, güzel, doğru ve düzgün konuşması, okul hayatı süresince alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Konuşma eğitimi, bir yandan bireyin bilişsel kapasitesini geliştirmekte, diğer yandan çevreye uyum sağlama becerisini ve toplumsal açıdan faydalı olma düzeyini arttıran bir öğrenme ve öğretme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreci ilköğretim çağından itibaren öğrencilerin, konuşma becerilerindeki eksiklerin ve yanlışların giderilmesi ve konuşma becerisini geliştirilmesi oluşturulmaktadır. Başta çocuklar olmak üzere pek çok insan konuşurken doğru kelimeleri bulamamaktan yakınmaktadır. Konuşma sırasında şey, hımm, u, gibi geçişirme kelimeler kullanmaktadır. Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak en temel becerilerin başında dili doğru ve akıcı kullanabilmek gelmektedir.

Bu yüzden okullarda gerçekleştirilmekte olan dille ilgili eğitim stratejilerinin, bulunmakta olduğu yaş gruplarının duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmesine yönelik olması gerekir (Kaya, 2012: 13-14).

Konuşma eğitiminin hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

- Duyduklarını, bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini, öğrendiklerini, yaşadıklarını, anlaşılır, net, doğru ve etkili bir şekilde sözle anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,
- Konuşma ve konuşma türünü konu, hedef ve bulunulan çevreye göre düzenleyebilmek, neyi, ne şekilde, nerede ve ne kadar söyleyeceğini öğretmek,

- Güzel, etkili, düzgün ve doğru konuşmanın nitelik ve özelliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak,
- Konuşma sırasında konuşulan konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıralayabilmek,
- Konuşmanın yanında çabuk düşünebilme yeteneğini kazandırmak,
- Topluluk karşısında konuşabilmesini sağlayabilmek,
- Topluluk içinde ve karşısında tartışma ve konuşma yöntemlerini ve öğrendiklerini uygulayarak konuşabilmelerini öğretmek,
- Konuşma sırasında güven verici ve inandırıcı olma özelliklerini anlatmak,
- Kelimeleri anlaşılır ve açık bir şekilde söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı doğru ve yerinde yapabilme becerisini kazandırmak,
- Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığını kazandırmak (Durmuş, 2013: 38)

2.2.2. Okuma

Okumanın dil temelli yaklaşımı, akıcı şekilde okumanın öğrencilerin genel dil yeterliliği ve özellikle otomatik kelime tanınması ile bağlantılı olduğunu iddia etmiştir. Farklı metin türleri ve uygun strateji türlerinde farkındalığı olan ve okumanın hedeflerine göre kendi stratejisini gözlemleyebilen ve kontrol edebilen okuyucular başarılı okuyuculardır. Karmaşık bir süreci olan okuma birçok beceri ve stratejiyi içermektedir. Her strateji veya beceri birçok alt strateji veya beceriyi içerebilmektedir. Bir metindeki bilgiyi geri çağırma ve öğrencilerin anlamalarında içerik bilgisini etkinleştirmek önemli bir rol oynamaktadır. Yazma iletişim kurmanın, düşünce, duygu ve tasarımlarımızı, gördüklerimizi ve yaşadıklarımızı anlatmanın diğer bir yoludur, olayı yazıyla anlatmaktır. Dört temel dil becerisinin son halkasıdır (Mert, 2014: 25).

Araştırmacılar, alıcı dil becerileri olan dinleme ve okuma arasında bir ilişki olduğu konusunda hemfikirdirler. Üstelik bu ilişkinin okumanın öğrenilmeye başladığı ilk yıllarda yüksek olduğunu ve ikinci sınıftan itibaren sözcük tanıma ve

ayırt etme becerilerindeki gelişme ile güçlendiğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve diğer, 1860).

Araştırmalarda, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini iki defa okudukları gözlemlenmiştir. Öğrenim sürecinde ve hayatın bütün aşamalarında bilgiye ulaşması, duygu ve düşüncelerini geliştirmesi, teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanması bu şekilde bir okuma ile mümkün değildir. Bu yüzden okuma eğitiminin çok sistemli bir şekilde ele alınarak öğrencilerin etkili bir şekilde okumalarını, okuduklarını anlayabilmelerini ve yorumlayıp eleştirebilmelerini sağlamak gerekmektedir.

Anlamayı geliştirmek amacıyla okuma esnasında yapılacaklar şunlardır:

- Yazıda ele alınmak istenen konuyu belirlemek,
- Yabancı sözcükleri, anlaşılmayan cümle ve paragrafları belirlemek,
- Ana düşüncüyü araştırarak bulmak,
- Yardımcı düşünceleri incelemek,
- Metnin ana düşüncesini ve anlatım yapısını çıkarmak,
- Metnin anlaşılır olmadığı durumlarda okuma hızını azaltmak (Yıldırım, 2007: 23).

2.2.3. Yazma

Dil becerileri arasında en son öğrenilmekte olan ve gelişimine devam eden, diğer dil becerilerine göre bazı zorluklar içerisinde bulunan yazma becerisi, duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve olayların yazılı olarak ifade edilme şekli olarak tanımlanabilir. Zihinde yapılandırılmakta olan bilgilerin yazıya geçirilmesi, bir diğer ifade ile düşüncelerin, yazılı iletişime dökülme sürecidir. Kısaca yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi amacıyla onları gereken şekilde kodlayarak, dilin içinde barınan ses ve simgelerin dil kurallarına göre açık, anlaşılır ve okunaklı bir şekilde çeşitli dizgeler halinde sunum evresi olarak tanımlanabilir. Bunun için öncelikle öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını iyi bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Sonra elde ettiklerini beyinlerinde yapılandırmaları

gerekmektedir. Yazılacak konuyla alakalı akla gelen duygu ve düşünceler, zihinde sınırlandırılarak, sınıflandırılarak, sıraya konularak düzenlenmekte ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülmektedir. Bunun bir getirisi olarak çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi zihinde transfer etme, düşünceleri gözden geçirme, düzenleme üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçeyi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde konuşma ve yazma becerileri edinmesi amacıyla, anadilinin özelliklerini, kural ve güzelliklerini fark etmesi ve sevmesi yazma becerisinin gelişmiş olmasının sonuçlarından biridir.

Etkili ve kalıcı iletişim yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Etkili ve kalıcı iletişim sağlamak amacıyla yazılı anlatımdan sıklıkla yararlanırız. Etkili ve kalıcı bir iletişimi yakalamak ise etkili ve yeterli yazma becerisine sahip olmayı gerektirir. Yazma becerileri ana dili kullanabilmenin en üst seviyesinde gösterilmektedir. Bundan dolayı yazma, ana dil becerileri arasında en güç ve en karmaşık olan beceri olarak yerini almaktadır. Bir anda kazanılmadığı gibi beceri için özel bir zaman ayrılmalıdır. Planlı ve profesyonel desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin yaratıcılık düzeyini rahat bir şekilde görebilmeyi sağlayan yazma becerisi, aynı zamanda farklı dil becerilerini kullanılabilmeyi gerektirmektedir. Bu özelliği ile bütüncül bir özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma faaliyetleri sadece Türkçe dersi için değil, bütün dersler ve hatta yaşam için de gerekli görülmektedir. Yazma öğretimi, öğrencilerin belirli yerlerde ve zamanlarda değil, hayatının bütün etkinliklerinde gerektirdiği gibi anlatabilme, yazma gücü ve alışkanlığı kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu yüzden bu becerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2012: 14-15).

Duygu, düşünce ve dileklerin yazılı işaretler ile iletilmesi yazma olarak tanımlanmaktadır. Motor yanları yüksek seviyede ve algısal olan yazma, psiko-motor bir beceridir. Bireyin yazabilmesi için öncelikle el kalemi tutacak erişkinliğe ulaşmış olmalıdır. Diğer taraftan yazabilmeyi sağlayan tek faktör el becerilerinin olgunlaşması değildir. Elin kalemi tuttuğu sırada göz de örnekleri görebilmelidir. Örneklerin yazılışı gözlemlenerek biçim olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazılmalıdır. Bu özellikler daha çok yazmanın motor yanıyla ilgilidir. Motor yanı haricinde bir de bilişsel yan vardır. Yazım için olan kuralları bilmek ve bu kurallara

uygun yazmak gerekmektedir. Yazan kişinin yazdığını hangi kelimeler ile ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun şekilde yazmayı bilmeli ve bu şekilde yazarak okuyucunun doğru ve eksiksiz anlamasını sağlamalıdır (Durmuş, 2013: 41).

Beyinde yapılandırılmış olan bilgilerin yazıya dökülmesi yazma olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı dinleme ve okuma sürecinde olan kazanımlar çok önemlidir. Var olan birikimler konu ve hedefe göre seçilerek çeşitli zihinsel becerilerden geçirilir ve bu aşamalardan sonra yazılır. Bu bağlamda düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimi ile yazma becerisi birbirleri ile ilgilidir. Öğrencilere yazılacak konu ve hedefe uygun olarak düşüncelerini sıralama, düzenleme, sınırlama gibi zihinsel beceriler yazma dil becerisi etkinlikleri ile kazandırılması amaçlanmaktadır (Bayrak, 2010:7).

2.2.4. Dinleme

Literatürde, dinleme becerisi ile ilgili birçok farklı tanım vardır:

Demirel'e göre (1999) konuşan bireyin iletisinin net bir şekilde anlaşılıp konuşan bireye karşı tepkide bulunabilme becerisi dinleme becerisidir.

İşitsel ve görsel sembollere verilen tepki Ergin ve Birol'un (2000) dinleme becerisi için yaptıkları tanımdır.

Özbay'a göre (2006) sesli okuyan ve konuşan bir bireyin iletisini tam olarak anlayabilmek dinleme becerisidir.

Göğüş'e göre (1978) işittiğini anlamak hedefiyle dikkat sarf etmek ve bir sonuca varmak amacıyla konuşmayı izlemek dinleme becerisidir.

Sever'e göre (2000) işitilene anlamak hedefiyle dikkat sarf etmek ya da işitilene saklamak ve almak dinleme becerisidir.

Çiftçi'ye göre (2001: 168) belirli bir maksat ile ve profesyonelce gerçekleştirilen duymak/işitmek dinleme becerisidir.

Umagan'a (2007: 149) göre iletişimin her açıdan tamamlanması için mesajı tam olarak almak ve yorumlamak, konuşan kişiyi edilgen bir yapı ile izlememek dinleme becerisidir.

Aynı zamanda bir iletişim yolu olan dinlemek dilin dört işlevinden en sık kullanılanıdır. İşitmek ile dinlemek birbirinden farklıdır. Öğrenilmesi gereken bir beceri olan dinleme belirli bir hedef doğrultusunda yapılır. Farklı bir açıdan bakıldığında dinleme etkinliği esnasında tercihe bağlı olarak, isteyerek ve seçerek bütün olarak algıladığı sesler olduğu için dinleme etkinliğinde seçicilik de vardır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 19).

İşitme, ses dalgalarının kulak zarına çarpıp titreşim halinde beyne iletilmesi eylemi olduğu için istem dışı olan bir eylemdir. Dinleme ses ve mesajların kod açımının yapılıp anlamlandırılması ile ilgilidir. Ancak işitme sadece belirli işitme düzenekleri aracılığı ile ses dalgalarının beyne iletilmesi eyleminden oluşmaktadır (Yüksel, 2008: 174).

Konuşma esnasında ifade edilen düşünceleri anlama, değerlendirme, yorumlama, organize etme, aralarındaki bağlantıyı belirleme ve hafızamızda tutma amacıyla değerli olanları seçme ve ayırma eylemi dinlemedir (Taşer, 2000: 214).

Sözlü iletişim halinde iken anlama ve cevap verme becerisi (Johnson, 1951: 58), konuşma esnasında kullanılan sözcüklere dikkat etmek ve seslerin yanında sözcükleri anlamak (Hampleman, 1958: 49), önceki bilgiler ile anlaşılacak bilgileri, işitmeyi, anlamayı tümleştiren ve gerekli olduğunda yanıtlamayı kapsayan aktif bir süreç (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983), iletiye dikkat verme amacıyla işitilen seslerin çoğunluğunu zihinsel olarak eleme, işitmeden daha ileri bir iş (Jalongo, 1995: 13), aşamalar halinde öncelikle kişinin işitme duyusuyla bulunduğu ortamdan gelen ölçü aralığı belirli olan ses titreşimlerini (16-20000 Hz) algıladığı, sonraki aşamada önceden edinmiş olduğu deneyim ve bilgiler ile seçip dikkatini odaklandığı, anlamlandırıldığı, ardından izleyerek (sözsüz) mesajları somutlaştırdığı ve tepki verdiği bir eylem (Akt. Maden, 2013: 51) diye yapılan tanımlar dinleme etkinliğinin diğer tanımlarıdır.

Dinlemeye yönelik tanımlar incelendiğinde bazı araştırmacıların izlemeye de vurgu yaptığını görürüz. Bazılarının ise dinlemeye sadece duyduğunu algılama ve bunu zihinde işleme olarak baktığı görülmektedir. Dinleme, sözlüklerde kelime anlamı olarak “işitmek için kulak vermek” olarak geçmektedir (TDK, 1945). Ancak bu araştırmada kastedilen bu değil, bir dil becerisi olarak dinlemedir.

Dinleme becerisi izleme becerisiyle iç içedir. Çünkü iyi bir dinleyici göz teması, vücut dili, jest ve mimikler gibi görselliğe dayanan mesajları da alır. Bu mesajlar dinleme becerisiyle bir bütün oluşturur. Dinleme ve izleme çoğu kez birlikte gerçekleşen bir süreçtir. İzlemenin olduğu çoğu yerde dinleme de vardır. Bu yüzden dinleme ve izleme bir dil becerisi alanı olarak ayrılmaz bir bütündür, birlikte geliştirilmelidir. Dinleme becerisi denildiğinde de akla hem sese hem de görmeye dayanan bir beceri gelmelidir. Ancak görsel bir öge bulunmuyorsa dinleme sadece sesleri algılayıp anlamlandırma anlamına da gelir. O halde dinlemenin tanımını şu şekilde yapabiliriz: *Bir konuşmacının ya da konuşma kaynağının ilettiği sözel ve varsa görsel işaretleri zihinde anlamlandırma sürecine dinleme denir.* Bu tanım, var ise izlemeyi de dinleme sürecine dâhil etmekte, görsel mesaj yoksa da dinlemenin olabileceğine işaret etmektedir. Görsel mesajın varlığı ve yokluğu durumundaki dinlemenin ayrımı bu tanımda geçmektedir.

Ses ve konuşmaların zihinde anlama büründürülerek yapılandırılmasına dinleme denir. Karmaşık bir süreç olan dinleme; işitme, yoğunlaşma ve anlama evrelerinden oluşmaktadır. İlk evrede sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci evrede uyarılara karşı dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan veya gerekli görülenler işitilir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçer. Son evrede ise anlamlandırılan bilgi, düşünce ve duygular bireyin bilgileri ile bütünleşir. İşitilenler zihinde yapılandırılarak dinleme süreci tamamlanır.

Dinleme/izleme, iletişim ve öğrenmenin kaynaklarından biri olup iletiyi anlama, yorumlama ve değerlendirme yeteneğidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/ izleme eğitimini zorunlu kılmaktadır. Bu beceri geliştirildiği takdirde, öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, sorgulama

ve bunlarla ilgili çıkarımda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006: 5).

Bu tanımda değerlendirme ve yorumlama gibi zihinsel süreçlerin dinlemeye dâhil olduğunu ve izleme ile dinleme arasında bir bağlantı olduğu ifade edilmektedir.

Dinleme eyleminin pasif olduğu sanılsa da aktif olmayı gerektirmektedir. Özbay'a göre (2009: 54-56) dinleme eylemi aşamalardan oluşmaktadır ve bu aşamalar; ilgi, işitme, odaklanma, anlama, dinleme, yorumlama ve karşılık/tepkidir. Bu tanımda geçen aşamalardan "işitme" aşamasını "duyu" olarak adlandırırsak görsel iletiler de bu tanıma dâhil edilmiş olur. Dinleme sürecinde amaç konuşmacının ya da konuşma aygıtının verdiği mesajı tam ve doğru anlamaktır. Aynı zamanda anladığını karşı tarafa belli etmek, alınan iletiye göre harekete geçmek "tepki/ karşılık" aşaması olarak dinleme sürecine dâhildir.

Dinleme farklı aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu aşamalar: seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı işitme, anlamlandırma ve dikkat yoğunlaştırma. Dinleme sürecinin başlangıcı ses ve sözel uyarıcıların işitilmesidir. Uyarıcılara dikkat yoğunlaştırarak gerekli olan ve ilgi duyulanların seçilmesi de ikinci aşamadır. Seçilen ve anlama, sıralama, ilişki kurma, düzenleme, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilen düşünce ve bilgiler bireyin zihinsel yapılarına göre anlam kazanmaktadır. Anlamlandırma işleminde önceki bilgiler ile yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Bayrak, 2010:8).

Tanımlara bakıldığında dinleme sürecinin anlamlandırılmayla neticelendiği anlaşılmaktadır. Dinleme, sadece işitme değil aynı zamanda işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır. Dinlemenin işitme ile aynı kavram olduğu düşüncesi, dinlemenin doğuştan edinilen bir beceri olduğu şeklinde yanlış bir düşüncenin yaygınlık kazanmasına sebep olmaktadır. Bu da insanlar arasında iletişim çatışmalarına neden olmaktadır.

Dinleme ve işitme arasındaki ayrımlar şunlardır:

- İşitme doğal bir süreç sonucunda oluşur, dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir.
- İşitme bireyin kontrolünde olmayan, insanın beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise bireyin tercihine bağlı olarak seçerek veya isteyerek aldığı ses bütünüdür.
- İnsan her şeyi işitebilir ama dinlemeyebilir.
- Dinlemek bir irade işidir.

Yapılan araştırmalara göre insan beyni konuşmacının anlattıklarının tamamını dinlememektedir. Aynı zamanda konuşmacının anlattıklarına aynı derecede çaba sarf etmemektedir.

Robertson (2002:57), insanların yeterli dinleme verimliliğine sahip olmadığını ifade eder. Dinleme verimliliğinin artırılması amacıyla gerekli çabanın gösterilmesi gerekmektedir. Dinlemenin doğuştan getirilen ve eğitim alınması gerekmeyen bir beceri olduğu algısı dinleme verimliliğini düşüren ana etmenlerden biridir (Özbay ve Melanhoğlu, 2012: 88).

Gelb (2002: 213)'e göre dinleme, etki paradoksunun kavranması ve beynin iki tarafının da kullanılmasını gerektiren karşılıklı olumlu etkileyen bir faaliyettir. Sol beyinle içerik ve olguları, sağ beyinle duyguları, beden dilini, ses tonunu ve gestaltı (bütünü) dinleriz. Dinleme tanımlarına bakıldığında zihnin etkin olması söz konusudur ve bilinçli bir süreç olduğu görülmektedir (Şahin, 2012: 179).

İletişimde başarıyı getiren en büyük etken dinlemedir. David Schwartz “Büyük insanlar dinlemeyi tekellerine alır, küçük insanlarsa konuşmayı” diyerek dinlemenin önemine vurgu yapar. İyi bir dinleyici, iletişim halinde olduğu bireyin yalnız söylediklerine değil, eli, yüzü, kolları ve beden hareketlerini de duymaktadır. Çünkü yüz ifadeleri, bedenin duruş tarzı, el kol hareketleri, ses tonu gibi sözsüz mesajlar iletişimin vazgeçilmez bir unsurudur hatta bazen tek başına iletişimin kendisidir (Aras, 2004: 4).

Elizabeth Mae Pflaumer'in 1968 iyi bir dinleyiciyi; “Öncelikle dinlemeye açık ve meraklı bir zihne sahiptir. Her yerde yeni fikirler dinler ve dinlediklerini daha önce bildikleriyle birleştirir. Kendisinin ne olduğunun farkındadır ve diğerlerini tüm

benliğiyle dinler ve dolayısıyla duyduklarıyla kişisel olarak da ilgilenir hale gelir. Konuşulan şeylerde bazı düşünceleri, önermeleri arasa da konunun esasını da dinler. İki ayrı dinlemenin birbirinden ayrı olduğunu bildiği için her zaman uyanıktır. İç gözlemcidir, ancak bu kapalı olduğunu göstermez, dolayısıyla kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilerini, kimi davranışlarını ve değerlerini anlama, eleştirme ve gerekiyorsa değiştirme kapasitesine ve isteğine sahiptir. Zihnini dinlemeye sabitler ve konuşmacının düşüncelerini duygu ve sezileriyle dinler.” (Duker, 1971; Akt: Ian Mackay, 1997). Bu tanımdan yola çıkarak iyi bir dinleyici kulaklarıyla, gözleriyle, duygularıyla hatta sezgileriyle dinler. “Can kulağıyla dinlemek” dedikleri tam olarak iyi bir dinlemeyi ifade etmektedir.

İletişimde başarıyı getiren en büyük etken dinlemedir. İyi bir dinleyici, iletişimde olduğu bireyin yalnız söylediklerine değil, eli, yüzü, kolları ve beden hareketlerini de duymaktadır. Çünkü yüz ifadeleri, bedenin duruş tarzı, el kol hareketleri, ses tonu gibi sözsüz mesajlar iletişimin vazgeçilmez bir unsurudur (Aras, 2004: 4).

Temur’a göre (2010: 307); etkili bir iletişim kurabilmek dinleme becerisine bağlıdır. Dolayısıyla insanoğlunun ilk öğrendiği dil becerisi olan dinleme iletişimin temeli kabul edilebilir. Bu becerinin etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen olumsuz bir durum, insanlar arasında sorunlara neden olacaktır. İnsanlar arasında iletişim kopukluğundan ortaya çıkan sorunların önüne geçmek ise, etkili iletişim becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Geleneksel kültürümüzde dinleme önemli bir toplumsal değer olarak görülmektedir. Dinlemenin önemine dikkat çeken birçok atasözümüz vardır. “Söz gümüşse sükût altındır.”, “İki dinle bir söyle.”, “Söz söyle alana, kulağında kalana.” bunlardan bazılarıdır. Okur ve Beyce (2013) dinleme becerisinin kültürümüzdeki yeri ve önemini araştıran çalışmalarında, ilk islamî eserlerden olan Kutadgu Bilig’i incelemiş ve eserde, dinleme ile ilgili ifadelerle sıkça yer verildiği ve hayatın her alanında dinlemenin gerekliliğine işaret edildiği belirlenmiştir. Çalışmada eserde geçen dinleme ile ilgili kısımlar; dinleme kuralları, öğüt anlamıyla dinleme, itaat anlamıyla dinleme, konuşmak için dinleme, dinlemenin konuşmadan önemli olduğu, dinlemenin hayata aktarılması vb. gruplandırılmıştır.

Batur ve Yıldırım (2013) benzer bir çalışmayla Orhun Yazıtlarında geçen anlama ve anlatma becerileri ile ilgili ifadeleri araştırmış ve bu becerilerle ilgili 122 ifadeye rastlamıştır. Orhun Yazıtlarında tespit edilen 122 anlama-anlatma becerileri ile ilgili kavramlar arasında dinleme becerisi ile ilgili 27 cümleye rastlamışlardır. Bu bulgu, yazıtlarda tespit edilen anlama-anlatma becerileri arasında dinleme becerisine ait kavramlarının konuşma becerisine ait becerilerden sonra en çok kullanılan ikinci beceri olduğunu göstermektedir. Dinleme becerisi ile ilgili kavramlarda eşid (işit) kelimesine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Günümüzde işitmek “kulakla algılamak” anlamında kullanılıyor olsa da (TDK Sözlük, 2011) Orhun Yazıtlarında dinlemek anlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Mackay (1997) dinleme becerisinin önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bir an için, etkin dinlemenin hayatınızdaki önemini düşünün: Arkadaşlarla ve aile bireyleriyle konuşma, iş toplantıları, tartışmalar, konferanslar, karşılıklı görüşmeler, dersler –liste sonsuz ve her birinin temelinde de dinleme becerisi var. Şimdi kendi kendinize, ailenizin, iş arkadaşlarınızın ve yakın arkadaşlarınızın sizin dinleme becerinizi nasıl bulduklarını sorun. Daha da önemlisi siz nasıl buluyorsunuz?

Maden'e göre (2013: 50) İnsan anne karnında iken çevresini dinlemeye başlar. Doğduktan sonra da ilk çağlarda dinleme becerisi hep ön plandadır. İnsanoğlu dünyaya gelmeden anne karnında çevresinde olup bitenleri dinleme yoluyla algılamaktadır.

“Dinleme becerisinin gelişmeye başlaması doğum öncesine kadar dayanmaktadır. Anne karnındaki bebeğin dışarıdan gelen seslere karşı tepkisi özellikle hamileliğin son dönemlerinde kendini göstermektedir” (Healy, 1999: 46, Robertson, 2004: 57, Yalçın, 2006: 124, Yılmaz ve Babacan, 2015: 905-923). Dil öğrenme süreci dinleme yoluyla anne karnında başlamaktadır. Bebek, doğum öncesinden itibaren konuşmaları ve sesleri dinlemektedir (Güneş, 2007: 73). İletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme, çocuğun yaşamında yer alan

ilk anlama etkinliğidir (Sever, Kaya, Aslan, 2006: 25; Özbay, 2005: 9; Güneş, 2007: 73).

Hayatımızda en çok kullandığımız dil becerisinin dinleme olması bu beceriyi önemli kılan bir diğer etkidir. Doğumdan ölüme kadar hayatın her döneminde karşımıza çıkan dinleme, dil becerileri arasında en çok ve en sık kullanılan beceridir (Rankin, 1928; Yalçın, 2006: 123; Doğan ve Özçakmak, 2014).

“Savaşta Siberetik” kitabının yazarı Brian Adams, gün içerisinde kullandığımız dil becerilerini şöyle yüzdeliyor:

% 9 yazarak,
 % 16 okuyarak,
 % 30 konuşarak,
 % 45 dinleyerek (Aras, 2004: 4).

Aynı şekilde farklı çalışma ve araştırmalarda da benzer oranlar karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, insanın günlük hayatında dinlemeye ayırdığı zaman diliminin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün;

% 9’ unu yazarak,
 % 16’sını okuyarak,
 % 30’unu konuşarak,
 % 45’ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell ve Dornan, 2001: 106; Buzan, 2001: 97). Dinlemeye ait bu oran bazı kaynaklarda % 42 olarak verilmiştir (Yangın 1999: 30). Oranlardan da anlaşılacağı üzere dinleme günlük faaliyetlerimiz içerisinde büyük bir yer tutar.

Bireyin sosyal ve akademik hayatında en fazla zaman harcadığı beceri dinlemedir. Çiftçi’ye göre (2001:169) ABD’de klasik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisinin okuldaki zamanının %50’si dinleme ile geçmektedir. Bu oran üniversitelerde %90’lara yükselmektedir. Ülkemizin eğitim şartlarında sınıfların kalabalık olduğu göz önünde bulundurulursa öğrencilerin nerdeyse zamanlarının tamamını dinleyerek geçirdikleri söylenebilir.

Dinleme becerisinin diğer dil becerileri içerisinde en temel beceri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bunun nedeni dinlemenin diğer bütün dil becerilerinin temelini oluşturmasıdır. İnsan çevreden duyduğu sesleri, konuşmaları taklit ederek konuşma becerisi kazanır. Anlatma becerileri olan konuşma ve yazma dinlemeyle başlar, kişi dinlemeden, anlamadan konuşamayacağı gibi yazamaz da. Aynı şekilde okuma da dinleme gibi anlama becerisidir ve iyi bir dinleyici olmayan birinin iyi bir okuyucu olması da beklenemez. Özbay'a göre (2009) dil becerilerinin büyük çoğunluğunun olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak yalnızca dinleme becerisinin olması dinlemeyi diğer dil becerilerinin temeli yapmaktadır. Yılmaz ve Babacan'a göre (2015:907) dil becerileri bir bütün olduğundan ve birbirleriyle ilişkili olduğundan dolayı bu beceriler arasında olumlu bir ilişki de vardır. Dünyayı ilk olarak dinleyerek algılayan kişi kendi duygu ve düşüncelerini de ifade etme ihtiyacı duymaktadır. Bunun sonucunda konuşma becerisi kazanılmaktadır. Çelenk'e göre (2005: 135) dil eğitiminin temelleri dinleme eğitimiyle atılır, diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir.

İlk kazanılan dil becerisi olmasının yanı sıra doğumdan önce kazanılan tek beceri de dinleme becerisidir. Bu da dinlemenin diğer dil becerilerinin gelişmesine temel oluşturan beceri olduğunu desteklemektedir. Günlük hayatta, iş hayatında, eğitim hayatında ve hayatın diğer alanlarında iletişim becerilerinin nasıl bir kazanç olduğu ortadadır. İletişim; çağımızda her şeydir, iş ve eğitim hayatında başarı, günlük hayatta ise mutluluk demektir. İletişim becerileri bu kadar önemli ise ve iletişim becerileri içerisinde dinleme becerisi bir temel oluşturuyorsa o halde dinlemenin yadsınamaz, hayati bir önemi var demektir.

Eğitimin temelini dinleme oluşturur ve anlatma becerilerinin gelişmesi için anlama becerilerinin geliştirilmesi bir ön koşul kabul edilebilir. Emiroğlu ve Pınar'a göre (2013: 779-780) Konuşmanın öğrenilmesi ve gelişebilmesi için önce dinlemenin öğrenilmesi gerekir. Konuşma becerisi, dinlemeden sonra kazanılan ve dinlemeden sonra en çok kullanılan beceri alanıdır. Birey, konuşmayı doğduktan sonra öğrenmeye başlar. Sesleri dinleme ile başlayan bu süreç, bireyin duygu ve

düşüncelerini sözcüklerle anlatmasıyla devam eder. Bu nedenle sözlü anlatımın gerçekleşebilmesi için dinlemenin öğrenilmesi gerekmektedir (Demir, 2010: 202).

Şahin'e göre (2012: 179) hem ilk öğrenilen dil becerisi olması hem de bütün alanlarda ilk öğrenmelerin genelde dinlemeyle gerçekleşmesi bu becerinin ana dili öğretiminde temelde yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Karadüz (2010: 42), bilgi ve diğer becerilerin kazanılmasında dinleme becerisinin etkili olduğunu vurgular. Dinlemedeki beceri ve başarısı bireyin her seviyedeki bilgi ve becerilerini oluşturmasını etkiler. Bu bakımdan eğitim sistemlerinde dinleme eğitimi üzerinde yeterince durulması gerekir.

Eğitimli insanlar başkalarının söylediklerini ve etrafında olup bitenleri algılamak için nasıl çaba sarf etmeleri gerektiğini bilirler. Başka insanların ne söylediklerini anlamak için sıkı bir çaba içindedirler. Bir argümanı izleyebilir, mantıksal akıl yürütebilir, mantıksız olanı bulabilir, mantık ve mantıksızın arkasında yatan nedenleri duyabilir ve bu duyguları hisseden kişiyle nihai olarak empati kurabilirler (Cronon, 1998).

Dinleme becerisinin önemini vurgulandığı sayısız çalışma ve kitap vardır (Özbay, 2009) (Doğan ve Özçakmak, 2014), (Gücüyeter, 2009), (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013), (Mackay, 1997), (Maden, 2013), (Sever, 2000), (Şahin, 2009), (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014). İletişim ve dil hayatımızda çok büyük bir öneme sahipken dili oluşturan dört becerinin başında gelen dinlemenin de oldukça önemli olması kaçınılmazdır. Dinlemeyi önemli yapan hatta diğer becerilerden önce gelmesini sağlayan nedenler vardır. Aydın, Demircan ve İnnalı (2015: 1423-1424) dinleme becerisini önemli yapan nedenleri şöyle sıralamıştır:

- İlk önce -hatta doğumdan önce anne karnında- kazanılan dil becerisi olması,
- Diğer dil becerilerinin edinilmesi ve gelişmesinde temel olması,
- Diğer dil becerilerinin öğrenilme ve geliştirilme aşamalarında kullanılması,
- Günlük yaşam, iş yaşamı ve eğitim öğretim sürecinde en çok kullandığımız dil becerisi olması.

Dinleme becerisi, dil becerileri arasında önemli bir yeri olduğundan, dil ediniminde ve eğitiminde temel oluşturduğundan, günlük hayatta sıklıkla kullandığımızdan son derece önemli bir alandır. Ancak dinleme becerisine eğitim programlarında, okullarda, yapılan çalışmalarda gereken önem verilmemektedir. Dinleme becerileri ile ilgili çalışmalar, araştırmalar incelendiğinde neredeyse tümü bu becerinin önemini aksine “ihmal edilmiş” olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Brown’a göre (1954) Önemini aksine bu beceri, özellikle okuma ve yazma becerilerine göre ihmal edilmiştir. Mackay’a göre (1997: 10) “İhmal edilmiş bir beceri” diye anılan, zamanımızın çok büyük bir kısmını harcadığımız dinleme eylemi; sahip olduğumuz en önemli becerilerimizden biri olmakla birlikte en az tanınan becerimizdir. Ozman ve Gürbüz’e göre (2006: 140) Türkçe derslerinde dinleme ile ilgili etkinlikler, diğer etkinliklere kıyasla geri planda kalmakta, bu sebeple bireylerin ‘etkili dinleme’ becerisi kazanmaları daha az oranda gerçekleşmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu’na göre (2012) dil becerileri içerisinde üzerinde en az durulanı dinlemedir. Bu dinlemenin fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple dinleme, hem eğitim hem de toplum hayatında “ihmal edilmiş” bir beceri olarak kalmaktadır.

Batıda olduğu gibi Türkiye’de de dinlemenin ihmal edilen bir beceri olduğu görülmektedir. 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünülmekte olduğu, dinlemenin önemini kısmen anlaşılır olmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında halen arka planda kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 87).

İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan dinleme becerisinin kendi kendine geliştiği varsayılarak bu alana yönelik kısıtlı çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dinleme becerisinin ihmal edildiği görülmektedir. Bu konuda tamamen yanlış bir tutum sergilenmektedir. Kişilerin dinleme ile işitme arasındaki farkı kavramaları ve dinleme süreçlerini etkili kullanabilmeleri için dinleme becerisi üzerine daha fazla yoğunlaşmaları gerekmektedir (Yılmaz ve Babacan, 2015: 907).

Dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalar özellikle diğer becerilerle karşılaştırıldığında dinleme becerisinin ihmal edilmiş olduğu, diğer dil becerileri kadar önemsenmediği görülmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Özer'e göre (2014) son 20 yılda dinleme becerisi ile ilgili 17 kitap, 7 bildiri, 59 makale, 73 yüksek lisans tezi ve 14 doktora tezi tespit edilmektedir. Kitaplardan 15 tanesi 2000 yılından sonra yayımlanmıştır. Bu veriler dikkate alındığında yıllara göre dinleme becerisini konu edinen çalışmalarda bir artış gözlenirse de Özbay ve Melanlıoğlu (2012), Doğan ve Özçakmak'ın (2014) çalışmalarında vardığı sonuca paralel olarak Türkiye'de dinleme becerisinin ve bu alanda yapılan çalışmaların ihmal edildiği ve bu ihmalin hâlâ devam ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Doğan ve Özçakmak'a göre (2014) 1998-2013 yılları arasında yayımlanan tezler incelendiğinde dinleme eğitimi alanında 10 tanesi doktora, 39 tanesi yüksek lisans olmak üzere 49 lisansüstü çalışma yapılmıştır. Ayrıca 2009-2013 arasında yapılan tez sayısının daha önceki dönemlerden sayıca fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre yapılan tezlerin yaklaşık üçte birlik kısmının sadece dinleme eğitimi konusunda çalışılan tezlerin oluşturduğu görülmektedir. Geriye kalan tezlerin ise dinleme becerisinin yanı sıra birkaç konuyu birlikte ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu tezlerde aşağıdaki konular çalışılmıştır:

Tablo 2

Dinlemeyle Birlikte Farklı Konuları da Ele Alan Tezlerin Dağılımı (f=35)

Konular	f	%
Öğretim Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknikleri	23	66
Okuma Eğitimi	9	26
Konuşma Eğitimi	7	20
Yazma Eğitimi	5	14
Çocuk Edebiyatı	2	6
Ders Kitap ve Materyalleri	2	6
Öğretim Programı	2	6
Yabancılara Türkçe Öğretimi	2	6
Dil Gelişimi, Dil Edinimi	1	3

(Doğan ve Özçakmak, 2014:96)

Doğan ve Özçakmak'ın (2014) çalışmasına ilaveten 2014-2017 yılları arasında dinleme becerisi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar taranmış toplamda 42 çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların yalnızca 3 tanesi doğrudan dinleme becerisini ele alırken 39'u dinlemeyi farklı konularla birlikte ele almaktadır. Bu konuların dağılımı şöyledir:

Tablo 3
2014-2017 Yılları Arasında Dinlemeyle Birlikte Farklı Konuları da Ele Alan Tezlerin Dağılımı (f=42)

Konular	f	%
Öğretim Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknikleri	19	45
Okuma Eğitimi	3	7
Konuşma Eğitimi	1	2
Yazma Eğitimi	0	0
Çocuk Edebiyatı	1	2
Ders Kitap ve Materyalleri	1	2
Öğretim Programı	3	7
Yabancılara Türkçe Öğretimi	8	19
Dil Gelişimi, Dil Edinimi	3	7

Özbay ve Melanlıoğlu (2012), Doğan ve Özçakmak'ın (2014) tarafından yapılan her iki meta-analiz çalışmasında da son 5 yılda dinleme ile ilgili yapılan çalışmaların önceye oranla arttığı gözlenmiştir. Bu sevindirici bir gelişme olmakla beraber henüz gerekli seviyeye ulaşılmış değildir. 1981-2010 arasındaki otuz yıllık dönemde okuma eğitimiyle ilgili 239 yüksek lisans ve doktora tezi yapılırken dinleme eğitimiyle ilgili tez çalışmalarının sayısı 32'de kalmıştır. Bu sayılar Türkçe eğitimi alanında yapılan tüm tezler içerisinde değerlendirildiğinde okuma üzerine yapılan tezlerin oranının %15,3'e; dinlemeyle ilgili yapılan tezlerin oranının ise %2'ye karşılık geldiği görülmektedir (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012). Bu oranlar karşılaştırıldığında okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların sayısı dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yaklaşık 8 katıdır.

Başlangıçtan günümüze öğretim programları incelendiğinde, dinleme eğitiminin yine ihmal edilmiş olduğunu görüyoruz. Dinleme becerisine öğretim

programlarında yeterince önem verilmediği gibi dinleme becerisi diğer becerilerin de gerisinde kalmıştır.

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda dinleme becerisi ile ilgili bir amaç veya kazanıma rastlanmazken *1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları* ve *1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı*'nda Türkçe dersinin amaçlarında "Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahi veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisap ettirmek. Talebeye, bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözlü ve yazılı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak." ifadesi yer almaktadır. Özbay ve Melanlıoğlu'na göre (2012: 89) burada kastedilenin dinleme mi işitme mi olduğu anlaşılmamaktadır.

Cumhuriyet döneminde hazırlanan Türkçe öğretim programlarında dinleme, ilk kez 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda bir dil becerisi olarak yer almıştır. Dinlemeye ayrı bir öğrenme alanı olarak yer veren tek program 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'dır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

Türk dili ve edebiyatı ile dil ve anlatım dersi programlarında da dinlemenin göz ardı edilmesi söz konusudur. Dinleme eğitimine ayrı bir beceri olarak ilk defa 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Öğretim Programı'nda yer verilmiştir. 2005 yılında uygulanmaya başlayan programda dinleme daha çok sınıftaki okuma parçalarının dinlenmesi şeklinde düşünülmüştür. Öğrencilerin etkili dinleme becerilerini geliştiren etkinliklere yer verilmemiştir. Programın kapsamlı hazırlandığı göze çarpsa da dinleme eğitimi bakımından durum farklıdır (Gücüyeter, 2009). 2015 yılında yapılan değişiklikle dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim adı altında birleştirilmiş; bu alanda 5. sınıfta 16, 6. sınıfta 17, 7. sınıfta 14, 8. sınıfta 15 kazanıma yer verilmiştir. 2017 yılında yapılan değişiklikle dinleme tekrar ayrı bir alan olarak yer bulmuş; dinleme becerisine yönelik 5. ve 6. sınıfta 12, 7. ve 8. sınıfta 14 kazanıma yer verilmiştir.

Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programları dil becerilerinin ilgili olduğu amaç ve kazanımlar bakımından incelendiğinde yazma (f=61), okuma (f=48), konuşma (f=41), dinleme (f=17) ve görsel okuma-sunu (f=5) olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme eğitimi ile ilgili genel amaç cümlesi programlarda diğer becerilere oranla daha az yer almaktadır. Dinleme karşımıza en sık “*Dinlediğini anlama becerisini geliştirmek*” (f=8) amaç cümlesiyle çıkmaktadır (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012: 1).

İlköğretim programlarında temel dil becerilerinin hepsine ayrı vakit ayrılıyor gibi görünse de ailede temelleri atılan dinleme becerisi okullarda çoğunlukla ihmal edilmektedir. Öğretmenler; öğrencileri yazma, okuma, dil bilgisi ve kısmen konuşma konularında geliştirmek amacıyla çabalarken dinleme becerisi çoğunlukla arka planda kalmaktadır.

Yükseköğretim seviyesinde ise dinleme ilk kez 1992-1993 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde açılan Türkçe öğretmenliği lisans programıyla ayrı bir ders olarak okutulmuştur (Güzel, 2003). 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşım modeline geçişle beraber, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı YÖK tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Önceki adı “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” olan ders bu yapılandırmayla ikiye ayrılarak “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” ve “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” adıyla iki ayrı derse dönüşmüştür. Böylelikle, dört ders saatlik (2+2) olarak düzenlenen “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” dersi ile dinleme becerisi ilk defa bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Doğan ve Özçakmak, 2014: 92).

Tablo 4
Dinleme Öğretimine Verilen Önem

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Öğrenilen	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü
Kullanılan	En Çok %45	Çok %30	Az %16	En Az %9
Öğretilen	En Az	Az	Çok	En Çok

(Şahin ve Aydın, 2009:454)

2.3. Dinlemenin Önemi ve Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dinleme dikkat, yoğunlaşma ve çaba gerektiren bir iştir. İnsanlar bu iş için fazla çaba göstermeleri gerektiğini fark etmeyebilirler. İletişim becerileri arasında dinleme önem bakımından birinci sırada yer almaktadır.

Sosyal hayatta dinleme; okuma, yazma ve konuşma kadar önemli ve gerekli olan bir beceridir. İnsan ilişkilerinin çoğu anlatma ve dinlemeye dayanmaktadır. Dinleme, bilgi edinmenin, anlamının, öğrenmenin önde gelen yöntemidir. Dinleme en genel tanımıyla, “sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama” sürecidir (Okur ve Beyce, 2013: 1101).

Dinleyici, olağan bir konuşma esnasında söylenenlerin anlamlarını gözleri ve kulaklarıyla alan, dinleme de, işitsel ve görsel simgelere tepki olarak tanımlanabilmektedir. Konuşma ile iletişim kurmada konuşanın rolünü abartmak, öteki taraftan, dinleyenin rolünü küçümsemek doğru değildir. İletişimde başarıya ulaşmada en büyük payın konuşmacıya ait olduğunun sanılması sadece bir yanılgıdır. Konuşma karşılıklı bir eylemdir. Yani konuşmada en az bir gönderen ve en az bir alıcının bulunması gerekmektedir. İyi bir dinleyici, yaratıcı etkenlik içinde bulunur, aksi takdir de iyi bir iletişim gerçekleşemez.

İyi dinleme yoksa iyi konuşma ihtimali de yoktur. Çevremize dikkat ettiğimizde insanların çoğunun daha az konuştuğu, daha çok dinlediği görülmektedir. Dinleme eğitim yoluyla geliştirilebilir bir beceridir ancak dinleme alanında yapılan çalışmalar yetersiz olup çok yönlü çalışmalarla etkin dinleme becerisinin nasıl geliştirileceği üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencilere verilecek etkinlik temelli eğitimin dinleme becerileri arttırdığı savunulmaktadır (Epçaçan, 2013: 336).

Hangi nedenle dinleme faaliyetlerini gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin birey, dinleme becerisini farkına varamadan kazanmakta ve kullanmaktadır. İnsan bebeklik çağında özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinç sahibi olarak bir dinleme becerisine sahip değildir. Çocukluk evresinde çocuk dinlemeye odaklandığı anda dışarıdan gelen ışık, hareket, ses gibi uyarıcıların etkisiyle dinlemeden hemen vazgeçebilmektedir. Dinlerken kendi düşüncelerini anlatma konusunda

sabırsızlanmaktadır. Büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında bağ kurmaya başlayarak konuşmalara katılmaya başlamaktadır. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişim ve algılama gücü on beş / on altı yaşlarına kadar devam etmektedir. Bu ifadeler, dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri algısının aksine dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunu gösterilmesi bakımından önemlidir. Dinleme de diğer beceri türleri gibi öğrenilebilir ve öğretilebilirdir. Bir diğer taraftan dinleme kulak yoluyla okuma şeklinde nitelendirilmektedir. Bu nitelendirilme gösteriyor ki okuma becerisi zamanla ve eğitilerek nasıl geliştirilebiliyorsa dinleme de eğitilerek geliştirilebilmektedir (Melanlıoğlu, 2012: 68).

Günümüz dünyasının, bilimsel ilerlemelerle baş döndüren bir hızla gelişmesi ve buna paralel olarak insanın dört bir taraftan gelen mesaj bombardımanına tutulması düşünüldüğünde dinleme becerisi etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Teknolojik gelişmelerle birlikte hızla artan elektronik iletişim ve görsel medya gelişmelerine rağmen dil becerileri, özellikle de dinleme insanların iletişim becerilerinin temellerini oluşturmaya devam etmektedir. Çocukların dinleyerek geçirdikleri zaman ile dil gelişimi ve öğrenmede dinlemenin rolü göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim okul müfredatı başta olmak üzere tüm müfredatlarda dinlemenin sistematik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Dinleme sadece öğrenim hayatında değil iş hayatında da üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir. İletişim, hayatın her evresinde söz konusu olduğu için bu süreçte en çok yararlanan dinleme becerisini iyi kullanan kişilerin başarılı olması beklenmektedir. Kuzey Amerika'da yapılan bir araştırmada yönetim bölümünün %80' i iş hayatında en önemli becerinin dinleme olduğunu belirtmektedirler (Aytan, 2011: 21; Temizyürek, 2003: 163).

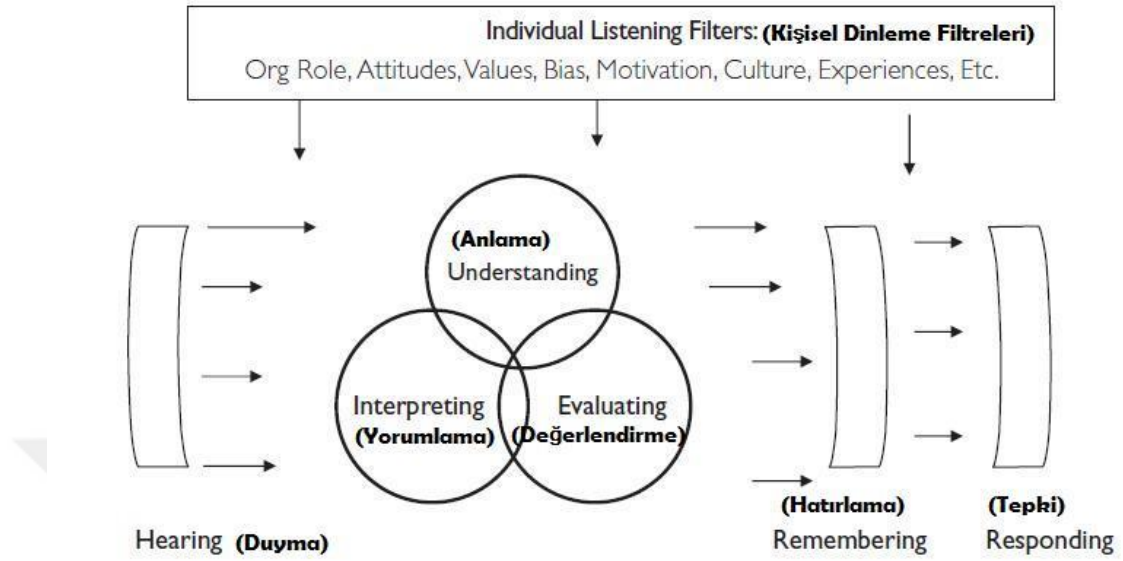
Bireyin çevresi ve dünyayı doğru bir şekilde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi için dinleme alışkanlığının önemli bir payı bulunmaktadır. Dinleme, bireyin hem okul yaşantısında hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerilerinin doğru bir şekilde kullanmasını ve yorumlayabilmesini sağlayan önemli bir beceridir. Dinleme; bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının temel yollarından biridir. İnsan evde, okulda, çarşıda,

pazarda dinleme faaliyetleri ile iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatımızın bazı yanları tek taraflı dinleme olmaktadır. Radyo ve televizyon programları, tiyatrolar, konferanslar, konserler çağımızda insanların vazgeçilmezi halindedir. Bilgi birikimi elde etmenin, daha önceden kazanılmış olan deneyimlerden yararlanılarak yeni durumlara uygun davranışlar ve tutumlar geliştirmek, zamanında kazanılmış dinleme becerisi ve alışkanlığı ile yakından alakalı olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı dinleme becerisi, insanların sadece eğitim ve öğretim hayatında değil günlük hayatta da çoğunlukla kullanmak zorunda olduğu bir dil becerisi olarak karşılaşılmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011: 156-157).

İletişim disiplini geleneksel olarak dinleyici ve algılama becerileri yerine konuşmacıya ve iletinin oluşturulmasına odaklanmıştır. Brownell (2010) bu yaklaşımın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini, bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri için dinlemenin iletişimin merkezinde olması gerektiğini savunur. Etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için sunulan Brownell'in Hurier modelinde dinleme süreci; tanımlanabilen, değerlendirilebilen ve geliştirilebilen birbiriyle ilişkili bileşenlerin bir kümesi olarak görülmektedir.

Hurier modeli, dinleme işlemi merkezi iletişim fonksiyonu olarak ele alan davranışsal bir yaklaşım örneğidir. Bu çerçevede, dinleme merkezli iletişim, birbiriyle örtüşen bileşenlerin bir kümesi olarak düşünülür. Hurier modeli çevredeki uyarıcılar arasından hangisine dikkat edileceğine karar vermeye başlar. Duyma diye adlandırabileceğimiz bu bileşen bireyin kültürel yönelimine, geçmiş deneyimlerine, çıkarlarına, tutumlarına, inançlarına, kişisel farklarına göre değişiklik gösterir. Hurier modeli bu bileşenlerin dinleme sürecindeki bütün bileşenleri etkileyeceğini savunur. Dinleme merkezli iletişim modeli olan hurier modelinin bileşenleri şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4
Hurier Dinleme Modeli



2.3.1. Dinleme-Konuşma İlişkisi

Dinleme ile konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Konuşma birden fazla kişi arasında gerçekleştiği için konuşanların aynı zamanda birbirlerini dinlemeleri gerekmektedir. Dinleme becerisi gelişmemiş olan birinin güzel konuşması beklenemez. Doğuştan işitme engellilerin işitme kusurları giderildikten sonra konuşma becerilerinde de gelişme olduğu görülmektedir. Küçük yaşlarda işitme yetilerini kaybetmiş çocukların konuşma yeteneklerinde gerileme olduğu ortaya çıkmaktadır. Dinleme üzerine yapılan araştırmalara göre çocuğun iletişim becerileri sosyalleşmesine paralel olarak gelişme göstermektedir. Dinleme sağlıklı iletişimin en önemli unsurlarından biridir (Aksu 2013: 32). Bu yüzden işitme kusuru olan kişilerin konuşmaları problemlidir (Aytaş, 2004: 2).

Konuşma herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerin, istek ve ihtiyaçların, olayların, tecrübelerin ve hayallerin sözlü olarak anlatılması olarak tanımlanabilmektedir. Konuşma sadece sözle gerçekleşmez beden, jest ve mimiklerin de önemi vurgulanmalıdır. Konuşma duygu düşünce ve dilekleri görsel, işitsel unsurlar aracılığıyla karşıdakine iletmek ve açıklamak olarak da tanımlayabiliriz (Aksu, 2013: 32-33).

Konuşma ve dinleme iletişim sürecini tamamlayan iki unsurdur. Konuşma becerisi ve dinleme becerisi arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri konuşmanın birden fazla kişi arasında gerçekleşmesi ve tarafların birbirlerini dinlemek durumunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşma olmayacağı için dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da pek mümkün sayılmaz (Kaya, 2015: 17).

2.3.2. Dinleme-Okuma İlişkisi

Dinleme ve okuma eğitim programlarında uzun bir süre, anlamının bir alt basamağı olarak birlikte ele alınmıştır. Okuduğunu anlama becerisinde kullanılan görme fonksiyonları ne kadar önemli ise, dinlediğini anlama becerisinde de işitme fonksiyon bir o kadar önemlidir. Her iki becerinin de insanın anlama becerisiyle ilgisi bulunmaktadır. Okuma problemi olan öğrencilerde, okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında yüksek bir ilişki ortaya çıkmaktadır (Aksu, 2013: 34).

Okuma ve dinleme zihnin anlamlandırma sürecidir. Anlamının gerçekleşmesi için ortak bir dil ve dilsel bir birikime ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynakta kullanılan dilin sade ve anlaşılır olması anlamının gerçekleşmesi için önemli belirleyicilerindendir. Ortamın özelliği, anlamının oluşum süreci için hem dinleme hem de okuma için önem taşımaktadır (Kaya, 2015: 19). Dinleyici, konuşmacının mimik ve hareketlerinden anlam çıkarma, onu istediği anda durdurabilme ve konuşmacıya açık olmadığı konularda sorular sorma gibi avantajlara sahiptir. Okuyucunun da durma, yeniden okuma ve geri dönme gibi avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar birbirleriyle benzerlikler göstermektedir (Özbay, 2005: 67).

Dinleme, okuma ya da konuşma yoluyla ifade edilmekte olan bir konunun algılanıp kavranma durumudur. Dinleme aynı zamanda öğrenme yollarının evrelerinden biridir. Okuma basılı sözcükleri yorumlamaya ve kavramaya dayanmakta olan zihinsel bir etkinliktir. Dinleme ve okuma dil yetenekleri içinde anlama başlığı altında birlikte ele alınmaktadır. Birey duygu, düşünceleri ve deneyimleri paylaşmak amacıyla dinleme ve okuma ya başvurmaktadır (Yıldırım, 2007: 31).

Dinleme ve okuma becerilerinin birbiriyle ilişkisi üzerine son yıllarda farklı görüşler ortaya atılmaktadır. Dinleme ve okuma bir paranın iki yüzü gibidir, birlikte alıcı becerilerin iki yüzünü oluştururlar. Dinleyici, konuşmacının mimiklerinden anlam çıkarma, konuşmacıyı istediği zaman durdurma ve açık olmayan noktalar konusunda kafasına takılanları sorma gibi avantajlara sahiptir. Okuyucu ise durma tekrar okuma ve geri dönme gibi avantajlara sahip olmaktadır. Bu farklı avantajlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Dinleme ve okuma benzer dilsel yeterliliktedir. Çoğu araştırmacı dinleme ve okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu kanısına varmıştır (Karabacak, 2014: 21).

2.3.3. Dinleme-Yazma İlişkisi

Yazma, insanların kendi duygularını ve düşüncelerini aktarmak için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise duygu, düşünce, istek ve olayların belli başlı kurallara göre bir takım sembollerin anlatılması olarak da geçmektedir (Aksu, 2013: 35).

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, insanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini bir düzen içerisinde ve sistemli işaretler aracılığıyla aktarmasıdır. Yazma ve dinleme becerisi birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Çünkü dinleme becerisi gelişmemiş olan bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişebilmesi olanaksızdır. İnsanlar görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını anlamaktadırlar, anladıklarını kendi yaşadıklarıyla birleştirerek söz ya da yazılarla başkalarına anlatmaktadırlar.

Sınıf ortamında öğrencilerin, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla söyleyip yazdırma çalışmaları cümle içinde anlamsız olan sözcükleri bulma gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Bu tip etkinliklerde öğrenci her iki beceriden faydalanmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca etkin dinleme, not alarak dinleme de yazma ve dinleme becerileri arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Çelebi, 2007: 29).

Yazma becerisi konuşma, dinleme ve okuma üzerine kurulmuş olan, en son kazanılan beceridir. Yazma, başka bir söyleyişle yazılı anlatım, duygu ve

düşünceleri, herhangi bir dilde kullanılmakta olan alfabedeki yazı karakterleri, semboller, işaretler kullanarak başkalarına aktarma işi olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tutumlarını anlatabilmeleri için farklı kelimelere ihtiyaçları vardır. Kelime dağarcığı yazılı anlatım becerisinde etki göstermektedir. Kelime dağarcığı gelişmiş olan bir öğrenci, kendini ifade etme konusunda başarılı olacaktır. Bu başarı dinlemeyle ilişkilidir. Alıcı beceriler içinde yer alan dinleme, kelime öğrenimi bakımından önem taşımaktadır. Öğrenciler, kelime dağarcıklarına ekledikleri ve yazılı anlatımlarda kullandığı kelimeleri, büyük oranda dinlemeyle kazanmaktadır.

Öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini, hayal ve tutumlarını ifade edebilmeleri için kelime dağarcıklarının gelişmiş olması gerekmektedir. Alıcı dil becerileri öğrencinin yeni kelimeler öğrenebilmesini sağlar. Bu sebepten dolayı Türkçe dersinin amaçlarından biri de Türkçenin güzelliklerini içeren metinlerin öğrencilere dinletilmesiyle bir dil zevki uyandırılabilir. Bu gelişme öğrencilerin yazma becerilerine de olumlu yönde etki göstermektedir.

Alanyazında öğrencilerin, dinleme sonucu öğrendiği bilgileri yazılı anlatmada daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Eğitim fakültesi sözel bölümler ve yabancı dil bölümlerinde okumakta olan son sınıf öğrenciler ile yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme sonucu anladıklarını yazılı olarak anlatmada daha fazla başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2015: 21).

2.4. Dinleme Türleri

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyal ve güdülen amaca göre farklılık göstermektedir. Bekleme salonunda bir duyuruyu dinlerken, ders esnasında öğretmeni dinlerken, sevdiğimiz bir şiiri dinlerken yaşanan süreçler ve güdülen amaç birbirinden farklılık göstermektedir. Karşılaşılan herhangi bir sorun karşısında çözüm üretme, merak etme veya bilgi edinme duygusu gibi nedenlerden dolayı canlı ya da cansız kaynaklardan işitsel yanıt almak amacıyla yapılan dinleme etkinliklerine işlevsel dinleme denir. Kişilerin hobilerinden dolayı veya keyif alma amacıyla ilgi

duydıkları konular hakkında yapılan dinleme etkinliklerine ise keyifsel dinleme adı verilmektedir (Güven, 2007: 31). Ders sürecinde kazandırılmak istenen davranışa göre farklı dinleme etkinlikleri kullanılmaktadır. Örneğin dinlediği metinle ilgili sorular oluşturmak amacıyla yapılan dinleme ile şiir zevki oluşturmak için yapılan dinleme türleri birbirinden farklıdır. İnsanlar sosyal hayatta da farklı dinleme türlerini kullanmakta ve bu dinleme etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlarda bulunmaktadırlar. Başlıca dinleme türleri şunlardır:

2.4.1. Aktif (Etkin) ve Pasif Dinleme

Aktif dinleme, konunun dinleyici tarafından kesinlikle anlaşılacağı dinleme türüdür denilebilir. Aktif dinleme için dinlemeye hazır ve istekli olunmalıdır. Dikkat konuşmacıya verilerek, onun duygu ve düşüncelerini rahatça anlatabileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Aktif dinleyici olmak için ders süresince;

- Ders süresince öğretmene sorular sorulmalı
- Ana konular özetlenmeli
- Sonuçlar dinleyiciler tarafından çıkartılmalı
- Ana düşünce kendi düşünceleri doğrultusunda ortaya çıkarılmalı,
- Ders içindeki düşünce akışının hayatla bağlantısı kurulmalıdır (Elemen,

2014: 45).

Aktif dinleme basitçe karşıdaki kişinin ne dediğini işitmekten öteye, mesajın anlamının ne olacağını anlamaktır. Bu kulak ve gözleri etkin bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Konuşan kişinin vücut dilini gözlemleyerek, kullandığı ses tonu duruşu, jest ve mimiklerine dikkat etmek etkin bir dinlemenin olmasını sağlamaktadır. Bir kişinin söyledikleri tam olarak neyi ifade etmek istediğini anlayabilmek için çaba ve disiplin gereklidir. Bunlar aktif dinlemeyi destekleyen etkenlerdir (Doğan, 2013: 14).

Pasif dinleme, dinleyicinin susmasını ve konuşmacıya katkıda bulunmadan dinlemesini ifade etmektedir. Pasif dinlemede, sesler kulağımıza akan mesajlar şeklinde ulaşılır ve mesajlara sınırlı dikkat verilmektedir bunun sonucunda da dinlenenler kalıcı olmamaktadır. Dinleyici konuşmacıya uzun süre odaklanmadığı için konunun ana noktası gibi önem gerektiren konuları unutabilmektedir. Marjinal

dinleme seviyesi olarak da adlandırılmakta olan pasif dinleme, dinleyici kelimeleri duymaktadır ancak odak noktasının çabuk kayabilme ihtimali olduğundan dolayı, konudan uzaklaşabilmektedir. Bu tür dinlemelerde dinleme süreçleri kusurlu olarak başlamaktadır. Dinleyici konuyu kavrayamadığı için, etkili bir dinlemenin vazgeçilmezi olan doğru şekilde karşılık verme gerçekleştirilememektedir (Doğan, 2013: 16).

2.4.2. Empatik Dinleme

Empati, kendimizi başkalarının yerine koyarak, onların duygu ve düşüncelerini anlamak ve karşımızdakilerle özdeşim kurabilmektir. Günlük yaşantımızda empati anlayışı insanları birbirlerine karşı yakınlaştırarak iletişimlerini kolaylaştırır. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğu zaman, anlaşıldıklarını ve kendilerine karşı ilgi gösterildiğini hissederler.

Empatik dinleme ise kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek amacıyla kendimizi onun yerine koyarak dinlemedir. Empatik dinleme, kişiyi anlamak amacıyla kullanılmakta olan bir aktif dinleme türüdür. Bu bağlam üzerinden gidilerek empatik dinleme, etkin dinlemenin temellerini oluşturmaktadır (Cihangir, 2004: 38).

Etkin dinleme becerisini kullanmak isteyen bir kişinin empatik dinlemeyi uygulaması gerekmektedir. Etkin dinleme becerisini kullanan kişilerin karşısındaki ile aynı duygulara sahip olması zorunluluğu bulunmamaktadır. Fakat karşısındaki kişinin duygularını anlaması ve anladığını da karşısındakine geri bildirmesi gerekmektedir. Geri bildirim sadece sözlü ifade edilenlere yönelik değil kişinin yüz ifadesi, beden hareketleri, ses tonu gibi tepkilerine yönelik olabilmektedir (Çelebi, 2008: 11).

2.4.3. Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinlemede öğrencilerin dinledikleri içerik içinde yer alan iletileri eleştirel olarak değerlendirmeleri söz konusu olmaktadır. Takip edici dinlemede olduğu gibi öğrencilerin yine iletileri anlamaları beklenmektedir. Fakat eleştirel dinleme amacıyla olan bir öğrenci için iletiler yalnızca anlamının bir ön koşulu niteliğindedir. Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğru ve mantığa uygun olup

olmamasını belirlemektedir. Hatalı ya da mantığa uygun olmayan, ifade edilen sözlerin altında yatmakta olan anlamları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan dinleme türüdür (Yıldız, 2015: 39).

Eleştirel dinleme dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığının anlamak için yapılan bu dinleme/ izleme türünde önemli olan dinleyicinin kendisine sunulan her şeyi kabul etmeyerek sorgulamasını sağlamaktır. Dinleyici zihninde sorgulama ve yorumlama yaparak eleştirel dinlemeyi gerçekleştirmektedir.

Sınıf ortamında öğrencilerden sunulan bilginin konuşmacının kendi duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı yoksa bilimsel veriler ve gözlemlerle mi anlattığının hızlı bir analizi istenebilmektedir. Bunun için öğrenciler konuyla ilgili olarak aşağıdaki soruları sorma alışkanlıklarını kazanmaları gerekmektedir:

- Konuşmacının amacının ne olduğu?
- Konuşmacının konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip olup olmadığı
- Verilen bilgiler güncel ve geçerli olup olmadığı
- Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınmakta mı?
- Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
- Çözüm önerileri bilimsel mi? (Çiğerci, 2015: 22).

Bireyin dinlemekte olduğunu anlamasının ötesinde mantılı-mantıksız, doğru-yanlış, olumlu-olumsuz, tutarlı-tutarsız olup olmadığının değerlendirmesini veya yargılamasını yapabilmesidir. Dinleme esnasında kişi çok dikkatlidir ve dinledikleri sonlanmadan yargıya ulaşmaz (Kaya, 2014: 326). Örneğin reklam, siyasi konuşma ve kitaplardakileri değerlendirme etkinlikleri sırasında eleştirel dinleme yapılmaktadır (Bulut, 2013: 36).

2.4.4. Seçerek Dinleme

İnsan beyni dışarıdan gelen seslerden bir kısmını dinlemektedir. Seçerek dinleme, beynin bu çalışma biçimine paralel olarak gelişen bir dinleme becerisidir. İnsanın ne bilmek istediğini bilip ona göre dinlemesidir (Melanlioğlu, 2011: 71).

Seçici dinlemede amaç dinlenmekte olanların içinden ilgi ve ihtiyaca göre olanların seçilerek dinleme yapılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için sorular hazırlanarak dinleyenlere verilebilir ve bu sorulara yanıt bulmalarına yönelik bir dinleme yapmaları istenebilir. Dinleme amacına ya da ilgi alanına yönelik olarak dinlenenler bir ya da birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir (Ciğerci, 2015: 21). Ayırt edici dinleme olarak da geçen bu dinleme türünde öğrenci 1. sınıftayken sesleri fark etmekte, şarkı ve şiirdeki ritimleri ayırt etmektedir (Bulut, 2013: 36).

Amaç dinlenenler içinden ilgi ve amaca uygun olanların seçilerek dinlenmesidir. Uygulaması değişik şekillerde yapılabilir:

- Önceden hazırlanan sorular verilerek öğrencilerden cevapları bulmaları ve yanıtlamalarına dönük dinlemeleri istenir.
- Dinleme amacına veya ilgi alanlarına yönelik olarak birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu bölümler dinlenir.
- Hazırlanan karşılıklı konuşmada gruplar tarafından konuşmalardan seçme yapmaları ve bunu sınıf ortamında değerlendirmeleri istenebilir (Daşöz, 2013: 18).

Seçmeli dinleme, dinleyiciler tarafından konuşanın vermek istediği mesajın anlaşılmasını sağlayacak bilgi parçacıklarını seçmesidir. Böylece dikkatle dinlenen parçalar anlatılanların tam olarak anlaşılabilmesini sağlamaktadır. Seçici dinleme, hızlı konuşmaları anlayabilmek, tartışmalarda konuşmacının özünü yakalayabilmek amacıyla yapılan dinleme becerisidir. Dinleyici konuşan kişinin konuşmasında söz öbekleri arasından sadece verilen mesaja odaklanarak anlatılanı tam ve doğru bir biçimde kavrayabilir (Elemen, 2014: 44-45).

Seçici dinlemenin öğrencilerin dinleme becerisine etkisini inceleyen Karabacak (2014), araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla bir metin ve metinle ilgili uzman görüşü alınarak hazırlanmış bir başarı testi kullanmıştır. Araştırmada seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisi üzerinde olumlu bir etkisi

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneý grubu öğrencileri, hem toplam puanlarda hem de soru bazında kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek düzeyde puanlar almıştır. Bu da seçici dinleme eğitiminin etkisini ortaya koymaktadır.

2.4.5. Estetik Dinleme

Eğence ve zevk almak amacıyla yapılan dinlemedir, verilmek istenen mesajın duygu ve heyecan uyandırması istenmektedir (Aytan, 2011: 38). Örneğin hikâye ve şiir dinleme, film izleme vb. etkinlikleri estetik dinlemedir (Bulut, 2013: 36).

Estetik dinleme, iyi vakit geçirme veya zevk için bir konuşmacıyı dinlerken kullanılmakta olan dinleme türüdür. Bu dinlemeyi, öğrencilerin küçük yaşlardan beri kazanmaya başladıkları söylenebilir. Ninni ile başlayan bu dinleme türü tekerleme, mani, hikâye, masal vb. ile devam etmektedir. Estetik dinleme sırasında öğrencilerin edebi deneyimlerinden yola çıkılmalıdır. Halk edebiyatımızda zengin bir yer kaplayan mani, tekerleme ve bilmecelele yapılan çalışmalar yeni maniler üretilebilmesine, bilmecelele karşılığının hızlıca verilmesine yönelik çalışmalar çocukların estetik dinleme becerisi çalışmalarının nasıl yapılacağını konusunda yol göstermektedir. Estetik dinlemede dikkatli olunması gereken bir takım unsurlar vardır. Bunlardan bir tanesi öğretmenin, öğrencilerin eski bilgilerini harekete geçirerek onların dinlenmekte olan metne odaklanmalarını sağlamaktır. Böylece öğrenci yeni ve önceki bilgileri arasında ilişki kuracak ve öğrenmesi kalıcı bir hal alacaktır. Böylece üst düzey düşünme becerileri kullanılmış olacaktır. İkinci unsur estetik dinleme konusunda öğretmen, öğrencilere model olmalıdır. Üçüncü unsur ise öğretmen, öğrencilere dinledikleri metinle ilgili olan düşüncelerini açıklama olanağı sunmalıdır. Estetik dinlemede öğrenciler, tahmin yeteneklerini geliştirme, ilişki kurma, özetleme gibi yöntemlerden faydalanabilmektedir. İfade edilen bu yöntemler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirmektedir (Melanlıoğlu, 2011: 35).

2.4.6. Amaçlı Dinleme

Belli bir amaca odaklanarak yapılan dinleme türüdür. Bir dinleyicinin bilgi edinme, dinlediklerini yorumlama, dinledikleri üzerine eleştiriler getirme amaçlı dinlemesidir. Amaçlı dinleme ağırlıklı olan bilgi verici metinlerde gerçekleşir. Ancak estetik dinlemeler de bu dinleme süreci ile yapılabilmektedir. Bu tür dinlemelerin araçlarını ise genelde hikâyeler, şiirler, romanlar gibi edebiyat türleri oluşturmaktadır. Alanyazına göre amaçlı dinleme bilgi edinmek, yorumlamak, eleştirmek ve haz almak amacıyla yapılan dinlemelerdir (Kaya, 2015: 37-38).

2.4.7. Bilgi Edinme Temelinde Dinleme

Bilgi edinme temelli dinleme öğrenme amaçlı yapılan bütün dinleme türlerini kapsamaktadır. Bu dinleme türünde dinleme amaçlarının belirlenmesi, ana ve yardımcı düşüncelerin bulunması, elde edile bilginin zihinde yapılandırılması gibi öğelerin uygulanması gerçekleşir. Bilgi için dinlemeye odaklı eğitim kurumlarında herhangi bir dinleme eğitimi verilmemesi; sıralanan unsurların susun, konuşmayın, dinleyin gibi uyarılar kullanılarak gerçekleştirilmeye çalışılmasına neden olmaktadır. Bilgi edinme temelli dinlemenin gerçekleştirilmesi için öncelikle dinleyicilerin, etkin bir dinleyici olmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2011: 35; Kaya, 2014: 326).

Bilgi edinme temelli dinlemenin öğretimi uzun ve dikkat edilmesi gereken bir süreçtir. Öğrencilerin bir mesajı anlamaları ve hatırlamalarına pek çok faktör etki etmektedir. Bu faktörlerin bir kısmı dinleme öncesi süreçte bir kısmı dinleme sırasında bir kısmı da dinleme sonrası süreçte etkili olmaktadır (Özbay, 2009: 113).

Dinleme öncesinde öğrencilerin hazır bulunuş seviyelerine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilerek eğer bilgi eksikliği varsa bunlar tamamlanmalıdır. Öğrenciler dinleme sırasında notlar almalıdır. Bu strateji sayesinde dinlemekte olduklarını daha rahat hatırlayabilmektedirler. Öğretmenin sorularına karşı daha rahat cevap verebilmektedirler (Aldıg, 2016: 40).

2.4.8. Yorumlayıcı Dinleme

Yorumlayıcı dinleme analitik bir dinleme türüdür. Bu tür dinleme ilişkileri düşünerek çıkarım yapmaya dayanmaktadır. Dinleyici ima edilmekte olan mesajı çeşitli çıkarımlarda bulunarak belirlemektedir (Bulut, 2013: 39).

Yorumlayıcı dinleme; konuşmacıyı ses tonundan, sesindeki değişikliklere dikkat ederek mesajdaki duyguyu anlayabilmektir. Bu dinleme; ifade edilen duygusal mesajları anlama, mesajdaki duygu yüklü içeriği alma süreci olarak tanımlanmaktadır. Burada etki gösteren faktörler, ses tonu ve seste meydana gelen değişikliklerdir. Birçok insan sesleri dinleme becerisine sahip olduğu halde duyguyu çözmesi istenince yapamamaktadır.

Bilgi edinmeye dayanan dinleme metindeki gerçekleri belirlemeden ibaretken yorumlayıcı dinleme ses ve içerik arasındaki ilişkileri düşünerek çıkarımlarda bulunmaya dayalıdır. Birkaç şekilde yapılabilmektedir:

- ..Fikirler arasında ilişkiler karşılaştırılarak ve kıyaslanarak, kategorize ederek, sebep ve sonuçları ortaya koyarak, tahminde bulunarak, genellemeler yaparak, ilgili örnekler vererek kurulabilmektedir.

- ..Konuşmacının hissetmekte olduğu duygu konusunda çıkarımlarda bulunarak olabilmektedir.

- ..Konuşmacının hareketleri mimikleri ve tonlamalarına bakılarak olabilmektedir.

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere yorumlayıcı dinleme, analitik dinlemedir. Bu dinleme türlerinde mesaj açıkça belirtilmemekte, ima edilmektedir. Dinleyici çıkarımlarda bulunarak ima edilmekte olan mesajı belirlemek durumundadır (Yıldırım, 2007: 78-79).

2.5. Dinleme Süreci

Dinleme ne kadar doğuştan geliştirilen bir yeti olsa da dinleme becerisinin kazanılması bir eğitim sürecinden geçmeyi gerektirmektedir. Eğitim süreci, bireylere kazandırılması gerekli olan becerilerden biri dinleme alışkanlığıdır. Bireyin, çevre ve dünyayı doğru bir biçimde algılayabilmesi ve içinde bulunulan sosyal çevreye uyum

sağlayabilmesinde dinleme alışkanlığının büyük payı bulunmaktadır. Dinleme, insanın hem okul yaşamında hem de okul yaşamından sonra öğrenmekte olduğu iletişim becerilerini doğru bir şekilde kullanmasını ve dinledikleriyle ilgili doğru yorum yapmasını sağlayan önemli bir beceridir. Bu durum, eğitim kurumlarında dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekliliğini daha da arttırır. Öğrencilerin sık kullanmakta olduğu anlama becerileri arasında yer alan dinleme, uzun yıllar boyunca kimi zaman ilköğretim programlarında kimi zaman lisans programları seviyelerinde yer alsa da yeterince yer bulamamıştır. 2005 ilköğretim 2. Kademe Türkçe dersi öğretim programıyla ve 2006 yılında yeniden yapılan Türkçe öğretmenliği lisans programıyla dinleme becerisi de öğretim programlarında yerini almıştır. Bu değişikliklerle birlikte Türkçe öğretmenliği lisans dersleri arasına 3. Sınıf / 5. Yarıyılında dört saatlik ders (2+2) anlama teknikleri II. Dinleme eğitimi dersi; İlköğretim Türkçe öğretim programına da dinleme becerileriyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım ile dinleme türü, yöntem ve teknikleri eklenmiştir (Durukan ve Maden, 2011. 103-104).

Bunların yanında eğitimde dinleme sürecinde gözlenmekte olan davranışları, dinleme becerisi üzerine yeterlilik düzeylerini, dinleme becerisi farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Boşluk tamamlama testleri ve cümle doğrulamaları da dinlemenin ölçülmesinde kullanılan yollardan bazılarıdır (Erdem ve Erdem, 2014: 420).

2.6. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinlemeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler anlaticıdan, dinleyiciden ya da çevreden kaynaklanabilmektedir. Dinleme konusu altında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde dinleme becerisini etkileyen birçok faktörün devreye girdiği görülmektedir. Başka bir deyişle anlama becerisini birçok değişkenin etkilediği gözlemlenmektedir. Bu alanda en fazla çalışılan konu, kullanılan yöntem ve tekniklerin dinlemeyi nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bunların yanında cinsiyet, yaş, okul türü, sosyoekonomik düzey gibi değişkenler ile dinleme arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur. Dinleme ile alakalı eğitim öncesi ve eğitim sonrası arasında bu beceride meydana gelen değişiklikler ve eğitimin etkililiği tespit etmek amacıyla çalışmalar da yapılmaktadır (Erdem ve

Erdem, 2014: 420). Dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik faktörler ve psikolojik faktörler olarak ele almak mümkündür.

2.6.1. Fizyolojik Faktörler

Fizyolojik faktörler öğrencinin duyma yetisiyle ve dinleme ortamıyla ilgilidir. Öğretmenin öğrenci özelliklerinin farkında olarak davranması gerekmektedir. Dinlemeyi etkileyen fiziki faktörler eğitim ortamlarının fiziksel yapılarıyla da ilgilidir. Okullarda kalabalık sınıfların bulunması, oturma düzeninin bireyselliği ön plana çıkarması, dinlemeyi olumsuz etkilerken, U şeklinde oturma düzeni ve kalabalık olmayan sınıflar dinlemenin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Epçacan, 2013: 335).

Fiziki faktörler, dinleyenin dinleme sürecinde iyi bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için önemlidir. Fiziki şartlar ne kadar iyileştirilirse öğrenci kendine göre daha iyi strateji gerçekleştirebilecektir (Elemen, 2014: 40).

2.6.2. Psikolojik Faktörler

Dinleyen, içerisinde bulunduğu negatif ruh hali, dinleyerek algılamadaki en önemli engellerden birini oluşturmaktadır. Negatif ruh halin temeli öğrencinin özel ilişki ve durumlarından kaynaklanacağı gibi öğretmenden veya konuşmacıdan ya da dinleme ortamından ve konu içeriğinden de kaynaklanabilmektedir. Bunlar dışında dinleme metninin sıkıcı olması, metin içerisindeki yabancı kelimelerin fazla olması pasif dinlemeye sebep olmaktadır (Çelebi, 2008: 23).

Dinleyenin yeterince motive edilmemesi, dinlemeyi etkilemekte olan psikolojik faktörlerdendir. Eğitilmiş bir hafıza, kelime haznesinin geniş olması, dinleme eğitimi veren öğretmenin gerekli mesleki bilgilere sahip olması, kültürel olarak pasif dinleyici tercihten vazgeçilmesi, seçilen konuların öğrenci seviyesine uygun ve bir amaca yönelik olması dinlemenin geliştirilmesi için gereken önemli faktörlerden bazılarıdır (Epçacan, 2013: 335).

2.6.3. Duyuşsal Faktörler

Dinleme amaca ulaşmak için gereken bazı duyuşsal özellikler de söz konusu olmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Dinlemenin,

- Bilgiyi kazandırma doğru düşünmeyi sağlama vb. öneminin farkında olma,
- Söylenilenlere ilgi duyulması,
- Dikkati konuşulanlar üzerine toplama,
- Dinlemek için amacın oluşması (Çelebi, 2008: 23).

2.6.4. Dil ve Kültür Özellikleri

Dil, tanımlaması birkaç cümle ile sınırlı kalmayacak kadar çok yönlü ve karmaşık bir olgudur. İnsanların en önemli ortak paydası olan dil içselleştirilmiş ve sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. kıstaslar ile ölçülemeyecek bir olgudur. En zor yeti olan düşünce ile alakalı somut verilere en sağlıklı şekilde dil ile ulaşılabilirdiği için en önemli ortak paydadır (Onan, 2005: 2).

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan değerler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılması aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, kaynağı bilinmeyen zamanlar da atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurum olarak da tanımlanabilmektedir. Dil işleyiş açısından en önemli iletişim aracı, şekil açısından ise karmaşık bir göstergeler düzeni olarak da tanımlanabilmektedir. Dilin birinci görevi anlam aktarmaktır. Akılda beliren düşünceleri sözcükler yardımıyla yan yana iletilerek dil oluşmaktadır. Dil herhangi bir isteğin açığa vurulması dolayısıyla başka bir zihne aktarılmasına yarayan işaretler sistemidir. Dil istemli olarak üretilen bir simge düzeni arayıcılığıyla düşünce, duygu ve istekler bildirilimin de kullanılan içgüdüsel olmayan sadece insana has bir yöntem olarak tanımlanabilmektedir (Günay, 2004: 13-14). Dil toplum ruhunun dış görünüşüdür. Dil millet olmanın ön

koşullarındandır. Bir millete ait olmanın en ayırt edici vasfı dildir. Ortak dil ulusun en açık işaretlerindedir (Aytan, 2011: 1-2). Yukarıda verilen tanımlarının ortak özellikleri aşağıda sıralanmaktadır.

- Dil belli bir grup içinde konuşulmaktadır. Tek bir kişiye ait dil yoktur.
- Dil iletişim amaçlı kullanılmaktadır.
- Dil toplumsal bir olgudur. Belli bir zaman kesiminde bir arada yaşamakta olan karşılıklı etkileşim içinde bulunan insanlar tarafından kullanılmaktadır.
- Dil kavramsal içerikle, sessel imgeler tarafından oluşmakta olan bir dizgedir (Günay, 2004: 13-14).

Dilin önemli işlevlerinden bir tanesi de düşünce üretmesidir. Dil düşünce ve bilgi üretmektedir. Üretilen düşünce ve bilgi saklamada kullanılmaktadır. Son zamanlarda pek çok dil bilimci dilin düşünceyi ürettiğini ortaya koymaktadırlar. Dil olmadan düşünce mümkün olmamaktadır. Dil varlık ve düşüncenin evidir.

Dil, kişilik oluşumunda, zekânın ortaya çıkmasında, bilimsel gücün arttırılmasında ve bir kültür oluşumunda ve tarihi bağlarlar köprü kurulmasında önemli bir etkidir. Dil insan şahsiyetini oluşturmaktadır. Zekâsını işletmektedir, dehasını ortaya koymaktadır, ilim gücünü arttırmaktadır, kültürünü ayakta tutmakta ve beslemekte, o kültürün bütün içeriğini bünyesinde saklar ve tarihin derinliklerine uzanan kökleri ile asırların mirasını bünyesinde barındırmaktadır (Aksan, 1975: 430).

Dilin tanımı, özellikleri dinleme becerisinin özellikleri ile birlikte düşünüldüğünde bu olgunun dinleme becerisini etkilemesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Dinleme becerisinin gerçekleşmesi için ilk ihtiyaç duyulan şey bir dildir. Bu dilin her iki taraf için ortak olması dinlemenin etkililiğini artırır. Aynı dili konuşan insanlar bile bazen ağız farklılıkları, kültür farklılıkları, yaşantı farklılıkları ile birbirlerini anlamakta güçlük çekebilirler. Örneğin bir bölgede yaygın olan bir sözcük, deyim, atasözü başka bir bölgede hiç duyulmamış olabilir. Bu dinleyenle konuşmacı arasında iletilen mesajın netliğini bozan bir faktör olarak karşımıza çıkar. Sözcüklerin yaptığı çağrışımlar iki taraf için farklı olursa yine dinleyen dinlediğini konuşmacının anlattığı bağlamdan farklı algılayabilir. Örneğin “işler iyice Arap

saçına döndü.” şeklinde “Arap saçına dönmek” deyimini Arap işadamlarıyla yapılan bir toplantıda kullanan Eski Bakan kısa süreli bir anlaşılmazlığa sebep olmuştur.

Kullanılan sözcükler ya da cümleler bakımından dilin zorluk seviyesi, dilin kültürel yapısı, dilin kullanıldığı bağlam, bir meslek ya da alanda kullanılan dil, yöresel dil özellikleri dinleme üzerinde dilin etkisini göstermektedir. Bunun yanında kişilerin birbirlerini tanınmasıyla jest ve mimiklerine yüklediği anlam da dinlemeyi etkileyen dil faktörü içinde gösterilebilir.

Wolvin ve Coakley'in (1996: 24), belirttiği dinleme sürecini etkileyen 10 faktörün başında kültür gelmektedir. Yazarlara göre iletişim araştırmacıları kültürün dinleme dâhil olmak üzere tüm iletişim davranışlarının birincil belirleyicisi olduğunu kabul etmektedir. Çünkü bireyin kültürü aslında kim olduğunu ve algısal filtresiyle nasıl iletişim kuracağını tanımlamaya hizmet ediyor.

2.6.5. Konuşmacının (Öğretmenin) Özellikleri

Dinlemeyi etkileyen duyuşsal etkenlerden bir diğeri de öğretmene, konuşmacıya bağlı olan faktörlerdir. Konuşma da dinleme gibi psikolojik yönü ağır basan bir iletişim şeklidir. Bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesi ve bedeni iyi kullanabilmesi, içerik bakımından kendini geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi öğrencileri motive edebilecek seviyede olmalı ve onları güdeleyebilmelidir. Onların ilgi ve yoğunluklarını ölçebilmelidir. Öğrencilerin; söyledikleriyle öğretmenin ilgilendiğini bilmeleri, kendilerini önemsemiş hissedebilmelerini ve duygusal olarak okula bağlılık kurmalarını sağlamaktadır (Çelebi, 2007: 25-26). Yapılan bir araştırmada etkili öğretmenin nitelikleri 7-14 yaş arası öğrencilere iyi öğretmeni tanımlamaları şeklinde ödev verilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmen, öğrencilerini önemseyen, etkili öğretim etkinlikleri yaptırın, güvenilir kişi olarak tanımlanmıştır (Dilekmen, 2008: 216). Araştırmalar bağlılık duygusunun öğrencilerin öğrenme motivasyonları için zorunlu olduğunu, dinlemememizin sadece bir nezaket sorunu değil, aynı zamanda motive edici bir yöntem olduğunu göstermektedir. Kötü dinleme alışkanlıkları sınıf ortamında öğrenimin yanı sıra bireyler arası iletişimde de engel

oluşturduğundan dolayı aktif dinleme, özellikle geri besleme adımını öğrenmek öğrencilerin çalışma becerilerini de geliştirebilmektedir.

Hangi seviyede yapılırsa yapılsın konuşmaların ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkelerin, her konuşmacı tarafından bilinmesi gerekmektedir. Konuşma ilkeleri, konuşmaların etkili ve verimli olmalarında büyük bir öneme sahiptir. Bu ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Konuya hazırlık yapmak
- Anlatılacakları planlamak
- Seslendirme ve ton,
- Konuşmanın açık olması,
- Diksiyon ve üslup
- Dinleyici grubunun tanınması, olarak sıralanabilmektedir (Çelebi, 2007: 25-26).

Ayrıca öğretmenin öz yeterliliği yüksek olmalıdır. Yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin, kullandığı yaklaşımlar öğrenci merkezlidir, konuyu öğretmek için daha fazla vakit ayırır ve araştırmaya dayalı öğretim gerçekleştirme eğilimi gösterir ve bunları oldukça başarılı bir şekilde yaparlar. Düşük öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin kullandığı yaklaşımlar ise konuyu kitaptan okumak ve sözel olarak anlatmak gibi öğretmen merkezli yaklaşımlardır. Bundan dolayı yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin ders anlatımı sırasında daha az strese girdiklerini ve buna bağlı olarak daha etkili eğitim sundukları gözlenmiştir. Problem çözme ve öz-yeterlik inancı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Altunçekiç, 2005: 94).

2.7. Dinleme Eğitimi

Bir kişinin, gün boyunca yaptığı faaliyetler sıralanacak olursa uykuyla geçirilen zamandan sonra en çok dinlemeye ve konuşmaya zaman ayırdığı görülür. Gelişen teknoloji ile birlikte çeşit kazanan ve yangın hale gelen kitle iletişim araçları dinleme ve izleme becerilerinin önemini daha da arttırmış. Bu becerilerin geliştirilmesi bir zorunluluk halini almıştır. Sosyal hayat içinde konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemliyse dinleme de o kadar gerekli ve önemli bir beceridir. Aslına

bakılacak olursa insan ilişkilerinde çoğunlukla dinleme ve anlatmaya dayanır. Dinleme, bilgi öğrenmenin, bilgi edinmenin başlıca yollarından bir tanesidir. İnsan okulda, sokakta, pazarda, okulda, çarşıda dinleme faaliyetleri ile iç içe yaşamaktadır. Radyo ve televizyon programlarında, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımızın vazgeçilmezlerindedir.

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısıyla ve kasıtlı olarak istedik bir değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme bir davranışın değişikliği veya oluşması, eğitim ise içinde yaşanan toplumca arzu edilmekte olan davranışların bireyde oluşturulması süreci anlamına gelmektedir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla planlanan, kasıtlı ve sistematik eğitim olarak tanımlanabilmektedir. Daha önce belirtilmiş olduğu gibi insanoğlu doğar doğmaz, okuma, yazma, konuşma ve işitmeyi sağlayacak her türlü donanıma sahip doğmaktadır. Bunlardan sadece işitme becerisini kullanarak yola başlamaktadır. Yeni doğan bir bebeğin işitme duyu organı o kadar gelişmiştir ki insan sesindeki tonları, perde ve şiddet derinliklerini farkına varabilmektedir. Yabancı ve tanıdık sesleri ayırt edebilmektedir. Bundan dolayı ona ayrıca bir dinleme eğitiminin verilmesi gerektiği düşünülmemektedir. Okuma, yazma ve konuşmayı bilmediğinden dolayı bu alanlara yöneltilmektedir. Oysa birey, doğduğu zamandan itibaren izleme ve dinleme yollarıyla bilgi edinmeye başlamaktadır. Kullanmakta olduğumuz 5 duyu organından gözlerimiz ve kulaklarımız çevreyle iletişim kurma ve bilgi edinmemizi sağlar. Ancak bakmak görmek olmadığı gibi işitmekte dinlemek anlamına gelmemektedir (Elemen, 2014: 51).

Okullarda öğrencilere dinlemeleri söylenmektedir. Fakat çok az öğretmen, öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi vermektedir. Okullarda öğrencilere iletilmekte olan neredeyse tek dinleme eğitimi, tamamen faydasız bir ihtar olan “Dikkat et!” ve “Dikkatle dinle” denmektedir. Öğretmenler, dinlemeyi nasıl öğretecekleri bilmediklerinden dolayı yakınmaktadırlar. Bu durum geçerliliğini günümüzde büyük oranda sürdürmektedir (Doğan, 2008: 264).

Dinleme eğitiminde amaçlanan konuşmayı yapan kişiden gelen mesajı tam olarak algılanmasını sağlamaktır. Dinleme becerisi edilgen bir işlem değil, etken bir

işlemdir. Normal bir hızda konuşulduğunda, konuşmacı konuşmalarının anlaşılmasına rağmen ne demek istediğini anlamalarını bekler. Bu sebeple öğrencilerin dildeki sesleri tanıma, vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlamı fark etmesi amaçlanmaktadır. Konuşabilmek için dinleme gerekmektedir. Dil uzmanlarının çoğunluğu konuşma becerisi ile dinleme becerisinin beraber olduğunu vurgulamaktadırlar. Dinlemenin okumaktan daha zor olduğu savunulmaktadır çünkü okuduğunu anlamama durumunda tekrardan okuma ihtimali vardır. Söyleneni anlayamayanın böyle bir ihtimali bulunmamaktadır (Barın, 2002: 19).

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar için dinleme becerisinin gelişiminde başlıca şu aşama ve durumların yaşandığı görülmektedir:

- Bebeklerde ses algılama yeteneği rahim içinde gelişmeye başlar,
- Çocuk özellikle kendine karşı yapılan seslenmelere karşı bilinçlidir. Onun dışındaki seslere karşı bilinçli değildir. Sadece bazı belirgin sesleri dinlemektedir.
- Başlangıçta çocuk dinlemek için dikkatini verdiği bir sırada dışarıdan gelen fiziksel tepkiler karşısında dinlemeden çabuk vazgeçer.
- Dinlerken kendi düşüncelerini söylemek konusunda sabırsızlık göstermektedir. Söylenenlerden çok kendisi ile ilgilenir.
- Bu aşamada olan çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktifleşmektedir.
- Duygular ve zihinsel faaliyetler ile dinleme sırası ve sonrası uygulamalarına katılım göstermektedir.

Çocukta bu dinleme becerisi gelişimi 15-16 yaşlarına gelene kadar sürer. Dinleme eğitiminin bu döneme kadar yapılması gerekmektedir. Dinlemeye yönelik herhangi bir eğitim alınmadan, kendiliğinden gelişmekte olan dinleme becerileri bireyin dinlediklerini doğru anlayan, sorgulayan, etkili iletişim kuran bir kişi haline getirmemektedir (Tayşi, 2014: 29).

Dinlemenin, önemi bugün artık bilinmesi gereken bir gerçektir. Haberleşmede hareket halinde olan olan her ne kadar konuşmacı olsa bile, iyi dinleme yapamayan bir dinleyici kusurlu olmaktadır. Konuşanın sözlerini anlamak,

dinleme becerisi ve diğ er bazı unsurların yanı sıra konuşma hızı ve aksanına da bağı lı olmaktadır. Dinleme eğ itiminin çeş itli amaçları ař ağı da verilmektedir:

- Bilgi, düşün ce ve haber almak için dinleyebilme,
- Dinlediğı i metinler arasında sıra ya da sebep sonuç iliş kisi kurabilme,
- Dinlediğı i konuş manın ana fikrini kavrama, bunlardan bazılarıdır

(Ağ caoğ lu, 2012: 21).

Dinleme eğ itimi ile ilgili olarak gerç ekleş itirilen ç alış malar literatür de mevcuttur. Bu ç alış malarda farklı dinleme yöntemlerinin dinleme becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görü lmektedir. Kocaadam'ın (2011), not olarak dinleme eğ itiminin ortaokul 7. sınıf ö ğ rencileri üzerindeki etkisini incelediğı i ç alış ma da bunlardan biridir. Ç alış mada deney grubu ö ğ rencilerinin, not olarak dinleme becerilerini geliş tirmek amacıyla on hafta boyunca yirmi saat süreyle eğ itim verilmiş tir. Kontrol grubundaki ö ğ rencilere ders verilmemiş tir. Bu ö ğ renciler olağ an ders akış na devam etmiş lerdir. Uygulama sonunda her iki gruba da test uygulanmış tir. Test sonuç larına göre deney grubuna verilmiş olan on haftalık eğ itim ö ğ rencilerde dinleme becerilerini geleneksel yöntemlerle ders iş lemeye devam etmekte olan gruba oranla daha fazla geliş tiğı i saptanmış tir.

Dinlemenin eğ itimle geliş tirilebilir bir beceri olduğ unu, etkili yöntemler uygulandı ğ ı zaman iyi bir geliş im göstereceğ ini kanıtlayan baş ka bir ç alış ma da Aytan'ın (2011) aktif ö ğ renme yöntemlerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediğı i ç alış madır. 6. sınıf ö ğ rencileriyle uygulanan bu ç alış mada deney grubuna aktif ö ğ renme yöntem ve teknikleriyle dinleme eğ itimi verilirken, kontrol grubuna aynı kazanımlar ö ğ retmen kılavuz kitabındaki yönergeler doç rultusunda verilmiş tir. Yapılan ön test ve son test sonuç larına göre aktif ö ğ renme tekniklerinin uygulandı ğ ı deney grubu dinleme becerisinde daha fazla geliş im göstermiş , aradaki fark analiz sonucunda anlamlı bulunmuş tur. Aynı zamanda ö ğ rencilere süreç sonunda sorular sorulmuş , ö ğ renciler bu sorulara verdikleri yanıtlarla dersin kullanılan aktif ö ğ renme teknikleriyle daha eğ lenceli ve akıcı olduğ unu, Türkç e dersine karş ı ilgi ve tutumlarının arttı ğ ını ifade etmiş lerdir. Bu da dinleme eğ itiminde modern yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekliliğ ini göstermektedir.

2.7.1. Ailede Dinleme Eğitimi

Çocuk doğduktan sonra öğrenmeye başlar ve bu dönemin çoğunluğu ailede geçirir. Bu nedenle anne babalar çocukların büyümesinde ve gelişiminde büyük öneme sahiptirler. Anne babalar çocuğun duygusal, zihinsel, sosyal, psikomotor dil gelişimlerinde destek gösteren en önemli kişilerdir. Ailenin içinde bulunduğu sosyokültürel ve ekonomik şartların, doğum öncesinden başlayarak çocuğun gelişimi üstünde etkileri devam etmektedir. Ailenin içinde bulunduğu bu koşullar birbirlerini etkilediği gibi çocuk yetiştirme değerleri ve tutumları dolayısıyla çocuğa sağlanan eğitim, sağlık vb. hizmetleri de etkilemektedir (Güzel, 2006: 2-3).

Dinleme eğitimi ailede başlamaktadır. Çocuğun okul öncesine kadar bütün bilgi, duygu ve düşünceleri dinleme yoluyla oluşmaktadır. Bu dönemde kazanılan bilgilerin kalıcılığı ve etkililiğini düşündüğümüzde dinlemenin çocuk hayatındaki önemin daha iyi anlaşılmaktadır. Bu aşamada en önemli görev aileye düşmektedir. Ailede verilen eğitimin, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesine etkisi büyük olmaktadır. Çocuğun kendi konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye, yönerge dinleyip iş yapmaya, sorduğu sorulara yanıt almaya alışık ve kendisine karşı iyi davranılmışsa çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gitmektedir. Başka bir deyişle aile, çocuğu dinlemiş ve bunu davranışlarıyla göstermiş ise ailenin dinleme becerilerinin gelişimi bakımından çocuğa iyi bir örnek olduğu söylenebilir. Anne babalar, yuva, kreş ve anaokullarında öğretmenler, çocuklara dinleme alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktadırlar. Ancak okul öncesi dönemde dinleme eylemi, kendi kendine ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Bu dönemde birey neyi, niçin ve nasıl dinleyeceğini bilemez.

Bu kazanımların küçük yaşta bilinçli hale getirilebilmesi ailede verilen eğitime bağlı olmaktadır. Masal, bilmece, tekerleme dinleyerek büyüyen çocuklar dinleme becerisini etkin bir şekilde geliştirilebileceği söylenmektedir. Aynı zamanda bu tür metinler, dinlediğini anlama hızında artış sağlamak amacıyla da kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, sesler, ses grupları anlam bütünlüğü içinde beyne girip yorumlanmaktadır. Yorumlarken anlam grubu öncesiyle sonrası arasında ilişki kurulmaktadır. Gelecek anlam grupları çağrışım yoluyla anlaşılmaktadır. Kısaca beyin, dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve

anlamak şeklinde gerçekleştirmektedir. Bir anlam grubu ileri veya geriye doğru tahmin edilebilmektedir. Beynin bu anlamda daha seri çalışabilmesi için metne dayalı dinleme etkinliklerinin sürekli yapılması gerekmektedir. Dinleme hızı arttırılan bir çocuğun, dinleme alışkanlığını kazanmış olduğu söylenebilir (Melanlıoğlu, 2012: 71-72).

2.7.2. Okulda Dinleme Eğitimi

Öğretmenler öğrencilere dersi dinlemelerini söyler ama çok çoğu öğretmen nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ile alakalı bir şey söylememektedir. Dinleme eğitimi için okullarda öğrencilere söylenen faydasız uyarılar olan “Dikkat et!” ve “Dikkatle dinle!” olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler de dinlemeyi öğretmeyi bilmemekte ve bundan şikâyet etmektedirler. Bu durum, günümüzde de büyük oranda vardır (Doğan,2008: 264).

Öğrencinin sınıf ortamında en çok ihtiyacı olduğu ve dolayısıyla en çok kullanmakta olduğu dil becerisi dinlemedir. Öğretmen bilgi aktarımında genellikle anlatarak gerçekleştirmektedir. Öğrencinin en önemli etkinliği öğretmenin anlattıklarını dinlemektir. Bu dinleme etkinliği pasif olarak gerçekleşmektedir. Bu şekilde hem anlatılanların anlaşılması hem de öğrenmenin kalıcı hale gelmesi oldukça güçtür. Dinlemenin verimli olabilmesi amacıyla öğrencinin etkin dinleme tekniklerini doğru bir şekilde kullanması gerekmektedir. Dinleme eğitimi almayan ve etkili dinleme tekniklerinden haberi olmayan öğrenci, öğretmeni ve dersi gelişigüzel dinleyecek olduğundan, dinleme verimli gerçekleşmeyecektir. Sürekli pasif olarak dersi ve öğretmeni dinleyen öğrenci, dikkat dağılması, ve odaklanma gibi problemler yaşayacaktır ve belli bir süre sonra dersle bağlantısı kalmayacaktır (Kocaadam, 2011: 12). Dinleme eğitiminde en çok ihmal edilen unsurlardan biri olan dinleme için amaç sağlama eylemi öğretmenin en önemli sorumluluğudur. Öğrenciler hangi amaçla dinlediklerini bilmelilerdir. Bundan dolayı her dinleme etkinliğinde öğrencilere amaç verilmelidir. Aksi durumunda, amacın belirtilmediği dinlemede genel olarak beklenen sonuç elde edilemez. Öğretmen anlatmadan önce konunun ana fikirden, gerçekleri kurgudan ayırması ve ayrıntıları belirlemesi gerekiyorsa gerekliliğinden bahsetmelidir (Doğan,2008: 265).

2.7.3. Dinleme Becerisini Geliştirme

Türkel'e göre (2012) ülkemizde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yeterli görülmemektedir. Bu nedenle yabancı alan yazındaki dinleme öğretimi tekniklerini tanıma ihtiyacı vardır. Yazarın Sandalyesi, sınıfta yüksek sesle okuma, yazı çalışma grubu, işbirlikli gruplar, okuyucu tiyatrosu, yeniden anlatma yararlanılabilecek tekniklerden bazılarıdır. Ayrıca etkili dinleme becerisinin kazandırılması için Robert Perrin'in önerileri, Jacobs'un önerileri, Edwards'ın önerileri, Queen'in etkili dinleme ilkeleri gibi tekniklerden düzeye ve ihtiyaca uygun olanı seçilerek uygulanabilir. Böylece anadili öğretiminin önemli bir ayağı olan dinleme eğitimi daha etkili sonuçlar verecektir. Epçaçan'a göre (2013: 336) dinlemeyi geliştirebilecek yollardan bazıları şu şekildedir: Ders anlatımları tekdüzelik kurtarılmalı, konunun hedeflerinden öğrenciler haberdar edilmeli, konuşma hızı zihinsel anlama sürecine uygun hale getirilmeli, dersi canlandırmak amacıyla çeşitli ders etkinlikleri yapılmalı ve sınıf içerisinde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

2.7.3.1. Truesdale'nin Tüm Vücutla Dinleme Öğretimi

Truesdale'in tüm vücutla dinleme becerilerini kazandırma eğitiminde, dinlemenin bilişsel yönünün yanında fiziksel hazırlık da gerektirdiği vurgulanmaktadır. Dinleme için işitsel bilgiler edinilmesi sürecinden daha fazlası gerekmektedir. Dinleme, sınıf içerisinde edinilen bilgilerin değerlendirilmesini içeren bir beceridir. Sözlü olmayan iletişimde çevreden gelen bilgiler seçilerek birleştirilir. Mesajda aktarılmak isteneni anlama kabiliyetini gerektirir. Kısaca iyi anlaşılmayan, işitilmeyen bilgilerin ne demek istendiğini tahmin etmeyi gerektirir. Tüm vücutla dinleme öğrencilerde işitmenin ötesinde dinlemeyi öğreten kavramlardır. Truesdale'e göre, öncelikli dinleme ve işitme arasında olan fark öğrencilere sezdirilmeli, dikkatli dinleme model gösterilirken dinleme üzerinde konsantrasyon ve sessizlik arttırılmalı ve dinleme sürecinde gerekli olan davranışlar etkinliklerle öğrencilere buldurulmalı, gerekli eklemeler öğretmen tarafından yapılmalıdır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin zaman kullanımının yaklaşık olarak %50'sini dinleyerek geçirdiklerine dikkat çekmekte ve bunlar öğretmeni dinleme, öğrencileri dinleme ve interaktif sunumlar olduğunu belirtmektedir (Güzel, 2007: 13).

2.7.3.2. Munte'nin Birleştirilmiş Öğretim Süreci

Munte'nin birleştirilmiş öğretim sürecinde konuşma becerisi ön planda tutularak tüm dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden herhangi bir tanesiyle ilgili yapılan çalışmalar diğerlerini de etkilemektedir. Bundan dolayı dört temel dil becerisi geliştirmek amacıyla yapılan uygulamaları, beraber yapmak gerekmektedir.

Bu yöntemde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaşlarına uygun, gözlemlerini aktarabileceği konular belirlenir. Tespit edilen konuyla alakalı sırası gelen öğrenci düşüncesini paylaştıktan sonra bu düşünceler tahtaya yazılır. İlk başlarda tahtaya yazma görevini öğretmen yapar. Öğrenci yazılanları defterine geçirir. Öğrencinin yazma görevi bittikten sonra kendisine anahtar kelimeler veya cümleler verilir ve bunları tamamlaması söylenir. Son olarak öğrenciler yazdıklarını okurlar (Yıldırım, 2007: 95-96).

Munte'in Birleştirilmiş Öğretim Yöntemi'nin kullanılması sırasında öğrenciler öğretmenlerini dinlemenin yanı sıra, birbirlerini dinlemeyi de istemeli ve bunu öğrenmelidirler. Bu dinleme için önemli adımlardan bir tanesidir. Diğer taraftan bir öğretmenin, bilgiyi sunmak amacıyla tüm sınıfın dikkatini çekmesi gerekmektedir. Genelde iyi öğrenenler iyi dinleyenler olmaktadır (Aksu, 2013: 38).

Öğrenci konuşulan sözcükleri duyarak, yazarak ona dokunmakta ve onu görmektedir. Okurken onu tekrar görmekte ve duymaktadır. Başlangıçta öğrenci, dinlemeyi öğrenmekte böylece konuşabilmektedir. Söylediği şeyleri yazabilmektedir. Öğrenci kendi için önemli olan bir şeyi yazıyorsa onu öğrenecektir (Yangın, 1999: 40).

2.7.3.3. ELVES Yöntemi

Çocukların dinlediklerini anlayabilmeleri için verilmek istenen mesajın ve dinleme yapılan ortamın onlara uygun olması gerekmektedir. Anlam tek noktada yüklü olmadığı için hikâye okurken sık sık öğrencileri tahmin yapmaya yönlendirmek gerekmektedir. Çocukların tahminleri doğrulanacak ya da

reddedilecek aşamaya gelindiğinde çocukları hikâyenin esas noktasını hatırlamaya yönlendirmek gerekmektedir.

Örneğin bir tahminde bulunulduğunda “parmaklar havaya” olayların akışı beklenilmeyen bir şekilde geliştiğinde “eller açık” gibi işaretlerden yararlanılabilir. Tahmin yürütülebilecek hikâyelerde, öğrencilerin söze karışmaları, beğendikleri bölümleri gülümseyerek beğenmedikleri bölümleri üzülmüş gibi yaparak düşünce ve duygular ifade edilebilir.

Bu basamakta sorulabilecek sorular:

- Bu söylediklerinizden emin misiniz? Düşünün bakalım.
- Şimdi dinleyin bakalım tahminlerinizde haklı mısınız?
- Yanılmış olabilir misiniz?

Benzer süreçler olarak kabul edilen okuma ve dinleme, bazı farklılıklar gösterse de anlama noktasında birleşmektedirler. Bundan dolayı dinlediğini anlama öğretiminde uygulanan Elves yöntemi ve öteki bazı yöntemler okuduğunu anlama öğretiminde de kullanılabilir (Eşref, 2010: 25-26).

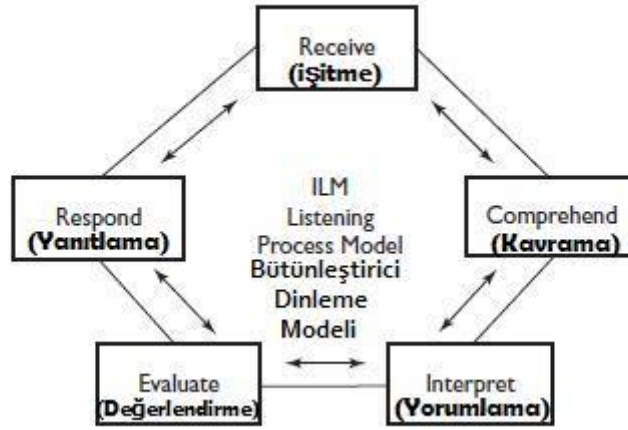
2.7.3.4 Bütünleştirici Dinleme Modeli

Bütünleştirici dinleme modeli, etkili dinlemenin tanımına dayanmaktadır. Etkili dinleme, dinleme etkinliğinde belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla uygun tutum, bilgi ve davranışları bütünleştiren dinamik, etkileşimli süreçtir. Bireylerin dinleme yeteneklerini sistematik olarak geliştirmelerine yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmış bir çerçeve olan bütünleştirici dinleme modeli dört aşamadan oluşmaktadır: Dinleme hazırlığı, dinleme süreci, dinlemeyi değerlendirme ve gelecekteki dinlemeler için yeni hedefler belirleme.

Dinleme hazırlığı, yapılan dinlemenin istenen sonuçlarını elde etmek için anahtardır. Bir öğrenci, dinleme hedeflerini önceden belirleyerek, dinleme bağlamını analiz ederek ve çeşitli dinleme filtrelerinin etkisine değinerek, düşünceyle ve kendine güvenle dinlemeyi etkili bir şekilde gerçekleştirebilir. Bütünleştirici dinleme modeli süreci; anlama, yorumlama, değerlendirme ve cevaplama olmak üzere beş

farklı bileşenden oluşur. Bu süreç ve süreçte yer alan bileşenlerin şeması Şekil 5'te gösterilmiştir:

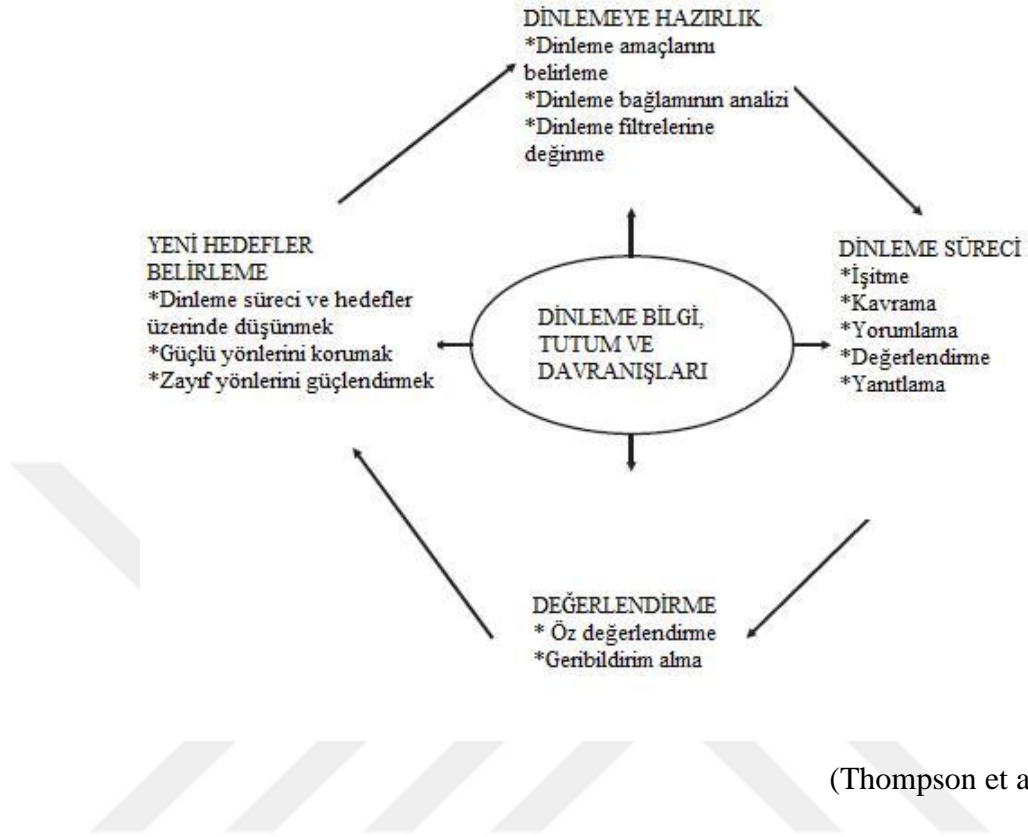
Şekil 5
Bütünleştirici Dinleme Modeli Süreci



Etkili dinleme gelişiminin sürmesi için dinleyicinin performansını, ne yaptığını ve davranışlarının etkili olup olmadığı belirlemek anahtar görevindedir. Bireyin dinleme sırasında ve sonrasında kendi değerlendirmesini yapması gerekmektedir. Dinleme becerisi dinamik ve karmaşık olduğu için sürekli gelişmeyi gerektirir. Son aşama olarak akran ve eğitmen değerlendirmeden elde ettiği geribildirimlerinden hareketle etkin dinleme becerisini geliştirmek için yeni hedefler belirler. Bütünleştirici dinleme modeli şekil 6'da şema ile gösterilmiştir.

Şekil 6

Bütünleştirici Dinleme Modeli



2.7.3.5. Okuma-Dinleme Çalışmaları

Alıcı beceriler olarak tabir edilen dinleme ve okuma becerileri arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Anlama becerileri gelişmiş kişiler hem okuma hem de dinleme konusunda başarılı olmaktadır. Aynı zamanda bir beceride görülen gelişme diğerini de etkileyecektir. Çünkü kişi okudukça ve dinledikçe daha iyi anlama yetisine sahip olacaktır.

Öğrencilerin düşünce ve olay metinlerine göre dinlediklerini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla altı, yedi ve sekizinci sınıflar üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Muğla il merkezinde yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya göre her iki yazı türünde de kızların başarılı olduğu, anne-baba eğitim durumunun ve gelir düzeyinin dinleme becerisi üzerinde etkisinin olduğu ve kitap okumanın dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Çelebi, 2008).

2.7.3.6. Görsel-İşitsel Araçların Kullanımı

Konuşma; konuşma içeriği, konuşmacının üslubu, ses tonu gibi etkenler yanında konuşmacının sözsüz mesajlarını da içermektedir. Dinleme davranışında mesajı yöneten alıcı görme, ona doğru yaklaşma ve onun üzerinde odaklanma çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Mesajların anlaşılabilir olması alıcının görüntüsü işitilen davranış olarak görüntülenmektedir. Birini dinlerken onun duygu ve düşüncelerini destekleyen, somutlaştıran hareketlerini, jest ve mimikleri de görmekteyiz. Hatta karşıdakinin tavırları, ifade etmekte olduğu cümlelerin çok daha öne geçmektedir. Bu yüzden konuşmacının söyledikleriyle beden dili, jest ve mimikleri arasındaki uyuma dikkat etmesi gerekir. Dinleyici, kullanılan görsel araçlardan da anlam çıkarmaya çalışmalıdır. Görmenin dinleme üzerindeki etkisi göz önüne alınarak dersler düzenlenmeli, anlatılanlar beden diliyle ve görsel materyallerin kullanılarak desteklenmeli öğrenciler de görsel okuma konusunda bilinçlendirilerek derslerin verimliliği artırılmalıdır (Yıldırım, 2007: 29-30).

Dinleme eğitiminde görseller kullanılarak, önemli adımlar ve süreçler gözden geçirilerek, öğrencilerin bu çalışmadan daha yüksek verim elde etmesi sağlanmalıdır. Bunun için hikâye haritası, düşünce şeması, tablolaştırma gibi yöntemlere başvurulmalıdır. Bu tür çalışmalar öğrencilerin dağınık durumda olan bilgi parçacıklarını hatırlayarak ve bütünleştirerek farklı gibi görünen düşüncelerin, olayların aslında bir bütünün parçaları olduğunu fark etmesini sağlamaktadır (Aytaç, 2011: 31-33).

Örneğin, verilen “Çad Gölü” başlıklı bir tabloda Çad Gölü’nün derinliği, su seviyesi ve sıcaklık değişimleri gösterilmektedir. Tabloda ki bilgilerden hareketle, gölün derinliği su seviyesindeki değişimleri ve sıcaklık değişimlerinin aylara göre durumlarıyla alakalı sorular sormaktadır(Güneş, 2013: 3). Öğrencilerin bu tabloyu inceleyerek görsellerden daha yüksek veri elde edebilmesi, görselleri doğru yorumlaması amaçlanmaktadır.

2.7.3.7. Dinlenenin Yazma

İnsan duygularını, düşüncelerini, fikirlerini ve yaşananları başkalarına doğru bir şekilde aktarılabilmesini sağlayan yazı, belli bir bilgi ve birikim gerektirmektedir. Dinleme ve okuma yoluyla kendini geliştirmemiş olan bir insan, kendini anlatma gücü bulamaz. Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesi beklenmemelidir. Çünkü dinleme becerisi yeterli olmaması, kişinin anlama becerisinin de eksik olduğu anlamına gelmektedir. Anlama becerisi eksik olan birisi de duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlatmakta dolayısıyla yazmakta güçlük çekecektir (Yıldırım, 2007: 36).

Bu çalışmalar kapsamında öğrencilerin derecelerine uygun bir şiiri, şarkıyı, fıkrayı vb. dinlemeleri ve bunları yazmaları istenebilir. Dinleme becerisi eğitimi ile ilgili çalışmalarda ses kayıtları kullanılmaktadır. Çocuklara ilgi ve seviyelerine uygun, daha önce bilmedikleri şarkılar dinletilerek çocuklardan sözlerini yazmaları istenebilir. Çocukların hepsi şarkı sözlerini eksiksiz ve düzgün yazıncaya kadar dinletilmelidir. Tam yazamayanların yazamama sebepleri bulunarak öğrencilere anlatılmalıdır (Yalçın, 2006: 129).

2.7.3.8. Drama

Dinleme eğitiminde en çok faydalanacak yöntemler arasında drama üst sıralarda yer almaktadır. Duyguları eğiten, kişilik sınırlarını genişleten, esnekletiren drama yöntemiyle öğrenciler; duygu ve düşüncelerini daha kolay ve rahat ifade edebilme imkânı bulmaktadır.

Drama hem sözel hem de sözel olmayan dil kullanımına fırsat verildiği için etkili bir iletişim yöntemidir. Drama mantıksal ve yaratıcı etkinlikleri içerdiğinden beynin sağ ve sol yarım kürelerinin birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Araştırmalar, dramanın çocukların konuşma dillerinin gelişmesinde ve okuryazarlık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim öğrencilerinin sergilediği drama etkinliklerinin birçoğu informaldır. Bu çalışmalarda

çocuk hareketleri dışarıdan birileri için değil kendi arkadaşları için sergilemektedirler (Akyol, 2006: 26).

Drama yöntemi ile öğrenciler, hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektirdiğini yaşayarak öğrenmektedir. Dramanın faydaları aşağıda sıralanmaktadır:

- Problem çözme ve iletişimde bulunma yeteneğini geliştirmektedir.
- Dikkatli ve etkili dinleme yeteneğini geliştirilmektedir.
- Kişinin özgüvenini arttırmaktadır.
- Anlama yeteneği ve yaratıcılığı arttırmaktadır.
- Akıcı konuşma geliştirmekte, dile hâkimiyeti ve ifade yeteneğini geliştirmektedir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirmektedir (Yıldırım, 2007: 104-105).

2.7.3.9. Hikâye Haritası

Hikâye haritasında, hikâyede geçen olay, karakterler, zaman ve mekân birbirleriyle ilişkili olarak şema haline getirilmektedir. Hikâye haritası ile çocuk hangi bilginin önemli hangi bilginin önemsiz olduğunu kavramaktadır. Dinleme eğitiminde de olay örgüsü olan metinler işlenirken hikâye haritası hazırlanarak hikâyeden sonra bunu öğrencilere doldurtmak hikâyenin akılda kalıcılığı açısından faydalı olmaktadır (Yıldırım, 2007: 104).

2.7.3.10. Oyunlar

Günümüz eğitim ve öğretim sisteminde oyun büyük önem taşımaktadır. Öğrenmenin olmazsa olmaz bir parçası durumdadır. Oyun ve öğrenme birbirlerinin ayrılmaz ikilisi olarak kabul edilmektedir. Öğrenme ve oyun nefes almak ve nefes vermek gibi birbirini tamamlayan kavramlardır. Oyun aynı zamanda keşfedici öğrenme sağlar, bu nedenle sadece çocuklar ve gençler için değil öğrenen herkes için önem taşımaktadır. Oyun aynı zamanda pedagojinin de vazgeçilmez bir öğesidir. Oyunun tüm okul türlerinde ve aşamalarında değişmeyen bir yeri, çok çeşitli ve önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Bu bakımdan dinleme eğitiminde oyunun yeri ve önemi büyüktür. Dinleme eğitiminde kullanılabilecek oyunlardan bazılarını örnek

olarak, kulaktan kulağa, hikâye oluşturma, yasak kelimeler, atasözü ve deyim söyleme gibi oyunlar örnek olarak verilebilir (Yıldırım, 2007: 106-107).

Eğitim ve öğretimde vazgeçilmez bir unsur olan oyun, özellikle yaş itibarıyla oyun döneminde olan ilkökul ve ortaokul çocukları için oldukça ilgi çekicidir. Oyun daha eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak bilgilerin kalıcı olmasına da katkıda bulunur. Oyunlar kazandırılmak istenen beceriye göre uyarlanarak uygulanabilir. Örneğin atasözü ve deyimlerin öğretilmesinde öğrenciye rastgele bir deyim-atasözü çektirilir. Öğrenci bu deyim ya da atasözünde geçen kelimeleri kullanmadan deyimi-atasözünü diğer arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Deyimin ya da atasözünün anlamını okuduktan sonra tek tek kelimeleri anlatmaya çalışır. Oyun gruplar halinde yarışmaya da dönüştürülebilir. Bu tür etkinliklerde katılım ve öğrenme düzeyinin en yüksek seviyeye çıktığı rahatlıkla gözlenebilir.

2.7.4. Dinlemeyi Ölçme ve Değerlendirme

Dinleme üzerine yapılan bazı araştırmalar göre dinleme becerisinin ölçülmesinde ders testleri kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalarda, bilgi bir kez verilmekte, bilginin ne kadarının hatırlandığının ölçülebilmesi için kâğıt kalem testi yapılmaktadır. Bu testte denekler ses kaydına alınarak seslerin vurgusunun, derinliklerinin vb. taşımakta olduğu anlama göre bir cümlenin en uygun anlamı çoktan seçmeli testten bulmalarını istenmektedir (Erdem ve Erdem, 2014: 420).

Dinlediklerini değerlendirme türleri aşağıda verilmektedir.

- Dinlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Dinlediklerini içerik yönünden değerlendirir,
- Dinlediği kişiyi ses ve beden dilini etkili kullanabilme yönünden değerlendirir (Daşöz, 2013: 24).

Ölçme ve değerlendirme, yapılan eğitimin niteliğini kontrol etmede rol oynayan bir eğitim programı ögesidir. Öğrenme eksiklerini belirlemek, amaçlarının ne derecede gerçekleştiğini ve gelişim seviyesini tespit etmek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye gerek duyulmaktadır.

Her alanda olduğu gibi, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmenin öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadıklarını belirlemesi gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmen, önceden belirlenen ölçme araçlarını kullanıp, bu yolla elde ettiği sonuçları değerlendirmektedir.

Dinlememenin soyut olmasından dolayı dinlediğini anlama becerisini ölçme ve değerlendirme diğer becerilere kıyasla daha zor olmaktadır. Örneğin, öğrencilerinin yazma becerisini veya sözcük dağarcığı derecelerini seviyesini ölçmek ve değerlendirmek isteyen bir öğretmen, öğrencisine belirli bir konu vererek verdiği konuyla ilgi olarak kompozisyon yazmalarını isteyebilir. Yapılan bu çalışmadan sonra, öğrencinin kâğıdı, daha önce belirlemiş olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemine göre değerlendirerek sonuca ulaşabilir. Ancak dinleme becerisi ölçülüp değerlendirme sürecinde daha da karmaşık hale gelmektedir. Çünkü öğrenciler dinliyor gibi görünüp, aslında okunanları veya söylenenlerden hiç birini dinlemiyor olabilir. Öğretmenin elinde öğrencinin dinlediğini anlamaya yarayacak somut bir şey bulunmamaktadır. Bu sebeple dinleme becerisini ölçme süreci zor ve karmaşık olmaktadır (Kaya, 2015: 41-42). Bu becerinin ölçülmesinde diğer becerilerden yararlanır. Dinlenen metinle ilgili sorular sorularak öğrencinin dinlemesi hakkında değerlendirme yapılabilir. Cevaplar yazılı olarak istenirse öğrencinin yazma becerisi, sözlü olarak istenirse konuşma becerisi, çoktan seçmeli sınav şeklinde yapılırsa da okuma becerisi devreye girecektir. Bu da dinlemenin dolaylı olarak ölçüldüğünü gösterir. İyi bir dinleme sonrasında okuduğunu yanlış anlayan öğrenci, yazılı-sözlü ifade gücü yeterli olmayan bir öğrenci yanlış cevaplar verebilir. Her ne kadar dil becerileri birbirini destekleyen beceriler olsa ve birbiriyle ilişkili olarak gelişim gösterse de kişilerde gelişim düzeylerinin aynı olduğunu söylemek yanlış olur.

2.8. Dinleme Öz Yeterliği

Öz yeterliliğin alanyazında farklı tanımları mevcuttur. Öz yeterlik, bireyin belli bir performans göstermesi amacıyla etkinlikleri başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesine dair kendisiyle ilgili yargısı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik insan deneyimlerinin meydana getirdiği bir süreçtir. Geleneksel kültürde dinleme önemli bir toplum değeri olarak belirtilmektedir. Dinlemenin toplum değerini ifade etmekte olan “Söz gümüşse sukut altındır, iki dinle bir söyle gibi...”

atasözleri bulunmaktadır. Ayrıca küçük çocukların büyüklerin yanında sessiz bir şekilde oturmaları ve onları dikkatli olarak dinlemeleri Türk kültüründe önemli bir davranış olarak görülmektedir. Küçük çocukların sessiz bir şekilde büyüklerini dinlemeleri insanları pasif dinlemeye doğru itmektedir. Dinleme ortamında bireyin söylenenler karşısında sessizce durması ve itaat eden pasif alıcı olarak değil, duygu ve düşünceleri sözel ya da sözel yollarla ortaya koymak amacıyla aktif alıcılar olduğunu belirterek bireylerin pasif dinleyici rolünden uzaklaşarak aktif dinleyici rolüne geçmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246).

Dinlemenin temel ve en önemli dil becerisi olduğu, çok önemli olduğu artık herkes tarafından kabul ediliyorsa; bu alanda öz yeterlik, kaygı, tutum gibi kavramlar irdelenmeli ve dinleme becerisini geliştirecek, etkililiğini arttıracak çalışmalar, araştırmalar yapılmalıdır. Dinleme öz yeterliği, kişinin kendi dinleme becerisinin etkililiği, dinlediğini anlama, dinleme stratejilerine hâkimiyeti, bu stratejileri uygulayabilme düzeyi gibi konularda sahip olduğu algıdır. Dinleme öz yeterlik algısının dinleme becerisini nasıl etkilediği ve nelerden etkilendiğinin araştırılması bu becerinin geliştirilmesine, amaca daha iyi hizmet eden yaşantıların, eğitim öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine hizmet edecektir. Dinleme öz yeterliğinin ne olduğunun anlaşılması için öz yeterlik algısının ne olduğu iyi kavranmalıdır.

2.8.1. Öz Yeterlik İnancı

Bandura'ya göre öz yeterlilik inancının dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bunlar, başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler, başkalarının yaşantılarını da gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olmak gibi sosyal modelleri, aile, arkadaşlar, danışmanlar, meslektaşlar tarafından yapılan sözel ikna ve korku, heyecan vb. fiziksel ve psikolojik durumlardır (Dönmez, 2011: 14).

Bandura (1977) öz yeterliliğin doğru ve tam deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, bireyin duygu durumu ve sözel iknadan oluşan dört temel kaynağı olduğunu ifade etmektedir:

1. Tam ve Doğru Deneyimler (Performans Başarıları): Bireyin girişimde bulunduğu işlerden başarı elde etmesi sonucu daha sonraki benzer işlerde de başarılı

olabileceğini yordadığı için elde ettiği başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi daha sonra yapacağı benzer davranışlar için motive olmasını sağlamaktadır. Birey öğrenilmiş güçlülük ya da öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Diğer bireylerin elde ettikleri başarıları gözlemlemek kişinin başarı elde etmek için beklentisinin olmasına sebep olabildiği için bireylerin beklentilerinin çoğunun diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum sosyal öğrenmenin önemli bir olgusudur.

3. Sözel İkna: Bir işte başarı elde etmesi için bireye öğüt ve teşvik ile cesaret verilmesi durumunda öz yeterlilik inancında değişim olabilir.

4. Duygusal Durum: Davranışa girişimde bulunma olasılığı, girişimde bulunacak olan bireyin duygusal ve fiziksel açıdan iyi olması durumunda artmaktadır. Öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine dair inanç, öğretmenlerin öz yeterlilik algısıdır. Öğretmenlerin öğretim için sarf ettikleri çaba, amaçları ve istek seviyelerini öz yeterlilik algılarına bağlı olarak olumlu açıdan değiştirmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları sınıf içindeki eylemlerini etkilemekte ve buna bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlilik algısı güçlü olunca öğretim için daha istekli oldukları gözlenmektedir (Karademir, 2012: 24).

2.8.2. Özyeterlilik ve Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1994) öz yeterlilik inancını bireyin belirli bir performansı göstermek amacıyla gereken eylemleri koordine etme ve başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesi ile alakalı yargısı olarak ifade etmektedir.

Çoban ve Sanalan (2002: 3) öz yeterlilik inancını kişinin verilen görevi yerine getirmeye yönelik düşünceleri olarak ifade etmektedir.

İpek ve Bayraktar (2009) öz yeterliliği, bireyin kendi potansiyelini uygulamaya dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile alakalı düşüncesi olarak ifade etmektedir.

Kotaman (2008: 111) öz yeterliliği, bireyin belirli bir işte başarı elde edeceğine olan inancı olarak ifade etmektedir. Öz yeterlik kişinin göreve dair harekete geçmesini, bu davranışı devam ettirmesini, davranışa karşı güdülenmesini ve sonuçta performansını etkiler.

Senemoğlu (2009) öz yeterliliği, kişinin değişik durumlar ile başa çıkma, başarılı sonuç elde etme yeteneği ve kapasitesine dair inancı, algılayışı ve kendi yargısı olarak ifade etmektedir.

Ulusoy (2002) öz yeterliliği, bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli eylemleri düzenleyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile alakalı algısı olarak ifade etmektedir.

Snyder ve Lopez'e göre (2002: 278) öz yeterlik, gözlem ile algılanan bir beceri değildir. Bazı koşullarda bireyin becerileri ile "neler yapabilirim?" sorusuna verdiği yanıtla alakalı duyduğu içsel inançtır. Öz yeterlik; kapasite, özel performans hakkındaki algılarla ilgili değildir. Ancak durumlarla başa çıkmada ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini düzenlemek için bireyin yapabileceklerine olan inancıdır (Varlıoğlu, 2013: 9).

Bireyin öz yeterliliği, yaptığı işlerde becerilerinde olan yetkinliği ile değil o becerilere olan inancı ile ilgilidir. Bireylerin hissetme, düşünme, güdüleme ve davranış şekillerini kendi öz yeterlilik inançları belirlemektedir. Kişisel doyum ile başarının artması öz yeterlilik seviyesinin yüksek olması ile gerçekleşmektedir. Öz yeterlilik seviyesi düşük olan kişiler zor işleri tehlikeli olarak görüp çaba göstermez, kaçınırlar ve vazgeçme isteği duyarlar. Tam tersine öz yeterlik seviyesi yüksek olan kişiler ise kararlı olurlar, başarısızlık veya hata yapma durumunda öz yeterlik inançlarını hemen onarabilirler (Mızrak, 2013: 46).

Bireyin eylemlerini seçmek için sarf edeceği çabayı, karşısına çıkan engelleri çözerken ne kadar sabrettiğini, güven ve kaygı seviyesini, düşünme, hissetme, kendini motive etme ve gereken hareketi yapma şeklini kendi öz yeterliliği etkilemektedir. Bireyin başarılı sonuç için ısrarcı, dirençli olması ve harcadığı çaba ile öz yeterlilik inancı arasında doğru orantılı bir ilişki olmakla birlikte öz yeterlik

inancının düşünme şekilleri, sorun çözme becerileri ve duygusal tepkiler üzerinde de etkileri vardır. Öz yeterlik inancı yüksek olan insanlar zor görev veya işlerde daha rahat, güvenli ve güçlü bir duruş sergilerken düşük olan insanlar görev veya işleri olduğundan daha zor görür ve bundan dolayı görüş açıları dar olur, süreç içinde karşılaştıkları sorunları çözemezler (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 1; Senemoğlu, 2002: 235-236). Başarıya ulaşmada güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmak önemli bir faktördür.

Bandura (1986) öz yeterlik algısını, bireylerin hedefledikleri performansı gerçekleştirmek için gereken eylemleri düzenleyerek yapma kapasitesine olan inancı olarak ifade etmiştir. Bu öz yeterliğin inanca dayalı bir sistem olduğu anlamına gelmektedir. Bireyler, hedefledikleri sonuçta başarı elde etmek için gerekli olan eylemleri yapma becerilerine dair zihinlerinde yargılar oluştururlar. Davranışların güçlü kestiricileri bu yargılar veya inançlardır. Bir görevi veya işi başarmak adına kararlı bir duruş sergileyen ve çaba sarf eden kişinin yeterlik algısı yüksektir (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers 1996; Senemoğlu 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2003; Woolfolk Hoy 2004). Öz düzenleme süreçlerinin parçalarının tamamında öz yeterlilik algısının etkisi olduğu için sahip oldukları öz yeterlilik seviyesi yüksek olan öğrencilerin, biliş ötesi strateji kullanması durumunda performans başarıları da etkilenmektedir. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992) tarafından akademik başarı yönünden öz yeterlilik algısı ve akademik hedef belirleme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışma Öğrencilerin strateji kullanımı ile öz yeterlilik algısının, akademik başarılarındaki varyansın % 31'ini açıkladığını göstermektedir. Bazı araştırmacılar öğrenmenin ayrılan parçalarının bilgi, bilişsel bağlantı ve yeterlik algısı olduğunu ifade etmekle birlikte yeterlilik algısı seviyesinin artması ile stratejilerin de kullanıldığını ileri sürmektedir. Aynı zamanda Pintrich ve De Groot, (1990), akademik performans ile bilişsel bağlantının en iyi öngörücüsünün yeterlik algısı olduğunu belirtmektedir (Baykara, 2011: 81).

Öz yeterlik kavramı Albert Bandura'nın araştırmaları sonucu açıklığa kavuşturulmuştur. Bandura'ya göre bir işyeri ortamında çalışan bireylerin belirli bir görevi başarıyla tamamlamaları için gerekli motivasyon, bilişsel kaynaklar ve davranışları harekete geçiren yeteneklere ilişkin güven ya da inanç öz yeterlilik

olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterliliğin performans gelişimi ile çok güçlü ve olumlu yönde bir ilişkisi bulunmaktadır. Pozitif psikolojik unsurlardan umut ile ilişkili olarak öz yeterliliğin bir bireyin birden fazla çözüm yolu üretmesinde, amaç doğrultusunda harekete geçmesinde ve eninde sonunda amaçladığı başarıyla ulaşmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Avey ve diğer., 2008:53).

Bandura'nın 1970'li yıllarda Amerika'da yaptığı çalışmalarda yılan ve köpek gibi çeşitli hayvanlar tarafından ısırılma fobisi olan bireylerin korkularıyla başa çıkmalarını sağlamaya yönelik terapiler uygulamış, bireylerin bu korkuları yenmekte istekli olmalarına karşın korkularını yenemediklerini gözlenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda bireylerin başarılı olabilmelerine ilişkin algılarında farklılaşmaların bulunduğu tespit edilmiş ve korkuların üstesinden gelememenin bu farklılaşmadan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bireylerin sahip oldukları beceriler ve öğrenilmiş stratejilerin, uygun koşullar altında kullanılma inancı olmadığı sürece işlevsel olmayacağı belirtilmiştir. Öz yeterlilik "bireyin mevcut becerilerinin değil, bu becerilerle ne yapabileceğine ilişkin inancıdır" (Aksoy, 2014:1). Güçlü bir öz yeterlilik inancı sayesinde bireylerin üstlendikleri sorumluluklarda başarılı olabacaklarına inanılmaktadır.

Bandura, güçlü bir öz yeterlilik duygusu geliştirilmesi için dört ana unsurun olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, ikna etme, fiziksel ve duygusal durum olarak sıralanmaktadır.

Doğrudan deneyimler: Bireylerin öz yeterliliğini en fazla etkileyen faktör, bizzat yaşadıkları olayları ifade eden doğrudan deneyimlerdir. Bireylerin, gösterdikleri davranışların etkilerini ölçmesi ve değerlendirmesi yeterlilik inançlarını belirlemektedir. Değerlendirmeler sonucunda başarılı olunduğu düşünülüyorsa yeterlilik yüksek, başarısız olarak değerlendiriliyorsa yeterlilik seviyesi düşüktür.

Dolaylı deneyimler: Bireyler, çevrelerinde bulunan insanların başarılarını gördükleri zaman kendilerinde de başarı inancı oluşur. Meslektaşlarının kararlılıkları ve performanslarını kendilerine model alan birey, öğrenme yoluyla aynı davranış ve tutumları uygulamaya çalışmaktadır. Ayrıca örgüt ortamındaki ödüllendirme

sistemleri de diğer çalışanları motive etmek ve başarılı olma inancını artırmak için uygulanmaktadır.

İkna Etme: Bireylerin yeterliliklerini güçlendiren üçüncü unsur olan ikna etme, bireylerin başarıya ulaşmak için gereken özelliklere sahip oldukları inancını aşılacaktır. Böylece problemler meydana çıktığında eksiklikler üzerinde durarak daha fazla çaba sarf etme isteği uyanmaktadır.

Fiziksel ve Duygusal Durum: Bireylerin kendi yeteneklerini hakkında karar verirken fiziksel ve duygusal durumlarından etkilendikleri belirtilmektedir. Gerginlik, kaygı ve depresyon kişisel yetersizliklerin işareti olarak görülmektedir. Güç ve dayanıklılık isteyen aktivitelerde bireyler yorgunluk ve acıyı fiziksel zayıflığın birer göstergesi olarak nitelendirmektedir (Bandura, 2004:622).

Bandura'nın yaklaşımında doğrudan yaşanan deneyimler, bireylerin olayları ilk elden tecrübe etmesi açısından daha fazla önem taşımaktadır. Bireylerin yaptıkları davranışların sonuçlarını görmeleri, nerede hata yaptıklarını ve nasıl düzeltileceğini keşfetmeleri açısından önemlidir. Kişinin kendisini içsel bir sorguya çekmesi ile zorluklar karşısında öz yeterliğini saptaması mümkündür. Bireyin başkalarında gözlediği davranışların başarıyla sonuçlanması ve bireyin bu davranışları örnek alması ise dolaylı deneyimleme olarak ifade edilir. Küçük yaştaki çocukların televizyonda gördükleri olayları ya da rolleri gerçek yaşamda uygulamaya çalışmaları bunun en çarpıcı örnekleri arasındadır. Örnek alınan kişi ya da nesnenin diğerleri tarafından ilgi görmesi, bireyin kendisinde de bu ilgi görme isteğini uyandırmaktadır. Bu etkileşim sonucunda birey, örnek aldığı karakterin ya da nesnenin tutum ve davranışlarını model alarak bunları hayata geçirmeye çalışmaktadır. Böylece bireyler kendi yeterliliklerini başkalarının başarıları ile kıyaslayarak öz yeterliliklerini ölçmeye çalışmaktadırlar.

Schwarzer ve Jerusalem tarafından geliştirilen Genel Öz Yeterlilik Ölçeği, bireylerin yeterliliklerinin ölçülmesinde birçok kültür için geniş çapta kullanımı olan ve on hassas maddeden oluşan bir ölçüm aracıdır. Bu ölçeğin kullanıldığı Almanya, Kosta Rika ve Çinli üniversite öğrencileri üzerinde karşılaştırma yaptıkları bir çalışmaları bulunmaktadır (Schwarzer et al., 1997:69). Ölçekte güçlü ve zayıf

yanların belirlenmesine ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla bireylerin çözülmesi zor problemleri ile her zaman başa çıkıp çıkamadıkları, amaçlarına ne ölçüde ulaşabildikleri, bireysel beceri ve güçlülüğün önceden tahmin edilemeyen durumları halledebilmek için yeterli olup olmadığı, zor koşullarla yüzleşildiği zaman sakinliğini koruyup koruyamadığı, sorunlar karşısında birden fazla çözüm üretip üretmediği gibi hususlar sorgulanmıştır (Schwarzer ve Jerusalem, 1995:35-37).

Öz yeterlilik konusu literatürde genellikle öğretmenler ve eğitim-öğretim açısından incelenmiş ve öğrencilerin sınıf ortamındaki performanslarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Şahin ve Yeşilyurt (2014) Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinde drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerin belirlenmesini, Eker (2014) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerini araştırmışlar, Skaalvik ve Skaalvik (2014) Norveç'te yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik ve özerklik algılarının işe bağlılık, iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik ile ilişkisini incelemişlerdir. Dicke, Marsh, Kunter, Schmeck, ve Leutner (2014) öğretmen adaylarının sınıfa uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunları ele alarak öğrencilerin yaramazlıkları, duygusal tükenmişlik ve sınıf yönetimi gibi konularda öz yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Erol, Çelik ve Üçok (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin benlik algısı ve yaşam doyumlarını eğitim yeterlilik algısı bakımından incelemişlerdir. Öz değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin benlik algıları ölçülmüş, araştırma sonunda hem yaşam doyumunu hem benlik algısı için yeterlilik algısının pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Literatürde öz yeterliğe ilişkin örgütsel anlamda çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Zeng, Chen ve Chen (2014) duygusal zekânın çalışma stratejileri üzerindeki etkilerini incelemişler ve genel öz yeterlik, örgütsel kimlik unsurlarının uyum sağlayıcı etkilerinin olduğunu ve bunların bireysel performans ve iş doyumunu arttırdığını belirlemişlerdir. Dönüşümcü liderlik ve çalışanların yaratıcılıkları arasındaki ilişkide etkili olduğu savunulan yaratıcı rol kimliği, yaratıcı öz yeterlilik ve karmaşık iş yapısı Wang ve arkadaşları (2014) tarafından ele alınmıştır. Yaratıcı öz yeterlilik kavramı, bireylerin farklı çıktılar üretebilmelerine olan inançları olarak ifade edilmiştir. Yaratıcı aktivitelerde güven, öz yeterlilik gibi unsurların yaratıcı

fikirler ortaya koymak için en önemli faktörler olduğu belirtilmiştir. Liu, Wang, Liao, ve Shi (2014) iş arama sürecinde bireylerin öz düzenlemesini, iş öz yeterliği ve iş arama davranışları öz yeterliğinin karşıt etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre iş arama sürecinde yüksek düzeyde ilerleme kaydeden bireylerin işi elde etme sıklıklarının da öz yeterlik davranışlarının artması doğrultusunda artmaktadır. İş arama süreci ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki, iş arayanların süreç konusundaki içsel tutumları tarafından yönetildiği gözlenmiştir. Fast, Burris, ve Bartel (2014) yönetsel öz yeterlik, ego savunmacılığı ve işçileri dinlemekten kaçınma unsurlarını ele aldıkları çalışmalarında, yönetsel açıdan düşük öz yeterliğe sahip yöneticilerin egolarının tehdit altında olduğunu düşünerek çalışanların söylediklerinden kaçındıklarını savunmaktadırlar. İşgörenlerin seslerini azaltmaları için talepte bulunma, konuşulanları yanlış değerlendirme gibi durumlar; düşük öz yeterliliğe sahip yöneticilerin ön plana çıkan özelliği olarak belirtilmiştir.

Hedefine ulaşmak için bulunduğu etkinliklerde, karşılaştığı engellerde daha fazla çabalayan ve yılgınlık göstermeyen bireylerin öz yeterlik seviyesi yüksektir ve kendilerini zorluklarla 'baş edebilir' olarak görmektedirler. Bireyin öz yeterlik algısı; söz konusu sosyal etkileşim ağı ile etkileşimde olup olmayacağı, karşılaştığı zorluklara karşı yaşamının kontrolünü bırakmayacağına olan inancı ya da sarf edeceği çabanın miktarı ile doğrudan ilişkilidir. Yaşam doyumunun tüm bunlardan etkileneceği düşünülmektedir (Çetinkaya, 2011: 26).

Sosyal modeller, tam ve doğru tecrübelerin sağladığı dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve kişinin duygusal ve fiziksel durumu Bandura' ya göre (1986: 399-401), öz yeterlik inançlarının dört esas kaynağıdır. Kişinin kendine hedef belirlemede, hedefini gerçekleştirmek için karşılaştığı engellere dayanabilme sürelerine ve elde ettikleri sonucun başarısız olması durumunda vereceği tepkilere etki eden öz yeterliği en çok etkileyen bireyin yaşayarak edindiği tecrübelerdir. Örgün öğretim bireyin öz yeterlik duygusunun gelişmesinde yaşadığı toplum kadar etkilidir. Öğretmenin mesleğine dair öz yeterlik inancı, başarılı ve etkili bir öğrenme ortamını oluşturmasında ve buna bağlı olarak öğrencinin öz yeterlilik duygusunun gelişmesinde önemli bir etkidir (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005: 1-2).

Albert Bandura, 1986 yılında yayınladığı *Social Foundations of Thought and Action* adlı kitabında bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını yazmıştır. Ona göre bu öz sistem bilişsel ve duygusal yapıları barındırmakta ve sembolleştirme, diğerlerinden öğrenme, alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz-yansımada bulunma gibi yetenekleri içermektedir (Pajares, 1996, s.43). Sosyo-bilişsel teoriye göre, bu öz sistem algılama, düzenleme ve davranış değerlendirme gibi bir takım alt fonksiyonları içermektedir. Böylece, öz sistem bireylere kendi bilişsel süreçlerini ve hareketlerini etkileme ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz-düzenleyici bir hizmet vermektedir (Pajares et al., 1997: 2). Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve insiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Benzer, 2011: 12).

1. Başarılı (Tamamlanmış) Performanslar: Bireysel tecrübe ve yaşantıya bağlı olduğu için öz yeterlik inancında önemli bir yere sahip olan bireyin tamamlanmış başarılı tecrübeleri aynı zamanda öz yeterlilik inancına en çok etki eden kaynaklardan biridir. Başarısızlıkların art arda yaşanması durumunda bireyin öz yeterlik inancı azalırken tam tersi durumunda yani performans sonuçlarının başarılı olması durumunda öz yeterlilik inancı artmaktadır (Bandura, 1997). Başarıların tekrar edip artması ile bireyde öz yeterlilik algısı gelişmekte ve birey daha sonra yaşadığı başarısızlıklardan etkilenmemektedir. Bireyler yaptıklarının sonuçlarını değerlendirip sonuçlarını benzer iş veya görevleri yaparken öz yeterlilik algısı oluştururken kullanırlar. Birey yaptığı işlerde başarılı bir sonuç elde ettiğinde, bu sonuç bireyi gelecekte de başarı elde etmek için daha önce bulunduğu davranışlara yönlendirecektir.

Bandura, Sosyal ve Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre bireyin çevresi, zekâsı ve öz yeterlik algısı bireyin davranışlarını oluşturmaktadır. Öz yeterlik, bağımlılık, başarı, vb. özellikler; sosyal öğrenme kuramına göre çevresel faktörlerdir ve bu faktörler bilişsel özelliklerin dışındaki bireyin davranışlarını etkileyen

faktörleri oluşturmaktadır. Bireylerin diğer insanları gözlemleyerek öğrendiklerini ifade eden sosyal öğrenme kuramcılarına göre sosyal öğrenmenin olabilmesi için sosyal etkileşimin olabileceği bir çevre gerekmektedir. Davranışçı öğrenme kuramcıları, gözlemleyerek öğrenmeyi ilk inceleyenlerdir. Gözlemleyerek öğrenmeye bilişsel ve etkileşim boyutunu katan kişi de Albert Bandura'dır. Bandura (1977) öğrenme sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğer insanlar yalnızca kendi etkinliklerinin sonuçlarına bakarak öğrenselerdi, öğrenme, çok zaman gerektiren ve hatta tehlikeli bir iş olurdu. İyi ki pek çok insan davranışı, modellerin gözlenmesiyle gerçekleşmektedir. Kişiler başkalarını gözleyerek yeni davranışlar geliştirebilmekte ve daha sonra zihinlerine kodladıkları bilgi, etkinlikleri için rehber görevi görmektedir.”

Dolaylı öz düzenlemeli, bilişsel ve öz yansıtıcı süreçlerin insanın değişim ve uyumunda yani öğrenmesinde etkili olduğunu ifade eden Bandura taklit ve gözlem yoluyla öğrenmeye yeni boyutlar eklemiştir (Temiz, 2009: 79-80).

2. Dolaylı Yaşantılar (Model Alma): Bireylerin karar verme becerileri yeteneklerini geliştirmedeki tek faktör değildir. Kişi kendisine benzer özelliklere sahip olan kişilerin performanslarını gözlemleyerek yetkinlik inancını arttırmakta ve aynı zamanda başarılı davranışlarını da gözlemleyerek yeterlilik algı seviyelerini arttırmaktadır. Başarılı performanslar aracılığıyla kazanılan öz yeterlik algı seviyesi, dolaylı yaşantılar ile edinilenden daha güçlüdür. Aynı zamanda olumsuz yaşantı, dolaylı yaşantılar ile elde edilen öz yeterlilik algısını daha kolay etkilemektedir. Bireyin başkalarının deneyimlerinden etkilenme derecesi sahip olduğu deneyimlerin varlığına ve düzeyine göre değişmektedir. Birey model aldığı kişi ile olan benzerliklerinin çok olduğu düşüncesine sahipse öz yeterlik inancı modelin başarı ve başarısızlıklarından fazla etkilenebilir. Buradan model alınan kişi ile model alan kişi arasındaki benzerliklerin, modelin seçilmesinde ve modelin etki derecesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3. Sözel İkna: Kişinin öğüt ve teşviklerle başarıya ulaşabileceğine ilişkin cesaretinin artırılması, öz yeterliliğe dair beklentilerinin değişmesine sebep olabilir.

4. Duygusal Durum: Duygusal ve fiziksel yönden iyi durumda olan bireyin davranışa girişimde bulunma olasılığı artmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı, öğrencilerin performanslarını etkileme düzeylerine dair inançları diye tanımlanabilir. Bu alandaki araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sınıftaki etkinliklerini yüksek düzeyde etkiledikleri ve öğretim konusunda daha istekli olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha güçlü olmasından dolayı öğretmenlerin öğretime harcadıkları; çaba, istek seviyeleri ve amaçlarının öz yeterlik algıları ile olumlu bir bağlantıya sahip oldukları görülmektedir (Karademir, 2012: 24-25).

2.8.3. Özyeterlik Gelişiminde Etkili Faktörler

Etki sırasına göre en çoktan en aza doğru geçmiş performanslar, modelleme, sözlü ikna ve canlandırma Albert Bandura tarafından ortaya konan öz yeterliği etkileyen etmenlerdir.

Bireyin benzer görev veya işlerinden kazandığı başarılar sonucu edindiği tecrübeler ile oluşan geçmiş performanslar öz yeterliği arttıran en önemli kaynaklardandır. Bireyin edindiği tecrübelerin olumlu olması durumunda öz yeterlik artarken, olumsuz olması durumunda öz yeterlilik negatif yönde eğilim göstermektedir. Buna göre bireyin geçmişte kazandığı başarı, bireyin gelecekte yapacağı benzer işler için inanç duymasını sağlayacaktır.

Bireyin sorumluluğunda olan zorlu iş ve görevleri başkasının yapabildiğini görmesi durumunda başarıya ulaşacağına olan inancının oluşması durumu, ikinci etmen olan modelledir. Bireyler sahip oldukları kapasiteleri diğer bireylerle karşılaştırma eğiliminde oldukları için zorlandıkları görevleri başkalarının yaptığını gördüklerinde kendilerinin de yapabileceklerine dair olan güvenleri artacaktır. Zorlukların benzerlik seviyesinin artması ile modelleme yönteminin etkinliği de artacağı için alınacak olan modelin konunun esasıyla olan benzerliği önemlidir.

Bireylerin başarı elde etmek için daha sıkı çalışmalarına, yeteneklerini geliştirmek için çaba sarf etmelerine ve bireysel olarak kendilerini yeterli görmek

için yaptıkları çalışmalara zemin oluşturmak için sözlü ikna girişimleri ile bireylerde öz yeterlilik inancı oluşturulmalıdır.

İkna edenin uzmanlığına, güvenilirliğine, saygınlığına ve kendine olan güvenine bağlı olan sözlü iknada kişiyi bir görevi ya da işi yapabileceğine ikna etmek hedeflenmektedir. Tek başına yetersiz kalan bir yöntem olsa da ikna eden kişi, ikna edilecek olan kişinin hayatında önemli bir yere sahip ve sözü dinlenen biriye yöntemin başarılı olma ihtimalinin artması beklenir.

Çalışanı daha enerjik hale getirip harekete geçirmeyi sağlayan bir ruh hali ile çalışanın gösterdiği performansı daha iyi hale getirmeyi hedefleyen canlandırma, dördüncü öz yeterlilik kaynağıdır. Bu ruh halinin oluşumunda başkalarının etkisi olmamakta, kişinin kendi istek ve endişeleri rol oynamaktadır. Bundan dolayı istek ve endişeler yoğun hissedilirse kişinin performansı olumsuz etkilenebilir ve başarısız olmasına sebep olabilir (Okan, 2009: 52-53).

2.8.4. Eğitim-Öğretimde Dinleme Öz Yeterliliği ve Öğrenci Başarısı

Dinleme eğitiminin başlangıcı, kişinin küçük yaşlarındaki eğitim sürecinden başlayarak tüm öğrenim dönemlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin lise seviyesinde aldığı yeni bilgiler ve yaptırılacak yeni uygulamalar ile okulun ilk dönemlerinde yani anaokulu, ilkokul ve ortaokulda edindiği dinleme alışkanlığı geliştirilir. İlkokulun başlarında öğrencilerin dinlediklerine yoğunlaşma süreleri 5-10 dakika arasındayken sonlara doğru 20-30 dakikaya yükselmektedir. Bu süre ortaokul döneminde 50-60 dakikaya çıkmaktadır. Daha sonraki dönemlerde de aşamalı olarak artmaktadır.

Öğretmenin iyi bir dinleyici olması dinleme öğretiminin başarılı olması için bir gerekliliktir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi, ders esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerle oldukça ilgilidir. Kullanılan yöntemlere bağlı olarak dinleme öğretiminde başarı elde edilmektedir. Dinlemeye hazırlanılması, dikkatin konuya verilmesi ve dinleme hedefinin belirlenmesi ile dinleme öğretiminin daha etkili olması sağlanmaktadır. Dinleme öğretiminde amacın her şeyi öğrenmek değil, bahsedilen konunun ana ve yardımcı düşüncelerinin öğrenilmesi olduğu bilinmelidir.

Dinleme öz yeterliğinin artırılması için yapılması gereken etkinlikler şunlardır:

- Dinleme öz yeterliliği kazandırmak için dinleme eğitimine öğrencilerin okula başladıkları ilk dönemlerden itibaren başlanmalı, seviyelerine göre hikâyeler okunmalı, karşılıklı diyaloga dayanan konuşmalar ve dramatizasyon etkinlikleri yapılmalıdır.
- Konferanslara katılmak, müzik dinlemek, tiyatro ve film izlemek, eğitsel kollarda görev almak gibi öğrencilerin okulun her olanağından yararlanmasını sağlanarak öğrencilere dinleme alışkanlığı ve zevki kazandırılmalıdır.
- Dinleme eğitimi sırasında modern ve teknolojik dinleme/izleme araçlarından yararlanılmalıdır.
- Zihin, dinleme öz yeterliğinin gelişmesinde önemli bir faktördür. Öğrencinin yaşıyla birlikte zihinsel gelişimi de arttığından dolayı dinleme öğretimi gerçekleştirilirken bu durum göz önüne alınmalıdır.
- Dinleme öncesinde konu hakkında bilgi vermek öğrencilerin dikkatlerini toplayacak, metinde geçen yeni kelimelerin ve cümle yapılarının öğrencilere öğretilmesi metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Dinleme esnasında öğretmenin hikâyeyi yüksek sesle okuması, yaptığı vurgu ve tonlamalara öğrencilerin dikkat etmesini istemesi, metindeki olayların görsel araçlar ile gösterilmesi, canlandırılması metnin kavranmasını kolaylaştıracaktır. Dinleme sonrasında da öğrencilerden öğretmenin anlattıklarını yinelemelerini istemek, anlatılan hikâyeye veya metinle alakalı soruları cevaplamaları, hikâyedeki olayları veya resimleri sıraya dizmeleri, anlatılana başlık önermeleri, kavram haritası oluşturmaları gibi etkinlikler dinleme öğretiminin başarısını arttırmaktadır.

Öğretmen, ayrıca öğrencinin dikkatini kontrol edebilmek için öğrencinin bedensel yönden rahat olmasını sağlamalı, öğrencinin gelişim seviyesine uygun ve ilgi çekici araçlar kullanılmalı, kısa, basit ve öğrencinin yeteneklerine uygun etkinlikler düzenlemeli, öğrencileri ödüllendirmeli, kısa, net ve anlaşılır yönergeler düzenlemelidir (Aras, 2004: 35-37).

1950-1960'lardan sonra pek çok ülkede dinlemeye verilen önem artmıştır. Eğitim ve öğretim programlarında yer alan dinleme, bir beceri ve alan eğitimi olarak yer almaktadır. Günümüzde dinleme bir eğitime dönüşmüş durumdadır. Olumsuz dinleme alışkanlıkları belirlenmiş ve çocuklar bu olumsuz dinleme alışkanlıklarından korunması amacıyla nelerin yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Olumlu dinleme alışkanlıkları sistemli olarak programlarla öğrencilere sunulmakta ve öğrencilerin sadece okul hayatında değil sosyal hayatlarında da kullanacakları bu becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca çocukların dinleme süreleri, verilen etkili dinleme stratejileri ile alt sınıflardan üst sınıflara doğru artmaktadır (Emiroğlu, 2013: 2).

Yaşamın her alanında ilişkileri kuşatan dinleme beceri ve alışkanlıkları, okul öncesi dönemde kendiliğinden oluşmaktadır. Ancak edinilen bu beceri kişileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin dinlediklerini anlama, anladıklarını eleştirip değerlendirme becerilerini kazanması konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla onlara dinleme stratejileri hakkında hakkında bilgi verilmesi ve uygulama konusunda rehberlik yapılması gerekmektedir (Kodan ve Bozdemir, 2016: 22).

Eğitim öğretim alanında etkili bir dinleme eğitimi verilmesi durumunda başarının yüksek düzeyde artması beklenir. Öğrenci dinleme yeteneği ve başarı derecesi arasındaki ilişki, zekâ düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiye daha yüksek olduğu bilinmektedir.

Bireyin dinleme beceri ve başarısı, her seviyede bilgi ve becerinin oluşmasına etki etmektedir. Bu bakımdan eğitim sistemlerinde dinleme eğitiminin üstüne yeterince düşülmesi gerekmektedir. İnsanların ana dilleriyle ilgili eğitimleri ilkökula gelmeden daha önce başlamaktadır. Fakat bu düzenli ve planlı bir eğitim olmadığından başarısı da tesadüflere bağlı kalmaktadır. Hâlbuki ana dili eğitimi

tesadüflere bırakılmayacak ölçüde önemli ve hayat boyunca kullanılacak olması yönünden sürekli ihtiyaç duyulan bir beceridir (Karadüz, 2010: 42).

Nitelikli bir öğretim büyük ölçüde iyi bir öğretmene bağlıdır. İyi bir öğretmenin özellikleri iki grup altında incelenmektedir. Bunlardan ilki Alan uzmanlığı ve öğretmenlik meslek bilgisidir. İyi bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetkin olması beklenmektedir. İyi bir öğretmenin öğretim ortamını uygun olarak düzenlemesi, öğrenme yaşantıları için gerekli yöntemleri seçip kullanması, dersin hedeflerine uygun materyalleri belirlemesi ve konu alanında yeterli uzmanlık bilgisine sahip olması beklenmektedir. İkincisi ise olumlu kişilik özellikleriyle donanmış olmasıdır. Öğrencilere güven veren, samimi, yapıcı, sevecen, hoşgörülü bir kişiliğe sahip olan öğretmen, eğitim öğretim sürecinde etkili olabilecektir. İkinci grupta sayılan öğretmen özellikleri, öğrencilerin derslere karşı pozitif tutum geliştirmeleri açısından birinci gruptaki özelliklerden daha önemli olduğu söylenebilir (Kaya ve diğer, 2009: 381).

Dinlemenin eğitim ve öğretimdeki önemi, yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Araştırmalarda okul başarısının öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı bir şekilde bağlı olduğu görülmektedir. Günlük hayatta görme yoluyla öğrendiklerimiz bir kenara bırakılırsa öğrenmelerimizin çoğu dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Çoğu zaman dinleme ve izleme becerisi bir bütün hâlinindedir. Okullarımızda genellikle anlatım yönteminin kullanıldığını düşünülürse öğrencilerin dinleme yoluyla öğrenmeleri neredeyse % 83'lük seviyelerdedir. Bu da dinleme alanında yeterli beceri sahibi olmayan bir öğrencinin zihinsel kapasite bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşayacağı anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2007: 38-39).

İletiyi doğru ve tam olarak anlamak dinleme öğretimindeki amaçtır. Dinleme becerisinin edilgen değil etken bir işlem olmasından dolayı öğrencinin normal hızla konuşulduğunda iletideki sesleri tanınması, tonlama ve vurgulamalardan kaynaklanan anlam değişikliklerini fark etmesi ve ne demek istendiğini algılaması hedeflenmektedir.

Öğretmenler öncelik olarak öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiğini öğretmelidir. Öğrenciler özgün ve doğal konuşma içerikli dinleme etkinlikleri ile iç içe olmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerini psikolojik yönden dinleme etkinliklerine hazır etmelidir. Öğretmenler, öğrencilere duydukları her kelimeyi bilmelerine gerek olmadığını ve bundan dolayı endişe etmeleri yerine o kelimeyi tahmin etmelerinin daha doğru olacağını belirtmelidir (Barın, 1997: 29-30).



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğer., 2015: 23). Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk ve diğer., 2015: 15).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’de MEB’e bağlı ortaokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ili Bayraklı, Buca ve Bornova ilçelerindeki çeşitli okullardan “basit seçkisiz örneklem” (Büyüköztürk ve diğer., 2015: 85) yöntemine göre belirlenmiş 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 748 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 08.02.2016 ile 27.05.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5’te örnekleme dâhil olan öğrencilerin cinsiyetleri ve toplam katılımcı sayısına bağlı yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 5
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	(f)	(%)
Kız	369	49.3
Erkek	379	50.7
Toplam	748	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi örnekleme %49,3’ü ($f=369$) kız; %50,7’si ($f=379$) erkek olmak üzere toplam 748 öğrencinin yer almaktadır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin 284'ü 6. sınıf, 304'ü 7. sınıf, 160'ı ise 8. sınıf öğrencisidir. Örnekleme oluşturan katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6
Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	(f)	(%)
6. Sınıf	284	38.0
7. Sınıf	304	40.6
8. Sınıf	160	21.4
Toplam	748	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların %38'ini ($f=284$) 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler, %40,6'sını ($f=304$) 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler, %21,4'ünü ($f=160$) ise 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 7'de katılımcıların anne-baba eğitim durumuna göre sayıları ve yüzdeleri gösterilmektedir:

Tablo 7
Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	(f)	%
Okuryazar Değil	82	10.9
İlkokul	271	36.0
Ortaokul	240	31.9
Lise	132	17.6
Üniversite	23	3.6
Toplam	748	100
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil	18	2.4
İlkokul	208	27.9
Ortaokul	255	34.1
Lise	213	28.5
Üniversite	53	7.1
Toplam	747	100

Tablo 8'e göre katılımcıların anne eğitim düzeyleri şu şekildedir: Okuryazar olmayan %10,9 (f=82), İlkokul mezunu %36 (f=271), ortaokul mezunu %31,9 (f=240), lise mezunu %17,6 (f=132), üniversite mezunu %3,6 (f=23).

Tablo 8'e göre baba eğitim düzeyleri ise şu şekildedir:

Okuryazar olmayan %2,4(f=18), İlkokul mezunu %27,9 (f=208), ortaokul mezunu %34,1 (f=255), lise mezunu %28,5 (f=213), üniversite mezunu %7,1 (f=53).

Katılımcıların önceki yıl Türkçe dersi yılsonu başarı puanlarına göre dağılımı tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8
Katılımcıların Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanları

Türkçe Başarı Puanı	(f)	(%)
0-44	22	2.9
45-54	64	8.6
55-69	187	25.0
70-84	256	34.2
85-100	219	29.3
Toplam	748	100

Tablo 8'e göre katılımcıların %2,9'unun (f=22) önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanlarının 0-44 (zayıf), %8,6'sının (f=64) 45-54 (geçer), %25'inin (f=187) 55-69(orta), %34,2'sinin (f=256) 70-84(iyi), %29,3'ünün (f=219) 85-100 (pekiyi) düzeyinde olduğu saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada geçerliği ve güvenilirliği önceden saptanmış "Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği" (Aydın ve diğer., 2015) kullanılmıştır.

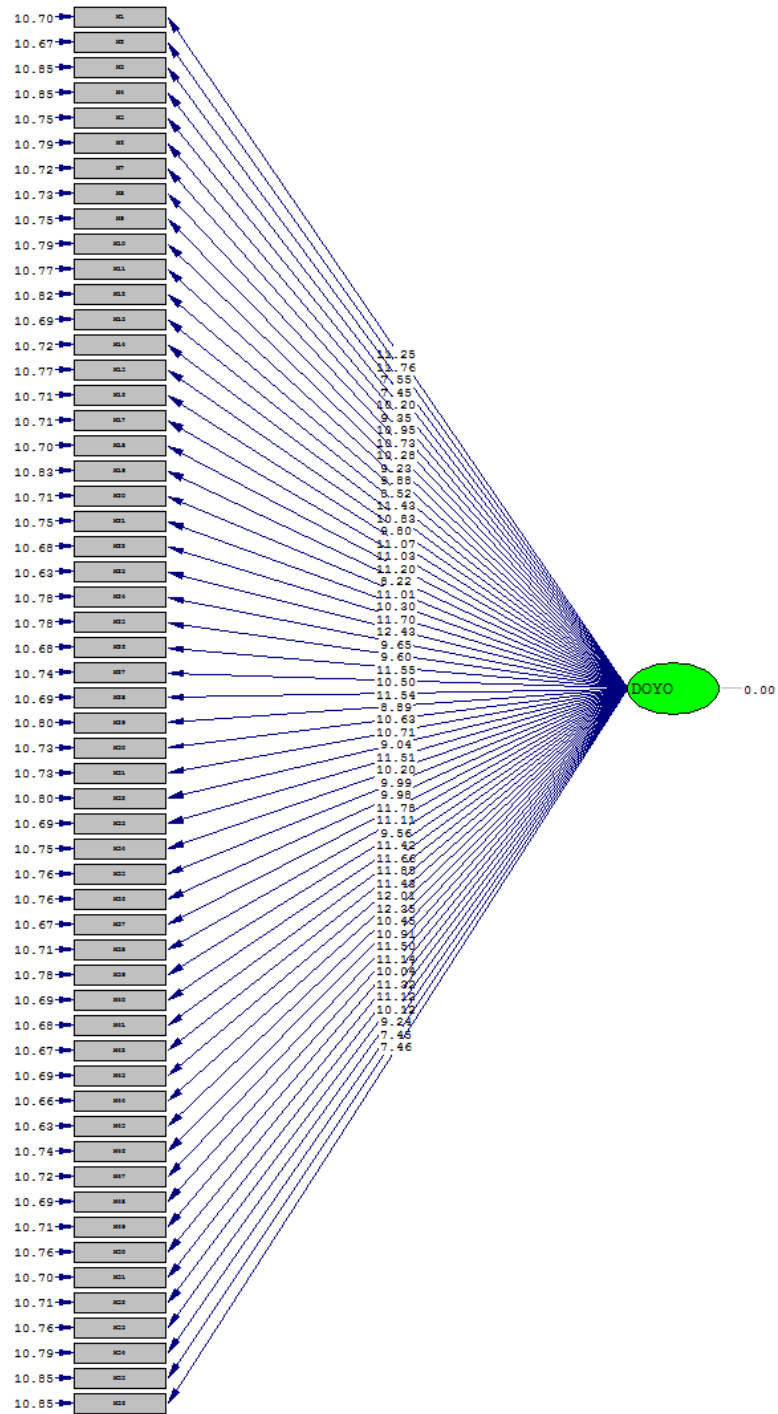
Bu çalışmada öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını belirlemek için Aydın, İnnalı ve Demircan (2015) tarafından geliştirilen “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)” kullanılmıştır. Aydın, İnnalı ve Demircan’a göre (2015: 1432) geçerliği ve güvenilirliği oldukça yüksek olan bu ölçekten elde edilecek yüksek puan, öğrencilerin yüksek öz yeterliğe, düşük puan ise düşük öz yeterliğe sahip olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)” araştırmacılar tarafından geliştirilirken 541 katılımcıdan oluşan bir çalışma üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği”nin (DÖYÖ) yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Güvenirlik analizinde madde-toplam korelasyonu Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplamasına bağlı olarak elde edilen analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer Ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda toplam 56 maddeden oluşan tek faktörlü ve güvenilirliği oldukça yüksek “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)” olarak geliştirilen ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerini ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına ek kanıt elde etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz için 240 kişilik katılımcı grubuna ölçek uygulanmış, elde edilen veriler Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına uygun şekilde tek boyutlu olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen t değerlerini gösteren path (yol) diyagramı ve faktör yükleriyle hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 7 ve Şekil 8’de yer almaktadır.

Şekil 7

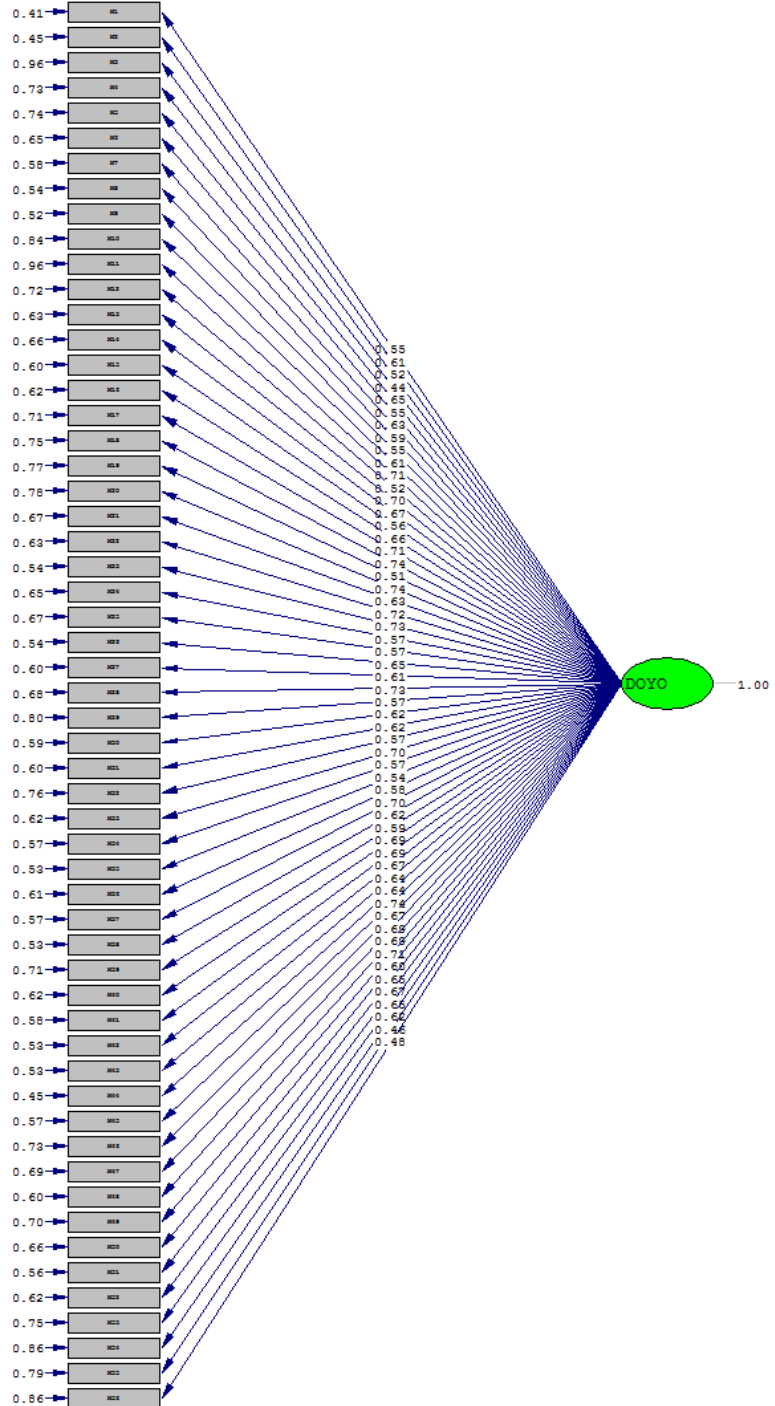
T-değerleri Path Diyagramı



Chi-Square=2780.35, df=1485, P-value=0.0, RMSEA=0.060

Şekil 8

Faktör Yükleri Yol Diyagramı



Chi-Square=2780.35, df=1485, P-value=0.0, RMSEA=0.060

Şekil 7'ye göre gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama düzeyi hakkında bilgi veren t-değerlerinin bütün maddeler için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Şekil 8'de ölçekteki maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmemiş tahmin değerleri) 0.44 - 0.74 arasında değerler aldığı görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerleri ise 0.46-0.70 arasında değişmektedir. Gizil değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığını ifade eden R^2 değerleri ise 0.21-0.50 arasında değişmektedir. Gözlenen değişkenlerin hata varyans değerinin yüksek olduğu madde bulunmamaktadır.

Beklenen ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığını gösteren p değeri 0.0 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yılmaz ve Çelik'e göre (2009) örneklemin büyük olduğu durumlarda p değerinin manidar çıkma ihtimali yüksektir. Bundan dolayı beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın incelenmesi için alternatif uyum değerlerine bakılmıştır:

Tablo 9
Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

X ² /df	RMSEA	SRMR	GFI	IFI	NNFI	CFI
1.874	0.060	0.053	0.71	0.98	0.97	0.98
Mükemmel	Mükemmel	İyi uyum	Uygun değil	Mükemmel	Mükemmel	Mükemmel

Tablo 9'a göre X^2/df oranı (2780.35/1484) 1.874 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 3'ün altında olması mükemmel uyum derecesini göstermektedir. Hesaplanan RMSEA değeri 0.060'ın 0.05'ten küçük olması mükemmel uyum ölçütüne karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Standardize edilmiş RMR değeri 0.053'tür ve değer 0.05'ten küçük olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI değerinin 0.71 olduğu ve uygun olmadığı görülmektedir. GFI değeri için 0.85'den daha büyük değerler kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009). IFI, NNFI ve CFI

indekslerin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyum anlamına gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001 akt: Aydın ve diğer., 2017). Tabloda bu uyumların sırasıyla 0.98, 0.97, 0.98 olduğu görülmekte ve tüm değerler mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

Madde modifikasyon önerileri incelendiğinde uyum değerlerinin artması için 22. ve 23. maddelerin birleştirilmesinin önerildiği görülmüştür. Maddelerin "Dinlediklerimde geçen sebep-sonuç ilişkilerini fark etmede" ve "Dinlediklerimde geçen amaç-sonuç ilişkilerini fark etmede" şeklindeki maddeler olduğu görülmüş yakın olmasına rağmen farklı kazanımları ölçen maddeler olduğu, kişide biri yüksek olduğu halde diğeri düşük olabileceği göz önünde bulundurularak ve alanyazına uygun olmadığı için maddelerin birleştirilmesi yoluna gidilmemiştir.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek değişkenli istatistiklerde kullanılan Tukey testi, bağımsız t-testi, bağımlı iki örnek t-testi kullanılmıştır (Toker, 2007: 101). Kullanılan testler ilgili bulgularda sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Problem ve alt problemlere uygun olarak gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki bölümde tablolar hâlinde verilmiştir.

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın temelini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” cümlesi oluşturmaktadır. Problem cümlesine yönelik analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10
Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

n	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS
748	1.07	5.00	3.8665	.60716

Tablo 10’da görüldüğü üzere örnekleme yer alan 748 ortaokul öğrencisinin dinleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalamasının iyi ($\bar{X} = 3.87$) düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem cümlesini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin değerler aşağıda Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlik Algıları

Sınıf Düzeyi	n	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Standart Hata
6. Sınıf	284	3.9949	.59627	.03538
7. Sınıf	304	3.8060	.64081	.03675
8. Sınıf	160	3.7537	.51705	.04088

Tablo 11’de yer alan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 6. sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.99$), 7. sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.80$), 8. sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3.75$) olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre dinleme öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre şöyle sıralanabilir: 6. Sınıf > 7. Sınıf > 8. Sınıf.

Tablo 12
Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ile Dinleme Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	(p)	Anlamlı Fark
Gruplararası	7.833	2	3.916	10.905	.000	6-7
Gruplarıçi	267.548	745	.359			6-8
Toplam	275.381	747				

Tablo 12’de gösterilen Tukey testi sonuçlarına göre ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında dinleme öz yeterlik düzeyi bakımından 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

İkinci alt problem cümlesini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13
Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterlikleri

Cinsiyet	n	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Anlamlı Fark p
Kız	369	3.9946	.57532	.000
Erkek	379	3.7418	.61210	

Tablo 13'te yer alan bağımsız t testi sonucuna göre örnekleme oluşturan 369 kız öğrencinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.99$), örnekleme oluşturan 379 erkek öğrencinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3.74$) daha büyüktür. Hem kız hem de erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin “İyi” düzeyde olduğu saptanmıştır. $p < 0.05$ olduğundan cinsiyetler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem cümlesini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ait bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 14
Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlikleri

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}
Okuryazar Değil	82	3.7557
İlkokul	271	3.8362
Ortaokul	240	3.8611
Lise	132	3.9468
Üniversite	23	4.2143

Tablo 14'e göre örnekleme oluşturan katılımcılardan annesi okuryazar olmayan 82 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 3.76$), annesi ilkokul mezunu olan 271 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 3.84$), annesi ortaokul mezunu olan 240 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 3.86$), annesi lise mezunu olan 132 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 3.95$), annesi üniversite mezunu olan 23 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 4.21$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu veriye göre ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamaları şu şekilde sıralanabilir: Üniversite >Lise >Ortaokul >İlkokul >Okuryazar değil.

Tablo 15
Anne Eğitim Durumu İle Dinleme Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	4.896	4	1,224	3.362	.010	Ü-OYD Ü-İ
Gruplarıçi	270.485	743	.364			
Toplam	275.381	747				

Tablo 15'te yer alan Tukey testi sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi üniversite olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul olan katılımcılar arasında dinleme öz yeterliği bakımından anlamlı fark vardır.

Tablo 16
Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dinleme Öz Yeterlikleri

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}
Okuryazar Değil	18	3.5952
İlkokul	208	3.8551
Ortaokul	255	3.8022
Lise	213	3.9248
Üniversite	53	4.0822

Tablo 16'ya göre örnekleme oluşturan babası okuryazar olmayan 18 öğrencinin dinleme öz yeterliklerinin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.60$), babası ilkökul mezunu olan 208 öğrencinin dinleme öz yeterliklerinin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.86$), babası ortaokul mezunu olan 255 öğrencinin dinleme öz yeterliklerinin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.80$), babası lise mezunu olan 213 öğrencinin dinleme öz yeterliklerinin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.92$), babası üniversite mezunu olan 53 öğrencinin dinleme öz yeterliklerinin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=4.08$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri baba eğitim durumuna göre şu şekilde sıralanabilir: Üniversite>Lise>İlkokul>Ortaokul>Okuryazar değil.

Tablo 17

Baba Eğitim Durumu İle Dinleme Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	5.595	4	1.399	3.848	.004	Ü- OYD Ü-O
Gruplarıçi	269.751	742	.364			
Toplam	275.346	746				

Tablo 17'de yer alan Tukey testi sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi üniversite olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi okuryazar değil ve ortaokul olan katılımcılar arasında dinleme öz yeterlik düzeyi bakımından anlamlı fark vardır.

4.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem cümlesini “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları ile bir önceki yıla ait Türkçe başarı notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ait Tukey testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18
Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Dinleme Öz
Yeterlik Düzeyleri

Türkçe Başarı		
Puanı	n	\bar{X}
0-44	22	3.2313
45-54	64	3.3742
55-69	187	3.5974
70-84	256	3.8690
85-100	219	4.3011

Tablo 18'e göre önceki yıla ait başarı puanları (0-44) aralığında olan 22 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.23$), önceki yıla ait başarı puanları (45-54) aralığında olan 64 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.37$), önceki yıla ait başarı puanları (55-69) aralığında olan 187 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.60$), önceki yıla ait başarı puanları (70-84) aralığında olan 256 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.87$), önceki yıla ait başarı puanları (85-100) aralığında olan 219 öğrencinin dinleme öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=4.30$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanına göre şöyle sıralanabilir: (85-100) > (70-84) > (55-69) > (45-54) > (0-44)

Öğrencilerin önceki yıl Türkçe dersinden almış oldukları başarı puanları ve dinleme öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek örneklemlili t testi sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19
Önceki Yıl Türkçe Dersi Başarı Puanları ile Dinleme Öz Yeterlik İlişkisi

	n	\bar{X}	Standart Sapma SS	t
Türkçe Başarı Puanı	748	3.7834	1.05086	0.000
Toplam	748	3.8665	.60716	0.000

Tablo 19’da yer alan tek örneklemlili t testi sonucuna göre önceki yıl Türkçe dersi başarı puanına göre ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu da Türkçe dersi başarı puanları ile dinleme öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

İletişim, insan hayatında geçmişten bugüne önemli bir kavram olmuştur ve önemini kaybetmesi söz konusu değildir. İletişimin en etkili aracı olarak kullandığımız dil de bizim dünyaya açılan penceremiz aynı zamanda dünyayı yorumlama gücümüzdür. Dinleme de 4 dil becerimizden en temel olanıdır. Öyle ki diğer becerilerin kazanılmasında, geliştirilmesinde, fikirler edinmede dinleme hep başrol oynar. Alanyazında dinlemenin önemine vurgu yapan sayısız çalışma mevcuttur (Yangın, 1999; Demirel, 1999; Özbay, 2009; Çiftçi, 2001; Doğan, 2012).

Hayatın her alanında çok önemli rol oynayan dinleme becerisinin eğitimi de oldukça önemlidir. Eğitimin ve öğrenmenin temel yolu olan dinleme becerisi insanın dünyaya gelişiyle hatta anne karnında başlar ancak çocuk formal bir eğitimi okul çağına geldiğinde almaya başlar. Bu iki zaman aralığında da çevresinden informal bir dinleme eğitimi almış olur. Çok önemli olmasına karşın eğitim programlarında hep ihmal edilmiş bir alan olarak kalan dinleme eğitiminin son yıllarda üzerinde durulsa da öğretim programlarındaki yeri ve dinleme üzerine yapılan çalışmalar yetersiz kalmakta; bu beceriye gereken önemin verilmediği görülmektedir.

İlk defa A. Bandura'nın ortaya attığı öz yeterlik kişinin kendi becerisi hakkındaki yargısıdır. Bandura (1986) öz yeterlik algısını, kişinin hedeflediği performansı gerçekleştirmek amacıyla gereken eylemleri düzenleyerek yapma kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bu öz yeterliğin inançla ilgili bir kavram olduğu anlamına gelmektedir.

Bir görevi veya işi başarmak için kararlı bir duruş sergileyen ve çaba gösteren kişinin öz yeterlik algısı yüksektir (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2003; Woolfolk Hoy 2004). Bu algı hem sergilenen performansı etkilemekte hem de performanstan etkilenmektedir (Demirel, 2009: 39). Öz yeterlik kavramı üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar öz yeterliğin başarıyı olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir (Ülper ve Bağcı, 2012; Baş ve Şahin, 2012;

Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers 1996; Senemoğlu 2000). Mills, Pajares ve Herron (2006); dinleme öz yeterliği ile okuma öz yeterliği arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşırken dinleme öz yeterliğiyle, hem dinleme kaygısı hem de okuma kaygısı arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın diğer sonuçlarına göre okuma öz yeterliği, okuma yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir; dinleme kaygısı dinleme becerisini olumsuz etkilemektedir. Dinleme öz yeterliği ile dinleme yeterliği arasında kadınlarda pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken erkeklerde bu ilişki negatif yönde bulunmuştur.

Dinleme ve öz yeterlik gibi iki önemli kavramın ortaya çıkardığı dinleme öz yeterliği kavramı da son derece önemlidir. Dinleme eğitimlerinde, öğretim planlaması ve düzenlemesi yapılırken göz ardı edilmemesi gereken bir alandır. Alanyazına bakıldığında dinleme öz yeterliği ile ilgili çalışmaların var olduğu ancak bunların öğretmen adaylarının veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dinleme öz yeterliklerine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir(Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Taşgın, 2015; Yaman ve Tulumcu 2016). Doğrudan ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerine yönelik bir çalışmaya rastlanmadığı gibi ilkökul ve lise düzeyinde de rastlanmamıştır. Çalışma, ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliğini incelemesi bakımından özgünlük taşımaktadır ve başarı üzerinde etkili olan öz yeterliğin bu beceri üzerindeki etkisini ortaya koyacak, dinleme eğitimlerinin düzenlenmesinde öz yeterlik faktörünün göz önünde bulundurulmasını sağlayacaktır.

Çalışmanın analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dinleme konusundaki öz yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=3.87$) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dinleme konusunda kendilerini “iyi” düzeyde yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin dinleme öz yeterliğine ait bulgular incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri ($\bar{X}=3.99$) ile en yüksek çıkmıştır. Bunu 7. sınıfta okuyan öğrenciler ($\bar{X}=3.80$) ile takip ederken 8. sınıfta okuyan öğrencilerin dinleme öz yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=3.75$) ile sınıf düzeyine göre en düşük öz yeterlik düzeyine sahiptir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri dinleme

becerileri konusunda kendilerini 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli gördüğü söylenebilir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında 6. ve 7. sınıflar arasındaki, 6. ve 8. sınıflar arasındaki farkın anlamlı olduğu, 7. ve 8. sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerine ait bulgulara bakıldığında kız öğrencilerin ($\bar{X}=3.99$) seviyesinde olduğu, erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=3.74$) seviyesinde olduğu ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlikleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, kız öğrencilerin dinleme konusunda kendilerini erkek öğrencilere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anne-Baba eğitim durumlarına göre dinleme öz yeterliğine ait bulgular incelendiğinde annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öz yeterlik seviyelerinin ($\bar{X}=4.21$) ile en yüksek seviyede olduğu, bunu ($\bar{X}=3.95$) ile annesi lise mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ardından ($\bar{X}=3.86$) öz yeterlik seviyesi ile annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin geldiği, bunu da ($\bar{X}=3.84$) ile annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin izlediği ve ($\bar{X}=3.76$) ile annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşük öz yeterlik seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Annenin eğitim düzeyi düştükçe çocuğun dinleme öz yeterliğinin de düştüğü görülmektedir.

Baba eğitim düzeyine göre çocuğun dinleme öz yeterlik seviyesi incelendiğinde babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=4.08$) aritmetik ortalamayla en yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, bunu ($\bar{X}=3.92$) öz yeterlik ortalaması ile babası lise mezunu olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Bunların ardından babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri ($\bar{X}=3.86$) ile üçüncü sırada gelirken babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin öz yeterlik ortalamalarının ($\bar{X}=3.80$) seviyesinde olduğu görülmektedir. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin ise ($\bar{X}=3.60$) ortalamayla en düşük dinleme öz yeterliğine sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak babanın eğitim düzeyi yükseldikçe dinleme öz yeterliğinin de yükseldiği görülmektedir.

Öğrencilerin bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanlarına göre dinleme öz yeterliklerine ait bulgular incelendiğinde başarı puanı (85-100) aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}=4.30$) ortalama ile en yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları, bunu ($\bar{X}=3.87$) ortalama ile başarı puanı (70-84) aralığında olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Önceki yıla ait başarı puanları (55-69) aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.60$) ortalama ile üçüncü sırada yer aldığı, ardından ($\bar{X}=3.37$) ortalama ile başarı puanları (45-54) arasında olan öğrencilerin geldiği görülmektedir. Son sırada ise ($\bar{X}=3.23$) ortalama ile başarı puanı (0-44) arasında olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi başarı puanları ile dinleme öz yeterlik düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.2. Tartışma

İnsanların toplumda daha sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, eğitim ve iş yaşamında daha başarılı olmaları dil becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Dinleme becerisi dört temel dil becerisi içerisinde en temel olan ve merkeze alınması gereken beceridir. Emiroğlu ve Pınar (2013: 779) dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisini incelemiş ve dinlemenin hem eğitimin hem de diğer dil becerilerinin temeli olduğunu söylemiştir. Dinlemenin önemine vurgu yapan sayısız çalışma mevcuttur (Yangın, 1999; Mackay, 1997; Göğüş, 1978; Özbay, 2009).

Öz yeterlik A. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın anahtar kavramlarından biridir ve pek çok araştırmaya konu olmuştur. Öz yeterlik kişinin bir performansı gerçekleştirmek için gerekli alanları düzenleyip, başarılı olarak yapabilme kapasitesi konusunda kendisine olan yargısıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik bireyin davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilir. Schunk'a (1991) göre bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan beceri ve denetimin kendilerinde olduğuna inanırlarsa o işi yapmak için daha istekli ve kararlı olurlar. Öğrenme kapasiteleri ve yetenekleri konusunda şüpheleri olan kişilere göre bir beceri ya da konuyu öğrenmede yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler daha iyi uyum gösterir, daha sıkı çalışır, zorluklarla karşılaştıklarında çok daha dayanıklı olur ve pes etmezler (Zimmerman, 2000; Pajares 2002).

Dinleme öz yeterliği kişinin kendi dinleme becerisi hakkındaki yeterlik algısıdır. Öz yeterliğin hem performansı etkilediği hem de performanstan etkilendiği düşünülürse dinleme öz yeterliğinin kişinin akademik yaşamında çok büyük yer tuttuğu söylenebilir. Birey dinleme davranışına, sahip olduğu dinleme öz yeterlik algısı kadar devam edecektir ve aynı zamanda dinleme öz yeterlik algısı dinleme performansını etkileyecektir. Bireyin hem dinleme alışkanlığını sürdürmesi hem de etkin bir şekilde dinlemesi sahip olduğu dinleme öz yeterliğiyle yakından ilişkilidir.

Çalışmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre problem cümlesini oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin örnekleme yer alan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algı düzeyleri iyi ($\bar{X}=3.87$) düzeyde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazın tarafından desteklenmektedir.

Ürün Karahan (2016), ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında 46 maddelik Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği’ni kullanarak Kars ilinden üç ortaokuldan 6. sınıfta okuyan 268 öğrencinin dinleme farkındalıklarını ölçmüştür. Elde edilen veriler sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin dinleme becerisi ile ilgili olumlu kazanımlara sahip olduklarını göstermektedir. Sonuç bu çalışmada ulaşılan ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik düzeyiyle yakınlık göstermektedir.

Çelebi (2008), olay ve düşünce yazılarının dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında ortaokul 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin dinleme düzeylerini 9 soruluk bir başarı testi ile ölçmüş, genel başarı ortalamasının ($\bar{X}=6.87$) doğru ile orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi’nin (2008) elde ettiği başarı ortalaması ile bu çalışmada bulunan öz yeterlik seviyesi yakınlık göstermektedir. Bu da başarı ile öz yeterliğin ilişkili olduğu sonucunu akla getirmektedir.

Taşgın (2015:58), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterliklerini ölçmüş 181 kız öğrencinin öz yeterlik ortalamalarını ($\bar{X}=4.21$), 108 erkek öğrencinin dinleme öz yeterlik ortalamalarını ise ($\bar{X}=4.02$) olarak hesaplamıştır. Buradan hareketle grubun genel öz yeterlik ortalaması hesaplanırsa ($\bar{X}=4.14$) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adayları üzerinde uygulandığı düşünülürse Taşgın'ın (2015) ulaştığı öz yeterlik ortalaması bu çalışmada ulaşılandan yüksek olması beklenen bir durumdur.

İnnalı (2014), başka bir dil becerisi olan okuma üzerinde öz yeterlik incelemesi yapmış, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma öz yeterliklerini ölçmüştür. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin okuma öz yeterlik algılarının iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde olduğu saptanmıştır. İnnalı'nın (2014) elde ettiği 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeyi ($\bar{X}=3.8$), bu çalışmadaki 8. sınıflara ait dinleme öz yeterlik düzeyi ($\bar{X}=3.75$) ile oldukça yakındır. Bu da dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu hatırlatmaktadır.

Çalışmanın birinci alt problemini oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algılarıyla sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında 6. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerinin ($\bar{X}=3.99$) ile birinci sırada yer aldığı görülmektedir. 7. sınıflar ($\bar{X}=3.80$) ile ikinci sırada, 8. sınıfların ise ($\bar{X}=3.75$) ile sonuncu sırada yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre 6. sınıf ile diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunurken 7. ve 8. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çelebi (2008), olay ve düşünce yazılarının ortaokul 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun etkili dinleme becerilerini yerine getiremediklerini belirtmiş, etkili dinleme becerilerini uygulama oranının en yüksek 6. sınıflarda en düşük ise 7. sınıflarda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışma kapsamında düşünce yazılarını dinleme ve anlama sonuçlarına göre, 6.sınıf öğrencilerinin 6.96 ortalama ile en yüksek düzeyde olduğu, 7.sınıf öğrencilerinin 4.82 ile en düşük düzeyde olduğu,

8.sınıf öğrencilerinin ise 6.52 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Olay yazılarını dinleme ve anlama sonuçlarına göre, 6.sınıf öğrencilerinin 7.09 ortalama ile en yüksek düzeyde olduğu, 7.sınıf öğrencilerinin ortalaması 6.64 ortalama ile en düşük düzeyde olduğu, 8.sınıf öğrencilerinin 6.86 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Toplamda düşünce ve olay yazılarını dinleme ve anlamada ilk sırayı 6. sınıflar alırken son sırayı 7.sınıflar almıştır. Sonuçlar, öğrencilerin dinleme becerisi tutumları ile karşılaştırıldığında her iki sonucun birbiriyle aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Buna göre etkili dinleme becerilerini uygulayabilen öğrencilerin dinleme becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Çelebi (2008) 6. sınıfların dinleme becerisinin en yüksek olduğu sonucuna ulaşırken bu çalışmada da 6. sınıflar en yüksek dinleme öz yeterliğine sahiptir. Bu öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliği olarak değerlendirilebilir.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013); Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterlik algılarını sınıf düzeylerine göre incelemiş, bu incelemeye ilişkin 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik puan ortalamalarını ($X=4.02$) olarak bulurken 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı puanları ortalamasını ($X=3.98$) olarak bulmuştur. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Bu sonuç çalışmamızda olduğu gibi sınıf düzeyinin dinleme öz yeterliğini etkilediğini göstermektedir.

Taşgın (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerileri öz yeterlik algıları ve öğrenme stillerine yönelik yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterliklerini sınıf düzeylerine göre incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının ($X =4.28$) ortalamayla en yüksek 4. sınıfta, onun ardından ($X =4.22$) ortalamayla ikinci sırada 3. sınıfların geldiği sonucuna ulaşmıştır. 2. sınıf öğrencileri ($X =4.11$) ortalamayla üçüncü sırada yer alırken 1.

$\bar{X} = 3.59$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışmamızda incelenen dinleme becerisinde olduğu gibi diğer dil becerilerinin ve dil becerilerine yönelik öz yeterlik algısının da cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir.

Çelebi (2008); 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin düşünce ve olay yazılarına göre dinlediğini anlama düzeylerini araştırdığı çalışmasında cinsiyet faktörünü ele almış ve düşünce yazılarını dinleme ve anlamada cinsiyet faktörünün etkili olduğunu belirlemiştir. 9 puanlık bir testle ölçülen dinlenen anlama düzeyi düşünce yazılarında erkeklerde (5.88) olarak hesaplanırken kızlarda (6.41) olarak bulunmuş ve fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Olay yazılarını dinleme ve anlamada kız öğrenciler (7.00) ortalama ile erkek öğrencilerden (6.74) yine daha başarılı bulunmuş fakat p değerinin 0.05'ten büyük çıkması nedeniyle fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazında dil becerilerinin başarı, öz yeterlik, farkındalık gibi yönlerden incelendiği çalışmalarda sonucun kız öğrenciler lehine çıktığı birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmaların aksine erkek öğrencilerin lehine bir sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Yıldırım (2007), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı çalışmasında çeşitli dinleme etkinlikleri düzenlemiş ve öğrencilerdeki gelişimi ön test ve son test ile ölçmüştür. Çalışma sonuçlarına göre ön test puanlarında kızların ortalamaları daha yüksekken son testte erkeklerin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerde iki test arasında 0.45 oranında fark görülürken erkek öğrencilerde bu oran 0.49'dur. Buna göre kız öğrenciler dinleme etkinlikleri sonucunda % 20,2 oranında başarı gösterirken erkek öğrenciler % 22,1 oranında başarı göstermiştir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin gösterdiği ilerleme, kız öğrencilere göre biraz daha fazladır. Gelişme gösterme bakımından erkek öğrenciler avantajlı olsa da bizim çalışmamızda ulaşılan cinsiyete göre dinleme öz yeterliği sonucuna uygun olarak kız öğrenciler her iki testte de yüksek puan almıştır.

Kaplan (2004), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik yaptığı çalışmada her hafta 1 tane olmak üzere 12 hafta boyunca öğrencilere çeşitli metinler dinletilmiştir. İlk hafta öğrencilere ilk sınav yapılmış, 10 haftalık uygulama

süresinden sonra aynı öğrencilere son sınav uygulanmıştır. Sonuç olarak iki sınav arasında öğrencilerin toplamda %26'lık bir gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Buradan hareketle kendilerine düzenli olarak metin okunan öğrencilerin dinleme becerisinin geliştiği ve dinleme sonrası etkinliklere katılmanın gelişimi olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Cinsiyetler arasındaki farka bakıldığı zaman dinlediğini anlama becerisi etkinlikleri sonunda erkek öğrenciler %29.3 oranında gelişim gösterirken kız öğrencilerin %24.3 oranında gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda gelişim bakımından erkek öğrenciler avantajlı çıkmıştır. Ancak çalışmada her iki testte de yine kız öğrencilerin (70.0 - 87.1) erkek öğrencilerden (66.5 – 86.0) daha yüksek ortalamaya sahip olması çalışmamızdaki kız öğrencilerin daha fazla dinleme öz yeterliğe sahip olduğu sonucuyla bağdaşmaktadır.

Purdy ve Newman (1999) cinsiyete göre iyi ve kötü dinleyici özelliklerini belirledikleri çalışmanın sonuçlarını daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırmışlardır. Purdy ve Newman iyi dinleyicilerin belirgin özellikler taşıdıklarını ve bunun cinsiyete göre değişmediğini ifade etmişlerdir. Göz teması, dinleme istekliliği, ilgi gösterme, anlamadığı yerleri sorma, dönüt verme ve istenildiğinde tavsiyelerde bulunma iyi dinleyicilerin belirgin özellikleri olarak belirlenmiştir. Purdy ve Newman insanların iyi bir dinleyici olma özelliğini eskilere oranla daha çok taşıdığını belirtmişlerdir. Bu çalışma cinsiyetlere göre dinleme başarısı, tutumu ya da öz yeterliği farklılaşsa da iyi bir dinleyicinin temel özelliklerinin değişmediğini göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algıları anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında annesi okuryazar olmayan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının ($\bar{X}=3.76$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.84$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.86$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.95$), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=4.21$) seviyesinde olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin dinleme öz yeterlik algısının da arttığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan

öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olan ve annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Baba öğrenim durumlarına göre öz yeterlik düzeylerine bakıldığında babası okuryazar olmayan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının ($\bar{X}=3.60$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.86$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.80$), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.92$), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{X}=4.08$) seviyesinde olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu arttıkça çocuğun dinleme öz yeterlik düzeyinin de genel olarak arttığı söylenebilir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakıldığında babası üniversite mezunu olan öğrencilerle babası okuryazar olmayan ve babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülür.

Sidekli (2005: 70), eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının daha başarılı olduğunu ve anne-babası üniversite mezunu olan çocukların daha fazla başarı gösterdiğini belirtmiştir. Coşkun (2004), çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan anne ve babaların bu konuda eğitim almalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır.

İnnalı (2014), 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında öğrencilerin okur öz yeterlik düzeylerini sosyo-kültürel düzey açısından incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre anne-baba eğitim düzeyleri düşük olan öğrencilerin okur öz yeterlik düzeyleri de düşük olarak hesaplanırken anne-baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okur öz yeterlik algı düzeyleri de yüksek olarak hesaplanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencinin okur öz yeterlik düzeyi de yükselmektedir. Buradan hareketle anne-baba eğitim düzeyinin çocuğun dinleme becerisinde olduğu gibi diğer dil becerilerine ve dil becerileri konusundaki yeterlik algısına da etki ettiği söylenebilir.

Şahin (2011), 6. sınıf öğrencilerinin dinleme farkındalıklarını sosyo-ekonomik düzeye göre incelemiştir. 238 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucuna

göre; sosyo-ekonomik açıdan farklı ilköğretim okullarında okuyan 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık düzeyleri bakımından aralarındaki farkların anlamlı olduğu; sosyo-ekonomik düzey arttıkça ölçeğin 5 boyutunda da puanların arttığı ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmamızda da ulaşıldığı üzere sosyo-ekonomik düzeyin dinleme becerisini ve bununla ilgili öz yeterlik, farkındalık gibi durumları etkilediğini göstermektedir.

Çelebi (2008), ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme anlama becerilerini olay ve düşünce yazılarına göre incelediği çalışmasında anne-baba eğitim durumlarına göre olay ve düşünce yazılarını anlama düzeyleri üzerinde durmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre baba eğitim durumu arttıkça hem olay yazılarında hem de düşünce yazılarında öğrencinin dinleme ve anlama düzeyi artmaktadır. 9 puanlık başarı testinde Babası ilkokul mezunu öğrencilerin dinleme anlama başarı ortalaması 5.24, babası ortaokul mezunu öğrencilerin 5.99, babası lise mezunu öğrencilerin 6.45, babası üniversite mezunu öğrencilerin 6.69 olarak hesaplanmıştır. Olay yazılarında ise, babası ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması 6.22, babası ortaokul mezunu öğrencilerin 6.38, babası lise mezunu öğrencilerin 7.14, babası üniversite mezunu öğrencilerin 7.43 olarak hesaplanmıştır. Buna göre baba eğitim düzeyi öğrencilerin düşünce ve olay yazılarını dinleme ve anlaması üzerinde etkili olmaktadır. Anne eğitim durumuna göre olay ve düşünce yazılarını dinleme ve anlama düzeyine bakıldığında anne eğitim düzeyi arttıkça hem olay yazılarında hem de düşünce yazılarında öğrencinin dinleme ve anlama düzeyi de artmaktadır. Annesi ilkokul mezunu öğrencilerin başarı ortalaması 5.46, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin 5.68, annesi lise mezunu öğrencilerin 6.52, annesi üniversite mezunu öğrencilerin 6.90 olarak hesaplanmıştır. Olay yazılarına göreyse annesi ilkokul mezunu öğrencilerin dinleme anlama başarı ortalaması 6.45, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin 6.73, annesi lise mezunu öğrencilerin 6.92, annesi üniversite mezunu öğrencilerin 7.42 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre annenin eğitim düzeyi çocuğun düşünce ve olay yazılarını dinleme ve anlaması üzerinde etkili olmaktadır. Sonuçlar, çalışmamızda ulaşılan anne baba eğitim düzeyinin öğrencinin dil becerilerinde ve bununla ilgili öz yeterlik algısında etkili olduğu sonucuyla uyum göstermektedir.

Yıldırım (2007), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini incelediği çalışmada dinleme etkinlikleri düzenlemiş, ön test ve son test uygulamıştır. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test-son test puanları incelendiğinde öğrenciler anne eğitim düzeyi ne olursa olsun son testte ön teste göre başarı geliştirmiştir. Aynı zamanda annenin eğitim durumu arttıkça öğrencinin hem ön test hem de son testten aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Bu da anne eğitim düzeyinin çocuğun dinleme becerisinde etkili olduğu ancak bu beceriyi geliştirmede etkili olmadığı anlamına gelmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ön test ve son test puanları incelendiğinde baba eğitim durumu ne olursa olsun öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Aynı zamanda baba öğrenim durumu arttıkça öğrencinin hem ön test hem de son test puanlarının arttığı görülmüştür. Bu da aynı şekilde babanın öğrenim durumunun çocuğun dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu ancak bu becerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olmadığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak hem çalışmamızda hem de bu çalışmada anne baba eğitim düzeyinin çocuğun dil becerilerine etki ettiği görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin bir önceki yıla ait Türkçe başarı notları ile dinleme öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı (0-44) aralığında olan öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının (\bar{X} =3.23), başarı puanı (45-54) aralığında olan öğrencilerin (\bar{X} =3.37), başarı puanı (55-69) aralığında olan öğrencilerin (\bar{X} =3.60), başarı puanı (70-84) aralığında olan öğrencilerin (\bar{X} =3.87), başarı puanı (85-100) aralığında olan öğrencilerin ise (\bar{X} =4.30) seviyesinde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe ders başarısı arttıkça dinleme öz yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanları ile dinleme öz yeterlik algı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İnnalı (2014), 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmada okur öz yeterlik algı düzeylerini, öğrencilerin önceki yıl

Türkçe dersi başarı puanlarıyla karşılaştırmış, yapılan analizler sonucunda iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe dersi başarı puanı yüksek olan öğrencilerin okur öz yeterlik algı düzeylerinin de yüksek olduğu, Türkçe dersi başarı puanı arttıkça okur öz yeterliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dinleme öz yeterliği ile Türkçe dersi başarı puanı arasında ilişki olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle Türkçe dersi başarı puanları ile dil becerileri ve dil becerilerine yönelik öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz.

Kaplan (2004), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik yaptığı çalışmada, haftada bir metin olmak üzere 12 hafta boyunca öğrencilere metinler dinletilmiş ve çocukların dinleme becerisindeki gelişim ilk sınav ve son sınav yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın faktörlerinden biri olan Türkçe dersi başarı puanlarına göre dinleme eğitiminde gösterdikleri gelişim şu şekilde belirtilmiştir: Ders notu 5 olan öğrencilerde %20.8, ders notu 4 olan öğrencilerde %35.6, ders notu 3 olan öğrencilerde %38.3, ders notu 2 olanlarda ise %26.3 oranında bir gelişme görülmüştür. Türkçe ders notu yüksek olan öğrencilerin ilk sınav ve son sınavdan aldıkları puanlar da yüksektir. Bu sonuç çalışmamızdaki dinleme öz yeterliği ile ders notu arasında ilişki olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Buna rağmen en fazla gelişim gösteren orta düzeyde ders notuna sahip olan öğrenciler olmuştur.

Taşgın (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerine yönelik öz yeterlikleri ve öğrenme stillerini konu edindiği çalışmasında öğretmen adaylarının dinleme öz yeterliklerini, ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre not ortalaması 3.01 ve daha yüksek olan adayların dinleme öz yeterlik algıları ortalaması ($\bar{X} = 4.32$) bulunurken, 2.51-3.00 aralığında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 4.24$), ağırlıklı not ortalaması 2.50 ve daha düşük adayların da ortalaması ($\bar{X} = 3.94$) olarak bulunmuştur. Bu da Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öz yeterliği ve başarı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç

çalışmamızda ulaşılan Türkçe dersi başarı puanları ile dinleme öz yeterliğinin ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlere, velilere, program geliştirme uzmanlarına ve araştırmacılara şu önerilerin getirilmesi uygundur:

1. Öğrencilerin dinleme öz yeterliğini artırmak amacıyla öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kendilerini eksik gördüğü yönlerle ilgili çalışmalara yer verilmelidir.
2. Bu çalışma ve konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar öz yeterliğin eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı eğitimde öz yeterliği artıracak uygulamaların yapılması gerekmektedir.
3. Dinleme becerisinin önemi bu çalışmada ve dinlemeyle ilgili yapılan birçok çalışmada ortaya konmuştur. Eğitim öğretim sürecinde dinleme becerisinin önemi kavranmalı ve dil becerilerinin geliştirilmesinde dinleme temel kabul edilmelidir.
4. Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek için “Dinleme/İzleme Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın ve diğer., 2015)” kullanılabilir.
5. Anne-baba eğitim durumunun çocuğun dinleme becerisine, dil becerilerine etki ettiği göz önünde bulundurularak anne-babanın çocuk yetiştirmede gerekli eğitim ve desteği alması sağlanmalıdır.
6. Dinleme öz yeterliğine yönelik başka çalışmalar yapılabileceği gibi, dinlemeyle ilgili öz düzenleme, öz değerlendirme, kaygı, tutum gibi alanlarda da çalışmalar yapılmalıdır.
7. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle çocuğun sınıf düzeyinin ve içinde bulunduğu gelişim döneminin dinleme öz yeterlik algısını etkilediği görülmektedir. Dinleme becerisiyle ilgili etkinlikler düzenlenirken bu etki göz önünde bulundurulmalı, çocuğun içinde bulunduğu sınıf düzeyi ve gelişim dönemine uygun öz yeterliği artırıcı etkinliklere yer verilmelidir.

8. Bu çalışmanın sonucunda cinsiyet faktörünün dinleme öz yeterliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak ailelerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirme tarzlarındaki hangi faktörlerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu araştırılabilir.
9. İlkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim eğitim programlarında ve öğretmen yetiştirme programlarında dinleme ve öz yeterlik gibi dinlemeyi etkileyen faktörlere daha fazla yer verilmelidir.



KAYNAKLAR

- Ağcaoğlu, A. (2012). Cemil Sena'nın Türkçe'nin Öğretimi Üzerine Yaptığı Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlk Okuma Yazmaya Etkisi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Cilt:1 Sayı (2). 185-198.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 29. 1-8.
- Aksu, D. (2013). Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (Ed.). (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**, Ankara: Akçağ Yay.
- Aldıç, E. (2016). Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.Sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunçekiç,A., Yaman, S. ve Koray Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt: 13, Sayı 1
- Aras, B. (2004). İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslantaş, H. İ., Kaya, A. İ., Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 8, Sayı 9.
- Aslan, C., Sever, S., ve Kaya, Z. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. Morpa Kültür Yay., İstanbul.
- Avey, J., Wernsing, T.S., Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. **The Journal of Applied Behavioral Science**. Vol. 44, 48-70.
- Aydın, İ.S., Demircan, U., İnnalı, Ö. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. 1420-1435.
- Aydın, İ.S., İnnalı, H. Ö., Uyumaz, G., (2017). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. **Turkish Studies**. Volume 12/25, p. 169-192.
- Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A., Coşkun, E., Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Cilt:1, Sayı 1. 1-13.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. **American Psychological Review**. Vol. 4. 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: **A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. **New York: Academic Press**. Vol. 4. 71-81.

- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise Of Control**. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). Swimming Against The Mainstream: **Accenting The Positive Aspects of Humanity**. Invited Address Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association. San Francisco.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research and Therapy**. Vol. 42. 613–630.
- Barın, M. (1997). Dinleme-Kouşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bilimlerinde Uygulanışı. Doktora Tezi, Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 2. Sayı 28-29. n
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı 7. 555-572.
- Batur, Z., Yıldırım, G. (2013). Orhun Yazıtlarında Anlama ve Anlatma Becerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı 8. 313-333.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 40.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Brown, J.I. (1954). How teachable is listening?. **Educational Research Bulletin**. Vol. 33. 85-93.
- Brownell, J. (2010). **The Skills of Listening-Centered Communication. Listening and human communication in the 21st century**. 141-157.
- Bulut, B. (2013). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Buzan, T. (2001). **Aklını En İyi Şekilde Kullan**. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2004). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E., Özçakmak, H., Balcı, A (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. **Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, M. V. ve Önkaş, N. A. (2004). İlk Öğretimden Orta Öğretime Geçişte Türkçenin Önemi. **Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu**, 20-22.
- Cronon, W. (1998). " Only Connect..." The Goals of a Liberal Education. **The American Scholar**, 67(4), 73-80.
- Çelebi, H. M. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi.

- Çelenk, S. (2005). **İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Anı Yayınları.
- Çetinkaya, E. (2011). Emekli Bireylerde Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlilik. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt 2, Sayı 2.
- Çoban, T. A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinde Özgün Deney Tasarım Sürecinin Öğretmen Adayının Öz Yeterlilik Algısına Etkisi. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(2), 1-10.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları**. Ankara: PegemA.
- Daşöz, T. (2013). Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına Ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2010). Türkçe Öğretiminde Anlama Ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. **Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları**, Cilt 15 Sayı 27.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı: 2.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8, 31-38.
- Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Demirel, Ö. (2003). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., Leutner, D. (2014). Self Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. **Journal of Educational Psycholog**. Vol. 106, 569–583.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 12 Sayı 2.
- Doğan, M. (2013). Satış Elemanının Dinleme Davranışının Satış Elemanına Duyulan Güven Üzerindeki Etkisi: Emlakçılık Sektörü Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt 6, Sayı 2.
- Doğan, Y. (2012). **Dinleme Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. Sayı 2, 90-99.
- Dönmez, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Yeterlilik İnançlarının Denetim Odağına Göre Farklılığının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dumanlı, M. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 2014(17).

- Ekşi, F. (2012). Kişilerarası İlişkiler: Psikolojik Danışmanlık ve Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Karşılaştırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 11, 79-94.
- Elemen, B. (2014). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., Travers J. (1996). **Educational Psychology**(2th). Dubuque:A Times Mirror Company.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. **Turkish Studies**. Sayı 8, 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 11. (Ocak 2013).
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). “DinleİzleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. **Journal of Research in Education and Teaching**. 3(4), 418-432.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayınları.
- Erol, M., Çelik, H. ve Üçok, A. (2015). Investigation of “Self Perception” and “Life Satisfaction” of The Adolescents Who Take The Student Selection and Placement Exam. **Journal of Theory and Practice in Education**. Vol. 11, 321-345.
- Eşref, S. (2010). Bilgisayar Destekli Elves Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fast, N.J., Burris, E.R., Bartel, C.A. (2014). Managing to Stay in the Dark: Managerial Self-Efficacy, Ego Defensiveness, and the Aversion to Employee Voice, **Academy of Management Journal**, Vol. 57, 1013-1034.

- Gelb, M.J. (2002). **Düşünmenin tam zamanı**. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Cilt 5 Sayı 4.
- Güçüyeter, B. (2009). Türk Dili Ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 13, 161-170.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 2 Sayı 1.
- Güven, Z. Z. (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, A. (2003). Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**. Sayı 13, 63-86.
- Güzel, G. (2007). Fen ve Teknoloji Dersinde Truesdalein Tüm Vücut İle Dinleme Yönteminin Akademik Başarı Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, Ş. (2006). Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hampleman, R. (1958). Comparison of Listening and Reading Comprehension Ability of 4th and 6th Grade Pupils. **Elementary English**. Vol. 31, 49-53.
- Healy, J.M. (1999). **Çocuğunuzun Gelişen Akli-Doğumdan Ergenliğı Öğrenme ve Beyin Gelişimi**. İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- İleri, C., Güneş, Z., Pilancı, H. ve Öztürk Çelik, Z. (1998). **Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İnnalı, H. Ö. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(2), 67-84.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting Active Listening in the Classroom. **Childhood Education**. Vol. 72, 13-18.
- Johnson, K. O. (1951). The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension. **The Journal of Communication**. Vol. 1, 57-62.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabacak, E. (2014). Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Electronic Turkish Studies**. Sayı 8, 13.

- Karademir, T. (2012). Öğretmenlerin Öğrenme Nesnesi Öz-Yeterlilik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 29, 39-55.
- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 30(30).
- Kaya, E. (2015). Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. F. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme Türleri Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, Dil Geçerliği Ve Faktör Yapısının Belirlenmesi. **AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt:14, Sayı:3.
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeyinin Belirlenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (37), 15-27.
- Kocaadam, D. (2011). Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı Ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1, Cilt 21.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlilik Algıları. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 9, 245-258.
- Liu, S., Wang, M., Liao, H., Shi, J. (2014). Self Regulation During Job Search: The Opposing Effects of Employment Self-Efficacy and Job Search Behavior Self Efficacy. **Journal of Applied Psychology**. Vol. 99, 1159–1172.
- Mackay, I. (1997). **Dinleme Becerisi**. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 2, 49-83.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 3 Sayı 4.
- Maxwel, J. C., Dornan, J. (2001). **Etkili İnsan Olmak**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- MEB. (2006). **İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayıncılık.
- MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Sayı 33, 64-73.

- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe Öğretim Programının “Dinleme Türleri” Bakımından Değerlendirilmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 12. Sayı 3.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. **Sosyal Politika Çalışmaları**. Cilt 7. Sayı 29.
- Mills, N., Pajares, F., Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. **Foreign Language Annals**. 39(2), 276-295.
- Mızrak, B. (2013). Eskişehir’deki Bir Grup Aile Sağlığı Merkezine Kayıtlı Primiparlara Verilen Antenatal Eğitimin Emzirme Öz-Yeterlilik Algısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Mora, N. (2006). Çağımızın Hastalığı İletişimsizlik Sorunu. BİA (Erzurum) <http://www.toplumsalempati.com/makale/detay.asp?id=36> (13 Nisan 2017).
- Okan, Z. Ö. (2009). Kuruma Duyulan Güven ve Öz Yeterlilik İncancının Kurumsal Bağlılıkla Olan İlişkisi: Kablo ve Bakır Üretim Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur, A. ve Beyce, E. (2013). Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. **Turkish Studies**. Sayı 8, 1099-1110.
- Onan, B. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerinin (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ozman, E., ve Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek. **Eğitimde Çağdaş Yönelimler III ‘Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları Sempozyumu Bildiri Kitabı**. 140-142.

- Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). **Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Basımevi
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. **Electronic Turkish Studies**. 7(1).
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. **Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi**. (26), 155-175.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi**. (379-380), 27-29.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. **Review of educational research**. 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current Directions İn Self-Efficacy Research. **Advances in motivation and achievement**. 10(149), 1-49.
- Pajares, F., Johnson, M. J., Usher, E. L. (2007). Sources Of Writing Self-Efficacy Beliefs Of Elementary, Middle, And High School Students. **Research in the Teaching of English**. 104-120.
- Purdy, M., Newman, N. (1999). Listening and gender: Characteristics of good and poor listeners. **International Listening Association convention, Albuquerque, NM**.
- Rankin, P.T. (1928). The İmportance Of Listening Ability. **The English Journal**. Vol. 17, 623-630.
- Robertson, A.K. (2004). **Etkili Dinleme**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robertson, F.A., Johnson, E. (2008). **Airspeak**. Pearson Education.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 9, 141-155.

- Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 169, 1-16.
- Schwarzer, R., Babler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., Zhang, J.X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-Beliefs: Comparison of The German, Spanish and Chinese Versions of The General Self-Efficacy Scale. **Applied Psychology: An International Review**. Vol. 46, 69-88.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale, Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. **Causal and Control Beliefs**. Vol. 1, 35-37.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). **Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion, Psychological Reports, **Employment Psychology & Marketin**. Vol. 114, 68-77.

- Snyder, C. R., Lopez, S. (2002). **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press US.
- Spitzberg, B.H. ve Cupach, W.R. (2002). Interpersonal Skills. In M.L. Knapp & J.A. Daly. (Eds). **Handbook of Interpersonal Communication**. (3rd Ed.) (564-612).
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. **The Journal of International Social Research**. 454-464.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 2(1), 178-188.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. **The Journal of International Social Research**. Vol. 2 / 9, s. 454-464.
- Şahin, A. ve Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 19(19), 253-261.
- Şahin, B. ve Taşkaya, S. (2010). Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Adalet Algılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**. Sayı 13, 85-114.
- Şahin, C. (2012). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşer, S. (2000). **Örneklerle Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- Taşgın, F. G. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tayşi Karakuş, E. (2014). Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK. (1945). **Büyük Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temiz, M. (2009). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Mesleki- Teknik Ve Sosyal - Kültürel Kursları Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 29, 303-319.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., Witkowski, S. (2004). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. **The Journal of General Education**. 53(3), 225-246.
- Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. Sayı 8, 92-107.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer F.(2014). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi ile İlgili Kaynakça Çalışması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. Sayı 3.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 34 (2012).

- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 10. Sayı 23.
- Ulusoy, A. (2002) **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları.
- Umagan, S. K. A. ve Akyol H. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Dinleme Eğitimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Electronic Turkish Studies**. 7(2).
- Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalın, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Varlıoğlu, R. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Ve Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlilik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ürün Karahan, B. (2015). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Ek Sayı 1; 107-115.
- Wang, C.J., Tsai, H.T., Tsai, M.T. (2014). Linking Transformational Leadership and Employee Creativity in The Hospitality industry: The influences of Creative Role identity, Creative Self-Efficacy, and Job Complexity. **Tourism Management**. Vol. 40, 79-89.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self –Efficacy in College Teaching. **Essays on Teaching Excellence**. Vol.15,No.7.
- Wolvin, A., & Coakley, C. G. (1996). **Listening**. Boston, MA: McGraw Hill.

- Yalçın, A. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. **Electronic Turkish Studies**. 11(3).
- Yangın, B. (1999). Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013) . Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 2, 231-250.
- Yıldırım, H. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. **Electronic Turkish Studies**. Vol. 8, 1461-1478.
- Yıldız, N. (2015). Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, B. (2007) Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. 905-923.

- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). **Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-1**. Ankara: PegemA.
- Yüksel, H. (2008). **Etkili İletişim**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Zeng, Y., Chen, X., Chen, Y. (2014). Impact of Emotional Intelligence on Emotional Labor Strategy: the Mediating Effects of General Self-Efficacy and Organizational Identification. **International Conference on Computer Science and Service System**. China.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992) Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal**. Vol.29, no.3,p.663-676.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook Of Self-Regulation**.. 13-39.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Educational psychology: A Century Of Contributions**. 431-458.
- Zorel İnal, F. (2009). Örgüt Sağlığını Tehdit Eden Bir Olgu Olarak Psikolojik Şiddetin (Mobbing) Engellenmesinde Örgüt İçi İletişimin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin dinleme becerinize ilişkin öz yeterlik inanışlarınızı belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçekte 56 madde bulunmaktadır. Ölçekte vereceğiniz samimi cevaplar çalışmanın doğru ilerlemesini sağlayacaktır. Maddeleri yanıtlarken size en yakın seçeneği göz önünde bulundurunuz. Kişisel bilgileriniz, sadece araştırmacıda kalacak ve amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha sağlıklı yürütülebilmesi için lütfen maddeleri boş bırakmayınız.

Uğur DEMİRCAN

Türkçe Öğretmeni

AD - SOYAD: SINIFI: YAŞI:

OKULU:.....CİNSİYET: Kız Erkek

ANNE EĞİTİM DURUMU: Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise
Üniversite

BABA EĞİTİM DURUMU: Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise
Üniversite

ÖNCEKİ YIL TÜRKÇE DERSİ BAŞARI PUANI: 0-44 (1) 45-54 (2) 55-69 (3)

70-84 (4) 85-100 (5)

EK 2. DİNLEME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde iyiyim	İyiyim	Çok iyiyim
1. Dinleme amacımı belirlemede,	1	2	3	4	5
2. Amaca uygun dinleme yöntemini ve biçimini belirlemede,	1	2	3	4	5
3. Dinlememe engel olabilecek durumları ortadan kaldırmada,	1	2	3	4	5
4. Dinleme için uygun şekilde oturmada,	1	2	3	4	5
5. Dikkatimi dinlediğim okur, konuşmacı ya da cihaz üzerinde toplamada,	1	2	3	4	5
6. Konu başlığı, resimler vb. hareketle dinlenenin içeriğini tahmin etmede,	1	2	3	4	5
7. Dinlediğim konuyla ilgili ön bilgilerimi harekete geçirmede,	1	2	3	4	5
8. Dinleme yöntem ve tekniklerini kullanmada,	1	2	3	4	5
9. Görgü kurallarına uygun bir şekilde dinlemede,	1	2	3	4	5
10. Dikkatimin dağılmasının önüne geçmede,	1	2	3	4	5
11. Dinleme anında başka düşüncelerin dikkatimi dağıtmasını önlemede,	1	2	3	4	5
12. Dinlediklerimi zihnimde canlandırmada,	1	2	3	4	5
13. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmede,	1	2	3	4	5
14. Sözel olmayan ipuçlarını (jest, mimik, ifade, duruş vb.) dinleme sırasında anlamlandırmada,	1	2	3	4	5
15. Verilen görsellerden yararlanarak dinlediklerimi anlamlandırmada,	1	2	3	4	5
16. Dinleme anında önemli yerleri belirlemede,	1	2	3	4	5
17. Dinleme anında anlayamadığım yerleri belirlemede,	1	2	3	4	5
18. Dinlediklerimle ilgili sorular oluşturmada,	1	2	3	4	5
19. Bilmediğim bir sözcüğün anlamını, dinleme anında metindeki kullanımından hareketle tahmin etmede,	1	2	3	4	5
20. İpuçlarından hareketle metnin öncesi ve sonrasına yönelik tahminlerde bulunmada,	1	2	3	4	5
21. Metin türlerinde (şiir, hikâye, tiyatro, deneme vb.) kullanılan dilin farklılığını ayırt etmede,	1	2	3	4	5
22. Dinlediklerimde geçen sebep - sonuç ilişkilerini fark etmede,	1	2	3	4	5
23. Dinlediklerimde geçen amaç - sonuç ilişkilerini fark etmede,	1	2	3	4	5
24. Dinlediklerimde geçen öznel ve nesnel yargıları ayırt etmede,	1	2	3	4	5
25. Dinlediğim metinde ya da konuşmada geçen gerçek ve mecaz anlamları fark etmede,	1	2	3	4	5
26. Dinlediklerimde geçen örtülü anlamları bulmada,	1	2	3	4	5
27. Dinlediklerimdeki duygusal ve abartılı ifadeleri belirlemede,	1	2	3	4	5
28. Dinlediğim konuşmanın ya da metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayırt etmede,	1	2	3	4	5
29. Kendimi dinlediklerimdeki kahramanların yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini anlamada,	1	2	3	4	5
30. Dinlediklerimi kendi cümlelerimle özetlemede,	1	2	3	4	5
31. Dinlediklerimin konusunu belirlemede,	1	2	3	4	5
32. Dinlediklerimin ana duygusunu/ana fikrini (ana düşüncesini) belirlemede,	1	2	3	4	5
33. Dinlediklerimin yardımcı duygularını/yardımcı fikirlerini belirlemede,	1	2	3	4	5
34. Başlık ve içerik arasındaki ilişkiyi ortaya koymada,	1	2	3	4	5
35. Dinlediğim konuya uygun farklı başlıklar bulmada,	1	2	3	4	5
36. Dinlediklerimle ilgili ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap vermede,	1	2	3	4	5
37. Dinlenenlerle ilgili anahtar sözcükleri belirlemede,	1	2	3	4	5
38. Dinlediklerimde geçen varlıkları ve olayları çeşitli özelliklerine göre sınıflandırmada,	1	2	3	4	5
39. Dinlediklerimi kendi hayatım ve günlük hayatla karşılaştırmada,	1	2	3	4	5

MADDELER	Hiç iyi değilim	İyi değilim	Orta düzeyde ivim	İyiyim	Çok iyiyim
40. Konuşmacının kullandığı anlatım biçimini (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici ve öyküleyici) belirlemede,	1	2	3	4	5
41. Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme vb.) belirlemede,	1	2	3	4	5
42. Konuşmacının amacını belirlemede,	1	2	3	4	5
43. Dinlediklerimde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretmede,	1	2	3	4	5
44. Dinlediklerime ilişkin sorulara cevap vermede,	1	2	3	4	5
45. Dinlediklerimin bende uyandırdığı duyguları ifade etmede,	1	2	3	4	5
46. Dinlediklerimi grafik, tablo, kavram şemaları vb. ile ifade etmede,	1	2	3	4	5
47. Konuşmacı ya da metni dil ve anlatım yönünden değerlendirmede,	1	2	3	4	5
48. Konuşmacı ya da metni içerik yönünden değerlendirmede,	1	2	3	4	5
49. Dinlediğim kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirmede,	1	2	3	4	5
50. Dinlediğim kişi, konu ya da metin yazarı hakkında bilgi edinmede,	1	2	3	4	5
51. Dinleme becerimle ilgili geliştirmem gereken yönlerimi belirlemede,	1	2	3	4	5
52. Dinlerken aynı kavram alanına giren kelimelerdeki anlam farklılıklarını ayırt etmede,	1	2	3	4	5
53. Dinlerken öğrendiğim kelime, deyim atasözlerini uygun olarak cümle içinde kullanmada,	1	2	3	4	5
54. Dinlerken öğrendiğim kelimelerden sözlük oluşturmada,	1	2	3	4	5
55. Dinlediğim şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberlemede,	1	2	3	4	5
56. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarıma uygun olanları takip etmede,	1	2	3	4	5

EK 3. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

İZMİR	Bayraklı	80. YIL METAŞ ORTAOKULU	Refik Şevket İnce Mah. 35590 Bayraklı, İzmir	0232 345 84 84	232 3711524
İZMİR	Bayraklı	ÇAMKIRAN ORTAOKULU	Manavkuyu, 275/7. Sk. No:2, 35030	0232 347 80 44	
İZMİR	Bayraklı	EVRENPAŞA ORTAOKULU	7165 Sokak No 14 Nafiz Gürman Mahallesi	0232 363 72 71	0232 363 02 26
İZMİR	Bayraklı	FATMA HİKMET KAŞERCİ ORTAOKULU	Adalet Mah. 2132 Sok	0232 341 75 22	0 232 341 8007
İZMİR	Bayraklı	ŞEHİT FEHMİ BEY ORTAOKULU	Alpaslan Mah.1615 / 5 Sokak No 21	0232 345 46 08	0232 371 82 23
İZMİR	Bayraklı	TİCARET BORSASI ORTAOKULU	Refik Şevket İnce Mah.2140/22 Sokak No4	0232 371 14 43	
İZMİR	Bornova	BATI ANADOLU ÇİMENTO ORTAOKULU	Atatürk Mh. 889. sk. no:1	0232 373 50 55	02323395141
İZMİR	Bornova	SAİT GÜZELCAN ORTAOKULU	Egemenlik, 35070 Bornova/İzmir	0232 436 30 51	
İZMİR	Buca	30 AĞUSTOS ORTAOKULU	Hayrettin paşa caddesi	0232 487 17 23	
İZMİR	Buca	ATATÜRK ORTAOKULU	Fırat mah. 288/32 sok. no:15	0232 276 59 38	
İZMİR	Buca	HÜSEYİN AVNİ ATEŞOĞLU ORTAOKULU	İnönü mah. 677 sok no:40	0232 275 82 82	0232 275 27 59
İZMİR	Buca	ŞEHİT ÜSTEĞMEN KONURALP ÖZCAN ORTAOKULU	1257 sokak No 3, Egekent 3 Evka 1, Tuna	0232 440 8303	
İZMİR	Konak	MİSAK-I MİLLİ ORTAOKULU	99 Sokak 9/1 Göztepe	0232 243 96 68	0232 243 24 54

EK 4. ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZISI

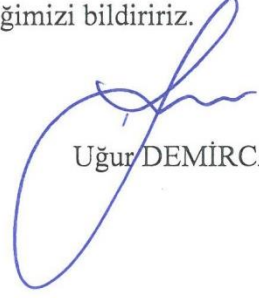
Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçek Geliştirme Çalışması adıyla yayımlanan Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin Uğur Demircan tarafından Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı tez çalışmasında kaynak belirtilerek kullanılmasına ve üzerinde değişiklik yapılmasına izin verdiğimizizi bildiririz.



Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN



H. Özgür İNNALI



Uğur DEMİRCAN

EK 5. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ UYUM DEĞERLERİ

Degrees of Freedom = 1484

Minimum Fit Function Chi-Square = 2780.35 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2780.64 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 1296.64

90 Percent Confidence Interval for NCP = (1151.95 ; 1449.10)

Minimum Fit Function Value = 11.63

Population Discrepancy Function Value (F0) = 5.43

90 Percent Confidence Interval for F0 = (4.82 ; 6.06)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.060

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.057 ; 0.064)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 12.57

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (11.97 ; 13.21)

ECVI for Saturated Model = 13.36

ECVI for Independence Model = 225.47

Chi-Square for Independence Model with 1540 Degrees of Freedom = 53775.43

Independence AIC = 53887.43

Model AIC = 3004.64

Saturated AIC = 3192.00

Independence CAIC = 54138.35

Model CAIC = 3506.47

Saturated CAIC = 10343.10

Normed Fit Index (NFI) = 0.95

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.91

Comparative Fit Index (CFI) = 0.98

Incremental Fit Index (IFI) = 0.98

Relative Fit Index (RFI) = 0.95

Critical N (CN) = 139.71

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.056

Standardized RMR = 0.053

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.71

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.68

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.66

EK 6. PROBLEM DURUMU VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN ANALİZLER

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
toplam	748	1,07	5,00	3,8665	,60716
Valid N (listwise)	748				

Group Statistics

Cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	Kız	369	3,9946	,57532	,02995
	Erkek	379	3,7418	,61210	,03144

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplam	Equal variances assumed	1,267	,261	5,817	746	,000	,25281	,04346	,16750	,33813
	Equal variances not assumed			5,822	745,079	,000	,25281	,04342	,16757	,33806

Group Statistic

Sınıf Düzeyi		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	6. Sınıf	284	3,9949	,59627	,03538
	7. Sınıf	304	3,8060	,64081	,03675

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
toplaml	Equal variances assumed	,784	,376	3,694	586
	Equal variances not assumed			3,703	585,991

Group Statistics

Sınıf Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplaml 6. Sınıf	284	3,9949	,59627	,03538
8. Sınıf	160	3,7537	,51705	,04088

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
toplaml	Equal variances assumed	6,322	,012	4,289	442
	Equal variances not assumed			4,462	369,860

Group Statistics

Sınıf Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplaml 7. Sınıf	304	3,8060	,64081	,03675
8. Sınıf	160	3,7537	,51705	,04088

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
toplamlar	9,638	,002	,891	462	,373	,05232	,05871	-,06306	,16769
Equal variances assumed			,952	387,200	,342	,05232	,05497	-,05576	,16039
Equal variances not assumed									

ANOVA

toplamlar					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,833	2	3,916	10,905	,000
Within Groups	267,548	745	,359		
Total	275,381	747			

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Türkçe Başarı Puanı	748	3,7834	1,05086	,03842
toplamlar	748	3,8665	,60716	,02220

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Türkçe Başarı Puanı	98,467	747	0,000	3,78342	3,7080	3,8589
toplamlar	174,166	747	0,000	3,86652	3,8229	3,9101

EK 7. ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02E.4122533

12.04.2016

Konu:Uğur DEMİRCAN

Araştırma İzni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/03/2016 tarihli ve 1113 sayılı yazısı.
c) 12/04/2016 tarih ve 12018877-604.01.02.E.4097449 sayılı Valilik Onayı

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur DEMİRCAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/ İzleme Öz- Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı, Bornova ,Buca, Konak ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma uygulamasının, yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Metin Ender KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

DAĞITIM:

- Bayraklı, Bornova ,Buca, Konak İlçe MEM

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

EK 8. VALİLİK OLURU



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.4097449
Konu:Uğur DEMİRCAN
Araştırma İzni

12/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/03/2016 tarihli ve 113 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur DEMİRCAN'ın "**Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/ İzleme Öz- Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı, Bornova, Buca, Konak ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
12/04/2016
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 02/02.2018

Tez Başlığı:

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 146 sayfalık kısmına ilişkin, 02/02/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 26 dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. x	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Uğur DEMİRCAN
 Öğrenci No :2014950104
 Anabilim Dalı :Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
 Programı : Türkçe Öğretmenliği
 Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
 Uğur DEMİRCAN

02.02.2018

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
 Doç.Dr.İ. Seçkin AYDIN

02-02-2018

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.