



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME KAYGISININ FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE KAYGININ
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR

Malatya, 2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME KAYGISININ FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE KAYGININ
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI

Malatya, 2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Kaygının Nedenlerinin Belirlenmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR

ÖN SÖZ

12 Eylül 2018’de enstitüye kayıt günümde kaygılarımı hissederek beni cesaretlendiren, elimden tutan, bu süreçte yaşadığım tüm zorluklarda yanımda olan, ilk gün tuttuğu elimi süreç boyunca hiç bırakmayan, kişiliğine ve eğitimciliğine daima saygı duyarak örnek aldığım tez danışmanım, öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI’ya; yüksek lisans eğitimimde akademik ve meslekî anlamda ilerlememi sağlayan değerli öğretmenlerim Prof. Dr. Hasan KAVRUK’a, Prof. Dr. İlhan ERDEM’e, Prof. Dr. Esra MERT’e, Doç. Dr. Salim DURUKUĞLU’na, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÇİFTLİKÇİ’ye; lisans eğitimimin ilk gününden itibaren ufuk açıcı sohbetleriyle hayat ve eğitimle ilgili bakış açımı şekillendiren, mesleki ve akademik anlamda aldığım her önemli kararda yanımda olan, yüksek lisans eğitimine başlamamda beni yüreklendiren, yaşamın her alanında öncelikle vicdan ve erdem sahibi olmam gerektiğini bana öğreten kıymetli öğretmenim, fahri danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE’ye gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimimde desteğini her zaman yanımda hissettiğim, güler yüzüyle uzakları yakın kılan, tüm zorlukları aşabileceğimiz konusunda motive eden, araştırmamın uygulamasının gerçekleşme sürecinde de yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Şeyma ÇELİK’e; hayatta her şeye rağmen sükûneti elden bırakmamaya inandıran kıymetli dostum Tuba GÖKDEMİR’e; her konuda fikrî yardımlarını paylaşan, akademik çalışmalarım için en uygun ortamı sunmaya çalışan kıymetli müdirem, dostum Gözde DURHAT’a; umutsuzluğa kapıldığım her an başardıklarımı hatırlatarak başarabileceğime inandıran, eğitimim süresince fedakârlığını esirgemeyen yol arkadaşım Hasan ÖZGÜR’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bugünlerimin mimarı, hayatımın her sürecinin üzüntüsünü ve mutluluğunu benimle birlikte yaşayan, yaşamlarını bana uygun bir çalışma ortamı sunma gayesiyle şekillendiren, uzun yolculuklarımda yanımda olamasalar da heyecanla evime ulaştığım anı bekleyen canım anne ve babama bana kattıklarından ötürü minnettarım.

Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME KAYGISININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE KAYGININ NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

BAYRAKTAR ÖZGÜR, Necla

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN KAHTALI

2021, x+94

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemek, kaygının çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumunu tespit etmektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu açımlayıcı karma yöntem modeli tercih edilmiştir. Nicel verileri elde etmek amacıyla Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Ölçeği'nden; nitel veriler elde etmek için ise Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik testler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda örnekleme; 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ilin merkez ilçelerinin birinde yer alan bir ortaokuldaki 5, 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler arasında farklı sınıf düzeylerinde ve farklı cinsiyetlerde yüksek dinleme kaygısına sahip 32 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler araştırmanın nitel boyutunu oluşturur.

Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarında cinsiyete ve evde teknolojik aletleri dinleme/izleme süresine göre anlamsal bir fark bulunurken sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, dinleme metinlerinin dinletilmesinde kullanılan materyaller, dinleme stratejilerinin kullanımı, dinledikleri materyallerin türüne göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Dinleme kaygılarının nedenlerine ilişkin öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin kaygıları çoğunlukla aile, çevre gibi çevresel; dikkat eksikliği, psikolojik faktörler gibi duyuşsal; dinleme materyalinden kaynaklı sorunlar ve dinleme strateji bilgisi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dinleme, dinleme kaygısı, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

EXAMINING MIDDLE SCHOOL STUDENTS' LISTENING ANXIETY IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES AND DETERMINING THE CAUSES OF ANXIETY

BAYRAKTAR ÖZGÜR, Necla

A Master's Thesis, İnönü University Institute of Educational Sciences, Turkish Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI
2021, x+94

The goal of this study is to identify the listening anxiety levels and causes of secondary school students; to detect differentiation status of anxiety in terms of various variables. An open ended mixed method model which is a way of both quantitative and qualitative research methods is used in this research. To determine the effects of listening strategies on listening anxiety and whether the use of strategy is an alternative for relieving anxiety are sub-problems of the study Scale of Listening Anxiety for Secondary School Students and the Frequency of Use of Listening/Monitoring Strategies for the purpose of obtaining quantitative data; Structured Interview Form is used to obtain qualitative data. Parametric tests were used in the analysis of quantitative data; Content analysis was performed in the analysis of qualitative data. The study is conducted with 400 students that are 5,6,7 and 8th grades in Malatya Yeşilyurt in second period of 2019-2020 educational term. Interviews with thirty-two students with high listening anxiety at different class levels and different genders constitute the qualitative dimension of the research.

Findings of the study revealed that middle school students differed in their listening anxiety based on gender and the time they listened to listening materials at home; class level, parental educational status, materials used in listening texts, use of listening strategies, no significant difference in the type of material they listen to has been identified. According to student opinions on the causes of listening concerns, students' concerns are mostly environmental, such as family, environment; sensory, such as lack of attention, psychological factors; problems caused by listening material and lack of listening strategy knowledge.

Keywords: Listening, listening anxiety, middle school students

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Dinleme Becerisi.....	7
2.1.2. Dinleme/İzleme.....	8
2.1.3. Dinleme Süreci	10
2.1.4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi.....	12
2.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yeri	14
2.1.6. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler	18
2.1.7. Dinleme Sorunları.....	24
2.1.8. Kaygı.....	27
2.1.9. Dinleme Kaygısı	28
2.1.10. Dinleme Stratejileri.....	31

2.2. İlgili Araştırmalar	36
--------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Aracı	44
3.4. Verilerin Analizi	45
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	45
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	45

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarına İlişkin Bulgular	47
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri	47
4.1.2. Sınıf Düzeyine Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri	48
4.1.3. Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri	48
4.1.4. Dinleme Metinlerini Farklı Araçlarla Dinletme Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri	50
4.1.5. Evdeki Teknolojik Aletleri Dinleme/İzleme Süresi Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri	50
4.1.6. Evlerinde Dinlenen/İzlenen Dinleme/İzleme Materyallerinin Türü Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri.....	51
4.1.7. Dinleme Stratejilerinin Kullanımı Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri	52
4.2. Dinleme Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	53
4.2.1. Aileden kaynaklanan sorunlar	53
4.2.2. Çevreden kaynaklanan sorunlar.....	54
4.2.3. Dinleme Materyalinden Kaynaklı Sorunlar	56
4.2.3.1. Konunun ilgi çekici olmaması	56
4.2.3.2. Anlamı bilinmeyen kelimeler	57
4.2.3.3. Dinleme metinleriyle ilgili görsel destek (görsel sunu, video, animasyon...) eksikliği	58
4.2.4. Dikkat eksikliği kaynaklı sorunlar	59

4.2.4.1. Odaklanma sorunu	59
4.2.4.2. Zihnin farklı bir yöne yoğunlaşması	60
4.2.5. Psikolojik faktörler	60
4.2.5.1. İyi bir dinleyici olduğunu düşünmeme	61
4.2.5.2. Dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısı	62
4.2.5.3. Hata yapma korkusu	62
4.2.5.4. Mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamama	63
4.2.6. Dinleme strateji bilgisi kaynaklı sorunlar	64
4.2.6.1. Zihinsel hazırlık eksikliği	65
4.2.6.2. Not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlar	65
4.2.6.3. Dinleme sırasında yöneltilen sorular	67
4.2.6.4. Dinleme sonrası soru çalışmaları endişesi	67

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	69
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarına İlişkin Sonuçlar	69
5.1.2. Dinleme Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	72
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	86
EK 1. Uygulama İzni	86
EK 2. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni	87
EK 3. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği.....	88
EK 4. Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği	90
EK 5. Görüşme Soruları.....	92
EK 6. Etik Kurul İzni	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dinleme Sürecinde Kullanılan Stratejiler.....	33
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler.....	43
Tablo 3. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin T Testi Sonuçları	47
Tablo 5. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	48
Tablo 6. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	49
Tablo 7. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	49
Tablo 8. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Dinleme Metinlerini Farklı Araçlarla Dinleme Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 9. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Evde Teknolojik Aletleri Dinleme/İzleme Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 10. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Evde İzlediği Dinleme/İzleme Materyallerinin Türü Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	52
Tablo 11. Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeyleri ile Dinleme Stratejilerinin Kullanımı Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	52
Tablo 12. Aileden Kaynaklanan Sorunlar.....	53
Tablo 13. Çevreden Kaynaklanan Sorunlar	55
Tablo 14. Dinleme Materyalinden Kaynaklı Sorunlar.....	56
Tablo 15. Dikkat Eksikliği Kaynaklı Sorunlar	59
Tablo 16. Psikolojik Faktörler	61
Tablo 17. Dinleme Strateji Bilgisi Kaynaklı Sorunlar.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dinleme Süreci	10
Şekil 2. Dinleme Süreci	11
Şekil 3. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler	20
Şekil 4. Kaygı Düzeyi ve Verimlilik İlişkisi.....	30
Şekil 5. Dinleme Stratejilerinin Tasnifi	33



KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Varyans analizi.
BK	: Basıklık Katsayısı
ÇK	: Çarpıklık Katsayısı
DKÖ	: Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği
DSKSÖ	: Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği
İTDÖP	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişim süreci insan hayatının önemli bir unsurudur. İnsanoğlunun varlığının ilk günlerinden içinde bulunulan 21.yüzyıla kadar iletişim olgusu önemini korumaya devam etmiştir. Bir günlük zaman dilimi içerisinde sözlü, yazılı ve sözsüz iletişimin birçok imkânından yararlanılır. Yeni doğan bir bebek bebeklik döneminde gün içerisinde refleks ve mimiklerle kendini ifade eder, ilk çocukluk (oyun) döneminde dil gelişiminin belli bir noktaya gelmesinin ardından dilin sözlü ve yazılı imkânlarından bilinçli bir şekilde yararlanmayı sürdürür. İnsanlığın bildiklerini, öğrenmek istediklerini, mutluluklarını, sıkıntılarını iletme isteği iletişim sürecini hayatın merkezine konumlandırmıştır. İletişim sürecinin merkezinde ise dil ve dilin sunduğu imkânlar yer almaktadır.

Dilin içerisindeki çok yönlü yapıya beceri alanı sınıflandırmasıyla bir çerçeve çizilmiştir. Beceri alanları anlama ve anlatma becerileri olarak gruplandırılmıştır. Anlama becerileri, dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Dinleme, ilk kazanılan ve birey daha dünyaya gelmeden önce işitme kanalıyla yürütülen bir faaliyettir. Diğer dil becerilerinin gelişimine temel oluşturmaktadır. Y. Doğan’a (2016) göre dört temel dil becerisi içerisinde dinlemenin ayrı ve çok önemli bir yeri vardır. Diğer dil becerilerinin kazanılmasında anahtar beceri niteliğindedir. Konuşma becerisi ile iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. “Dinleme; dil ve dilin öğrenilmesinde konuşmanın anahtarı ve okuma, yazmadan öte en önemli elementtir” (Grognet ve Van Duzer, 2002: 1). Dinleme becerisi okul öncesi dönemde ailenin yürüttüğü çalışmalarla gelişme imkânı bulurken çocuğun okula başlamasıyla birlikte bir plan ve program dâhilinde yürütülmektedir.

Dinleme süreci sesleri anlamayı ve bilinçli bir şekilde yorumlamayı gerektirir. Johnson (1951) dinlemeyi, sözlü iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırarak yanıt verme becerisi olarak ifade eder. Dinleme sürecinde zihinsel faaliyetlerin yürütülerek anlamlandırma boyutunun gerçekleşmesi fiziksel bir boyutta kalan işitmeden farkını

ortaya koymaktadır. Aktaş ve Gündüz’e (2011) göre işitme bireyin iradesi dışında gerçekleşirken dinleme, belirlenen hedef doğrultusunda gerçekleştirilen ve öğrenilmesi gereken bir beceridir. Gün içerisinde pek çok sese maruz kalırız ve bu seslerin bazıları kişinin isteği dışı işitilir. İşitilen sesler arasından seçim yaparak dikkati yoğunlaştırıp anlamlandırma boyutuna geçilmesi dinlemenin bilinçli bir faaliyet olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlıklı bir dinleme faaliyetinin gerçekleşmesi için önce duymak gerekir, işitmenin dinleme için ön koşul olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığı bilinciyle dinlemenin gerçekleşmesi için fiziksel ve zihinsel süreçler birlikte geliştirilmelidir.

Dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı fikrinden yola çıkarak geliştirilebilir bir beceri olduğunun göz ardı edilmesi, bireyin stratejik dinleme yollarını kullanarak aktif bir dinleyici olmasını engelleyebilir. Bu engel; dinleme becerisine dönük ders sürecinde öğrencinin dinleme öncesi amaç belirleyebilmesinde, amacını gerçekleştirecek yöntem-teknik seçiminde ve dikkatini dinlediğine yoğunlaştırmada zorlanmasına sebep olabilir. Öğrencinin aktif bir dinleyici olmakta zorlandığı bu süreç, dinlemeye yönelik olumsuz tutum oluşmasını da tetikleyebilir. Oluşan olumsuz tutum, bireyin öz yeterlik algısının düşmesine ve dinleme sürecine dönük kaygı oluşmasına zemin hazırlayabilir. Ateş (2018) dinleyicinin kaygı düzeyinin dinlemeyi etkileyen bir unsur olduğunu, dinleme esnasında bireyin yaşamış olduğu yüksek kaygının dinlenen içeriğe dikkatini yoğunlaştırma sürecini ve bireyin enerjisini kullanmayı olumsuz yönde etkileyeceğini ifade eder. Dikkat yoğunlaştırma sürecini olumsuz yönde etkileyen kaygı düzeyi dinlenenlerin anlaşılmasını zorlaştırarak dinleme faaliyetinin verimini düşürebilir. Etkili dinleme, dinleme süreci boyunca dikkatin devam etmesiyle gerçekleşebilir. Dikkatin üzerinde etkili olan dinleme kaygısının kontrol altında tutulması etkili dinleme faaliyeti için önem taşımaktadır. Dinlemenin fizyolojik ve psikolojik birlikteliğe dayalı bir faaliyet olduğu düşünüldüğünde fiziksel ve duygusal açıdan dinlemeye hazır bulunuşluk önemlidir. Dinleme becerisine dair fiziksel yetkinliğin ruhsal ve duygusal açıdan desteklenmesinin dinleme kaygısının kontrolüyle mümkün olacağı düşünülmektedir. Dinleme kaygısının nedenlerinin tespit edilmesi kaygının kontrolünü kolaylaştıracaktır. Dinleme kaygısının nedenlerinin tespiti, kaygının giderilmesi için çözüm önerisi geliştirilirken rehber olacağı düşünülmektedir.

Dinleme kaygısının nedenlerini; kaygıyı yaşayan öğrencilerin kendisinden dinlemenin, bu konuya dair görüşmeler yapmanın konunun daha detaylı incelenmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. “Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı

düzeyleri çeşitli değişkenler açısından değişiklik göstermekte midir ve bu kaygıya neden olan durumlar nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu kaygının nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmaya çalışılmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin;

1. Cinsiyetlerine göre dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf düzeylerine göre dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anne-babanın eğitim durumuna göre dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dinleme metinlerini farklı araçlarla dinleme açısından dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
5. Evdeki teknolojik aletleri dinleme/izleme süreleri bakımından dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
6. Evlerinde dinledikleri/izledikleri dinleme/izleme materyallerinin türleri bakımından dinleme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
7. Dinleme kaygı düzeyi ile dinleme stratejilerinin kullanımı arasında bir ilişki var mıdır?
8. Dinleme kaygılarının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Dinleme; yaşam içerisinde sağlıklı iletişim kurmak, bir dili öğrenme ve geliştirme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin sahip olduğu bu önem, günlük hayat akışındaki kullanım yoğunluğuyla da ilişki gösterir. Yapılan araştırmalar günlük hayatta insanın dinlemeye geniş bir zaman ayırdığını göstermektedir: Aldyab (2017) insanların günlük hayatlarında iletişim sürecinde zamanın %45’ini dinlemeye harcadıklarını, konuşmaya % 30, okuma ve yazmaya ise %25 vakit harcadıklarını belirtir; dinlemeyi başkalarının tecrübelerinin ve

uzmanlıklarının görüldüğü pencere olarak ifade eder. Dinleme, diğer dil becerileri olan okuma, konuşma ve yazmanın gelişiminde de etkilidir. Aktaş ve Gündüz (2011), dinlemenin öğrenme yöntemlerinin temeli olduğunu ve okuma, konuşma, yazma becerilerine göre en çok kullanılan dil becerisi olduğunu ifade eder.

“Dinleme, işitme eylemine zihnin, duyguların iştirakiyle gerçekleşir” (Ağca, 2001: 94). Yani dinleme sürecini etkileyen faktörler fizyolojik olduğu kadar aynı zamanda da bilişsel ve psikolojiktir. Dinleme becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden biri olan kaygının dinleme sürecinin her aşamasında bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dinleme kaygısının, eğitim ortamlarında öğrenciyi de dinleme becerisinin her aşamasında etkilemesi dinleme becerisine hâkim nesiller yetiştirmek için dinleme kaygısının erken yaşlardan itibaren tespit edilip nedenlerinin belirlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin dinleme kaygısı düzeylerinin tespiti ve dinleme kaygısını etkileyen unsurların incelenmesi, kaygı ortaya çıkaran nedenlerin belirlenerek kontrol altında tutulmasını kolaylaştıracaktır. Bu durumun da bireyin sosyal ve eğitim hayatında başarılı olmasında önemli bir rolü olan dinleme becerisinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Son zamanlarda dinleme kaygısı ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Ateş, 2018; Karakuş Tayşi, 2019; Maden ve Durukan, 2016; Selam, 2019). Bu araştırmalarda dinleme kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir fakat dinleme kaygı düzeyi ile dinleme stratejilerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişkiye dair alanda bir çalışma tespit edilmemiştir. Kaygının arkasındaki sebepler daha çok nicel olarak değerlendirilmiş, dinleme kaygısının nedenleri ile ilgili konunun derinlemesine araştırılmasına imkân veren nitel araştırmalar yapılmamıştır. Dinleme kaygısı araştırmalarının yoğunlaştığı bir diğer başlık ise yabancı dilde dinleme kaygısı üzerinedir: (A. Bulut, 2019; Altunkaya, 2017; Berber, 2016; Hidayati vd., 2020; Hilaloğlu, 2019; Kılıç, 2007; Polat, 2019).

Bu çalışmada; öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri belirlenerek kaygılarının arkasında yatan sebepler, kaygıyı bizzat yaşayan öğrencilerin ağzından dinlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısını karma yöntem ile araştıran bu çalışmanın alana önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan çalışmada öğrencilerin yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara ve Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'ne, Dinleme/izleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Ölçeği'ne içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 2019-2020 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu'nun batısında yer alan bir şehrin merkez ilçelerinin birinde öğrenim gören 400 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.
- 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler araştırmacının uygulamalarıyla sınırlıdır.
- Araştırmanın nicel sonuçları Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Ölçeğiyle elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri dinleme kaygısı yüksek olan 32 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dinleme: Calp (2010) dinlemenin işitilen sesleri ön bilgilerle kıyaslama süreci olduğunu ifade eder ve bu sürecin zihinsel bir çaba gerektirdiğini savunur.

Etkili Dinleme: Dinleyicinin konuşmacının sözlü mesajlarını ve sözel olmayan davranışlarını anlayıp çözümlemesini; anlama ulaşmak için çok daha aktif olmasını ve dinlediğini konuşmacıya hissettirerek farklı iletişim durumunda farklı dinleme tarzını kullanmasını gerektirir (Cihangir Çankaya, 2015).

Tutum: Bireyin bir duruma karşı duygusal bir hazır oluşu; bir kişiyi, grubu, düşünceyi kabullenışı ya da reddetme halidir (Özgüven, 2019).

Kaygı: “Sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum” olarak tanımlanır (Aydın ve Zengin, 2008: 84).

Dinleme Kaygısı: Dinleme esnasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve dinleme sürecine karşı gelişen bir tepki olan dinleme kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde fiziksel olarak kendini göstererek bireyi rahatsız eden bir oluşumdur (Melanlıoğlu, 2013a).

Görüşme: “En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen iletişim sürecidir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşme olarak sınıflandırılabilir. Görüşme; görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, bilgisinin olmasını sağlama, görüşmeyi yapma, görüşmeyi sonlandırma ve not tutma süreçlerinden oluşur” (Büyüköztürk vd., 2013: 172).

Motivasyon: Örücü ve Kanbur (2008: 86) motivasyonu “insan davranışlarını önemli ölçüde etkileyen, yönlendiren ve davranışa neden olan bir faktör” olarak ifade eder.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında dinleme becerisi, dinleme/izleme, dinleme süreci, dinleme becerisinin geliştirilmesinin önemi, dinleme becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri, dinleme becerisini etkileyen faktörler, dinleme sorunları, dinleme kaygısı, dinleme stratejileri ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1.1. Dinleme Becerisi

Anlama becerileri içinde yer alan dinleme, bireyin kişilik gelişimi ve akademik ilerlemesinde yadsınamayacak bir paya sahiptir. Tarihsel süreçte beceri ediniminde diğer becerilere nazaran daha önce bireyin sahip olduğu dinleme becerisinin birçok tanımı yapılmıştır. Dinleme, duyulan sesler içerisinde bilinçli bir şekilde seçim yapma faaliyetidir (Y. Doğan, 2016). Dinleme; duyulan sesler içerisinde seçim yapılanların algılama ve değerlendirmeye tabi tutulduğu, gerçekleşen karmaşık işlemler sonucu tepki verilen bir süreçtir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Belirtilen tanımların her ikisinde de dinlemenin duyulanlar içinden seçim yapma süreci ile başladığı vurgusu yapılmıştır. Bu tanımlar duymanın istem dışı gerçekleşirken dinlemenin iradi bir eylem olduğuna işaret eder. İşitmenin birincil ve tek şartı fiziksel yeterlilikken dinleme eyleminin gerçekleşmesi için fiziksel yeterlilikle birlikte zihinsel yeterlilik de gereklidir. Zihnin aktif olduğu dinleme faaliyeti işitilen sesleri anlamlandırabilme adına özel bir çaba gerektirir. Melanlıoğlu (2013a) iletişim sürecinde edilgen dinleyici olma halinden uzaklaşarak dinleyicinin işitilen sesleri anlamlandırması ve bu anlamlandırmanın sonucunda bir tepkide bulunması gerekliliğini vurgular. İşitilen sesleri anlamlandırarak bir tepkide bulunmanın ardından etkili bir dinleme sürecinin gerçekleşmesi mümkün görülmektedir. Kardaş vd. (2018) fiziksel, duygusal ve entelektüel girdileri anlam arayışı ile bütünleştiren bir eylem ve etkili iletişimin temeli olarak ifade ettikleri dinlemeyi; sözselsel iletileri duyma, duyulanlara anlam kazandırarak tepkide bulunma olarak tanımlar. Dinleme süreci, konuşmacının ifade ettiklerini anlamlandırarak tepkide bulunmaya karşılık gelir. İşitilen sesler içerisinde seçim yaparak anlamlandırmanın

gerçekleşmesinin ardından değerlendirme çalışmaları yürüterek tepkide bulunma, dinleme becerisinin işleyiş adımlarını ifade eder. Gün içerisinde sağlıklı bir kulağın algılayabilme düzeyine sahip her ses işitilir, işitilen sesler içerisinden dinleme amacına dönük olanların seçilebilmesi için dikkat harcamak gerekir. Sever (2015) iletişim sürecinin temel faktörü olan dinlemenin işitileni kavrayabilmek amacıyla dikkat harcama faaliyeti olduğunu savunur. Dinlemenin ilk girdisi olan işitme boyutunda fiziksel yeterlilik, işitilenleri anlamlandırmada zihinsel yeterlilik, kulağa gelen sesleri dikkat harcayıp anlamlandırma boyutunda kişinin psikolojik hazırlık süreci önemli bir paya sahiptir. Dinleme süreci; sese ve varsa görüntüye dikkati yoğunlaştırmayla başlayan anlamlandırma ile son bulan psikolojik bir süreçtir, fizyolojik ve psikolojik birçok kavramı içinde barındıran çok yönlü bir beceridir (Ergin ve Birol, 2000). “Glenn (1989) dinleme becerisi ile ilgili yapılan elli tanımdan yola çıkarak bu tanımlarda en sık kullanılan yedi kavram belirlemiş ve dinleme becerisinin bu kavramları içerdiği sonucuna ulaşmıştır; söz konusu kavramlar: algı, dikkat, yorumlama, hatırlama, yanıt verme, konuşma dili ve görsel ipuçlarıdır” (aktaran B. Doğan, 2017: 11). İfade edilen tanımlarda ve Glenn’in belirttiği kavramlarda; dinlemenin bilinçli bir süreç olduğu duyma ile başlayıp kavrama ile devam eden bu eylemin, tepki vermeyele sonuçlandığı vurgulanmaktadır.

Rost (2011) ise dinlemenin alıcı, yapıcı, iş birlikçi ve dönüştürücü olmak üzere dört boyutu olduğunu vurgular. Alıcıyı, alınan mesajları çözümleyen boyutta görür. Yapıcı boyutunu; konuşmacının ifade ettiği durumlarla birlikte konuşmacının zihninden geçenleri yorumlayıp açığa çıkarmak, söylenmeyi keşfetmek, dinleyici için önemli noktaları seçebilmek ve verilen mesajı genişletme olarak görür. İş birliği boyutunu; dinlenenlere karşı söylenilen cevap, paylaşılan bilgi veya değerleri müzakere etmek olarak niteler. Dönüştürücü boyutunda ise dinleme süreci sonunda empati kurarak ve hayal gücünden yararlanarak yeni bir anlam yaratma ya da var olan anlamları değiştirme gerçekleşir. Dinleme, tüm bu boyutları içinde barındıran karmaşık ve keşfedilerek geliştirilmeyi bekleyen çok yönlü bir beceridir.

2.1.2. Dinleme/İzleme

Geçmiş dönemlerde, radyo yayınlarının yaygın olduğu süreçte dinleme becerisi tek başına ele alınmıştır. Radyo yayınlarının işitsel temelde gelişmesi erken dönemde keşfini kolaylaştırmış, radyonun işitsel boyutuna görüntünün de dâhil edilmesi

televizyonun icadını sağlamıştır (Aziz, 1981). Televizyonun ve internetin medya kaynaklarına dâhil olmasıyla dinleme becerisinin izleme becerisi ile birlikte ele alınmasının hızlandığı düşünülebilir. Radyodan sonra insan hayatını büyük oranda etkileyen televizyon ve internetin gelişimiyle birlikte izleme becerisi dinleme becerisi ile birlikte ele alınır (G. Güneş, 2019). Teknolojik gelişmeler neticesinde değişen ve gelişen dünyada sunulan çok yönlü uyarıcılar karşısında bireylerin işitme ve görme duyusunun birlikte ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Televizyon, bilgisayar, tablet ve internet kullanımının artışıyla birlikte işitsel ve görsel unsurlar birlikte ele alınıp yorumlanmalıdır (Y. Doğan, 2019). Dinleme sürecinde işitsel unsurlar ön plandayken çok yönlü uyarıcıların sürece eklenmesiyle birlikte işitme faaliyetine gözün de dâhil olması izlemeyi başlatır. Teknolojik gelişmelerin hızlı ve çok yönlü bilgi paylaşımı imkânı sunması dinlemeyi izleme süreci ile birlikte ele almayı elzem hale getirmiştir.

Aydın (2018) dinleme kavramını sadece işitsel boyutta ele almanın mümkün olmadığını, görsel unsurlarla birlikte ele alınması gerektiğini ve işitsel algının görsel algıyı kapsadığını ifade eder. Dinleme; işitilen sesleri dikkat yoğunlaştırdıktan sonra zihin süzgecinden geçirip anlamlandırmaya karşılık gelir, izleme ise görülen durumlara dikkati yoğunlaştırıp zihinsel yorumlamaya tabi tutmak olarak tanımlanabilir. Azizoğlu (2015: 8) izlemeyi; “belirli bir amaca yönelik olarak bakma, seyretme” olarak tanımlar. İzleme, olayların gelişimini gözlemleme ve takip etmedir (Okçuoğlu, 2008). Güleriyüz (2013) dinlemenin sesleri, sözleri sadece işitmek değil; görme organlarıyla algılama olduğunu belirtir. Dinlemenin ilk aşaması olan işitme boyutunda kulak devredeyken sürece gözün dâhil olması ile birlikte izleme gerçekleşmektedir.

Emiroğlu ve Pınar (2013) insanın dünyaya gelişiyle birlikte beş duyu organından en fazla işitme ve görme duyusundan yararlandığını; işitmesini sağlayan kulaklar, görmesini sağlayan gözler aracılığıyla bilgi edindiğini savunur. Kulağın işittiklerine, gözün gördüklerinin dâhil edilmesi dinlenenlerin anlamlandırılmasını sağlayarak işitilenlerin tamamlanmasını kolaylaştıracaktır. Gözün dinleme sürecine dâhil olmasıyla birlikte beyinsel fonksiyonların duyma duyusu ile birlikte görme duyusuna da odaklanacağı düşünülmektedir. Urgan (2014) dinleme sürecinde beyinsel fonksiyonların işitilenlere yoğunlaştığını; görme duyusunun bu sürece katılmasıyla birlikte beynin işitilenlere ve görülenlere odaklanması sonucunda izlemenin başladığını belirtir. Dinleme izlenenini pasif bir yapıda değil, aktif bir boyutta yorumlayarak

tamamlamayı gerektirir. Dinleme sürecine birden fazla duyu organının katılmasıyla birlikte bireyin aktif katılımı artarak dinlenenlerin kalıcılığının yükseleceği düşünülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İTDÖP) (MEB, 2019) dinleme becerisi izleme ile birlikte ele alınarak “dinleme/izleme” şeklinde ifade edilir. Dinleme beceri alanı kazanımlarına dinleme/izleme başlığı altında yer verilir. Bu kazanımların, hedef kitleye verimli aktarımını sağlama ve hayat akışı içinde dinleme/izleme etkinliklerinde yer alan uyarıcıların doğru şekilde anlamlandırılması gerekliliği etkili bir dinleme/izleme eğitimi zorunlu kılmaktadır.

2.1.3. Dinleme Süreci

Dinleme faaliyeti, birey anne karnındayken başlar ve dünyaya gelişinden yaşamının sonuna kadar gelişme süreci devam eder. Etkili dinleme süreci; bireyin işittiği pek çok sesi bir süzgeçten geçirip seçim yapması, seçim yaptığı sesleri anlamlandırarak bir tepkiye dönüştürmesini kapsamaktadır. DeVito (2013) dinleme sürecini; algılama, anlama, tanıma, değerlendirme ve tepkide bulunma olarak ifade eder. Dinleme, işitilen sesleri dikkat yoğunlaştırarak ön bilgilerle anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme, anlama dayalı birçok işlemin etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir süreçtir (Keçik ve Uzun, 2004).

Özbay (2013: 54) dinleme sürecinin aşamalarını ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık olarak ifade eder.



Şekil 1. Dinleme Süreci (Özbay, 2013)

Şekil 1’de dinlemenin; kişinin çevresindeki birçok sestten ilgisini çeken sesi işitmesi, işittiği seslere dikkatini vererek kavramasının sonucunda gerçekleştiği ve dinleme sonrasında dinleyicinin dinlenenleri değerlendirerek tepkide bulunması gerektiği ifade edilir.

Wolvin ve Coakley (1985) dinleme süreci aşamalarını işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma olarak ifade eder (aktaran Akyol, 2014: 2).



Şekil 2. Dinleme Süreci (Wolvin ve Coakley, 1985)

Şekil 2’de ise dinleme sürecinin işitme ile başladığı işitilen seslere dikkat yoğunlaştırarak anlamlandırmanın gerçekleştiği ifade edilir.

Bireyin gün içerisinde maruz kaldığı birçok ses olur. Bu sesler içerisinde seçim yaparak anlamlandırabilmesi için kulağın ve beynin birçok karmaşık süreci yerine getirmesi gerekir. Dinleme süreciyle ilgili yürütülen çalışmalarda sürecin başlangıç noktasına işitme eylemi karşılık gelir. İşitme dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. İşitmenin gerçekleşmesinin ön koşulu sağlıklı bir kulak yapısının varlığıdır. M. Girgin’e (2006) göre çevreden gelen bir sesin algılanması ya da farkına varılması işitme olarak tanımlanır. Dinleme sürecinin fiziksel boyutuna karşılık gelen işitme eylemi, zihinsel süreçlerin gerçekleşmesinin ön koşulu olarak ifade edilebilir. İletişim kurarken gerçekleşen konuşmalardan bir anlam çıkarmak için konuşma sürecine dikkat yoğunlaştırma çabası gerektiren dinlemeyi işitmeden ayırmak gerekir.

İşitme sürecinin ardından ilginin sürece eklenmesiyle konuşmacının ifadelerine dikkat yoğunlaşır. Gündüz ve Şimşek (2014) dikkati yoğunlaştırma aşamasını, çevredeki birçok duyuşal uyarıcıdan ilgi duyulan ve ihtiyaç olarak görülenlerin seçilmesi olarak ifade eder. Sever’e (2015) göre dinleme işittiğimizi anlayabilmek için dikkat harcamak ya da ileride hatırlamak için saklamaktır. Dinleyicinin; konuşmacının söylediklerine dikkat yoğunlaştırma sürecini konuşmacı, ortam ve konunun ilgi çekici olmasının etkilediği düşünülmektedir. Dikkati yoğunlaştırma süreci anlamlandırma boyutuna geçişi sağlar.

Anlamlandırma, konuşmacının ifade ettiği mesajı doğru bir şekilde yorumlayıp ön bilgilerle birleştirerek dinlenenlerle ilgili bir mana çıkarmaya karşılık gelir. Göçer (2007) anlamlandırma sürecini konuşma ve sesleri ayırt edip kavrama olarak ifade eder. İşitilen sesler ve bu seslere yüklenen mananın keşfi dinleme sürecinin asıl amacıdır. Rost (2011) dinlemenin anlam oluşturmaya karşılık geldiğini ve dinleme faaliyetinde esas gayenin konuşmacının iletmek istediği mesajı anlayabilmek olduğunu ifade eder.

Dinleme sürecinin yapı taşı olan dinleme boyutu ise işitme ile başlayan eylemler dizisinin dinleme aşamasına kadar devam eden akışına karşılık gelir. Dinleme boyutu

sesleri duyma ve duyulan seslere dikkat yoğunlaştırma ile başlar, tanıma ve hatırlama ile sürer, anlamlandırma ile son bulur (Karabay, 2005).

Dinleme sürecinin ardından yeni öğrenilenler eski bilgilerle kıyası yapılarak bir değerlendirmeye tabi tutulur. Değerlendirmenin gerçekleşmesi anlamlandırma boyutunu kuvvetlendirerek dinlenenlerin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. F. Güneş (2014) değerlendirmeyi; konuşmacının aktardığı bilgilerin içeriğinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulama, konuşmacının üslubuna dikkat etme, konuşmadaki sözel ve sözel olmayan ipuçlarını tespit etme, dinleme öncesinde belirlenen amaca ulaşma düzeyinin kararı olarak ifade eder.

Değerlendirme sürecinin ardından dinleyicinin; konuşmacının anlattıklarıyla ilgili sözel, yazılı ya da sözel olmayan bir tepkisiyle dinleme süreci noktalanır. Tepki; dinlenenlerin anlaşıldığını ifade eden sözsüz, sözlü ya da yazılı bir ifadeyle gösterilebilir. Beden dili ile onay ya da ret anlamına gelen sözsüz ifadeler; dinlenenlerle ilgili konuşmak ya da soru sormak sözlü bir tepkiye; dinlenenlerle ilgili düşüncelerin yazılı olarak ifade edildiği süreç ise yazılı bir dönüte karşılık gelir. Akyol (2014) konuşmanın gerçek anlamda dinlenmesinde yüz ifadelerinin önemli bir ipucu olduğunu savunur. Dinlemek, dinlenenlere ve izlenenlerle ilgili bir dönütte bulunmak olarak ifade edilebilir. Emiroğlu (2013) dinlemenin işitmeyi de kapsadığını, işitilenlerin algılanmasıyla devam eden tepkide bulunmayla son bulan bir süreç olduğunu ifade eder. Bu nedenle işitmeye göre dinleme sürecinin daha geniş bir boyutta ele alınması gerekir.

2.1.4. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi

İletişimin sürecinin bir aşaması olan dinlemenin, bireyin kendini ifade etme imkânlarının geliştiği dünya düzeni içerisinde önemli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. Alıcının, iletilenlerden hareketle yeni yaşantılar kazanabilmesi ise dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Verimli bir dinleme etkinliği sonucunda etkili iletişim gerçekleşmesi mümkün hale gelir. Etkili iletişimin, öğrenmeye ve kişisel gelişime katkısı kaçınılmazdır. Gökçe (2020) dinleme becerisinin, söz varlığını zenginleştirerek iletişim becerisinin gelişimine önemli bir katkı sunduğunu ifade eder. Kendini ifade etmenin verdiği her imkân, karşısında iyi bir dinleyici bulabildiğinde anlam kazanabilir. Birbirini dinleyen, fikir paylaşımının demokratik bir ortamda gerçekleştiği ailede dünyaya gelen birey, iyi bir dinleyici olmanın önemini kişilik gelişiminin ilk aşamalarından itibaren kavramaya başlayacaktır. Batılı psikolog

Syrus “Çocuğuna servet bırakmak isteyen anne-baba, ona karşısındakini iyi dinlemeyi öğretmesi gerektiğini” ifade ediyor (aktaran Sen, 2005). Aile içi ilişkiler, bireyin dinleme becerisinin temellerini oluşturmaktadır. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde birey ailesini rol-model olarak birçok bilgiyi edinir. Ailedeki her bir bireyin kendini rahatça ifadesine imkân tanınması, kendini ifade sürecinde ailenin diğer üyeleri tarafından dikkatlice dinlenmesi kişinin insan ilişkilerinde etkili bir iletişim kurmasını sağlayacaktır. Nichols (1994/2018) kişiler arasında sağlıklı ilişkinin etkili dinlemeyle sağlanabileceğini, dinlemenin öz benlik algısını da geliştireceğini ifade eder.

Teknolojinin sunduğu imkânların sonucunda çok yönlü ürünlerin yaşamın içerisine girmesi, dinleme becerisinin hayatın içindeki kullanım alanını genişletmiştir. G. Güneş’e (2019) göre bilgisayar, televizyon ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dinleme/izleme becerisinin insan hayatındaki önemi artmıştır. Bireyin iyi bir dinleyici olmasının faydaları eğitim öğretim hayatı başladığında da fark edilecektir. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) öğrenmenin meydana gelmesi için etkili bir iletişimin gerçekleşmesi gerektiğini bu durumun da dil becerileri ve dinleme becerisindeki gelişimle yakından ilgili olduğunu vurgular. Yapılan araştırmalar dinlemenin günlük hayat ve eğitim öğretim sürecindeki yerine ilişkin şu verileri sunar: Tompkins’e (2002) göre (aktaran B. Doğan, 2017: 65) “çocuklar ve yetişkinler okuma, yazma ve konuşmaya ayırdıkları zamanın toplamı kadar dinlemeye vakit ayırırlar”; Hunsaker’a (1990) göre “öğrenilen bilgilerin yaklaşık %80’i dinleme yoluyla elde edilmiştir” (aktaran Swain vd., 2004: 48); Sever (2015) bireyin, diğer insanlarla bir arada vakit geçirdiği süreçte zamanının %42’sini dinleyerek geçirdiğini savunur; S. Yıldız’a (2018: 1212) göre “çocuk, okula başladığında sınıf içindeki zamanının %50-75’ini öğretmenini, arkadaşlarını veya sesli materyalleri dinlemekle geçirir.”

Gün içerisinde dinlemeye ayrılan süre, ders içeriğinin en az %50’sinin dinleme süreciyle geçmesi dinlemenin sosyal hayatta ve eğitim hayatındaki öğrenmelerde büyük bir paya sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Etkili dinleme becerisi bireyin ufkunu genişleterek hayatında hedefler belirlemesini ve bu hedefler doğrultusunda ilerlemesini kolaylaştırır. Açılan yeni ufuklar doğrultusunda ilerleyen bireyin hedeflerine ulaşmasındaki önemli unsurlardan biri bu süreçte gerçekleştirdiği iletişimde empati duygusuyla yaklaşabilmesidir. Cihangir Çankaya (2015) kişisel başarı ve başarısızlıklarda dinlemenin etkili olduğunu, dinleme sayesinde mantıksal ilişkiler kurulduğunu, yeni bilgiler öğrenildiğini, çocuklarda empati duygusunu geliştirmede

önemli bir paya sahip olduğunu belirtir. Dinleme, benmerkezci bir kişilik yapısından uzaklaşarak özgecilik (diğerkâmlık) yolunda ilerleyebilmeyi kolaylaştıracaktır. Hayatın her alanında yer alan dinleme becerisinin öneminin farkına varılmalıdır. Bu becerinin çok yönlü gelişimi sağlandığında bireyin yaşam içerisinde özgün bir kimlikle var olabileceği düşünülmektedir.

2.1.5. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yeri

Dinlemenin; kalıtsal olarak elde edilmesi sonucu geliştirilebilir bir beceri olduğu farkındalığının olmaması dinleme eğitiminin yıllarca sistematik bir şekilde ele alınmasını engelleyecek nitelikte olmuştur. Dinlemenin bir beceri alanı olarak görülmesi ve geliştirilmesi gerekliliğine olan inanç örgün eğitim bünyesindeki ders müfredatlarında yer verilmesiyle mümkün olmuştur. National Curriculum (2009) raporunda konuşma, dinleme ve sosyal becerilerin eğitim ortamında bir program kapsamında gelişmesi gerekliliği vurgulanır. “Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumları için ilk kapsamlı ve dönemin şartlarına göre en mükemmel program 1929’da yapılmıştır. Bu programda Türkçe derslerinin anlatma ve anlama olmak üzere iki önemli amacının olduğu ifade edilmekte ve dinleme becerisi anlama becerisi içinde gösterilmektedir” (Demir, 2009: 57).

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) 1968’ten önceki programlarda dinleme becerisinin duyma adı altında ele alındığını, duyma ile kast edilen muğlak ifadelerin 1968 Programı ile netleşerek dinlemenin anlamaya yönelik bir beceri olduğunu ifade eder.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dinleme ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. MEB (1981: 348) “temel eğitimin 6, 7, ve 8.sınıflarında da 1-5.sınıflarda olduğu gibi Türkçe dersinin dinleme, okuma-anlama, anlatma, dilbilgisi, yazım vb. etkinlikleri kaynaştırılmış olarak hiçbir öbüründen soyutlanmadan işlenmelidir.” Programın 1.sınıftan 8.sınıfa kadar anlama başlığı altında dinleme öğrenme alanıyla ilgili kazanımlara yer vermesi dinleme becerisinin plan dâhilinde gelişimini kolaylaştırmıştır.

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yapılandırmacılık felsefesi benimsenerek İTDÖP (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005) hazırlanmıştır. İTDÖP (MEB, 2005) 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı olarak ele alınmıştır. Birinci kademe (1-5. sınıflar) için hazırlanan programın 2005 yılında pilot uygulamaları gerçekleşmiş ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm

okullarda uygulanmaya başlamıştır. İkinci kademe (6-8. sınıflar) için hazırlanan program (MEB, 2006) ise 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibari ile ülkede topyekûn uygulamaya konulmuştur. İTDÖP'te (MEB, 2005) yer alan kazanımlar: dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında toplanmıştır. Görsel okuma ve görsel sununun ilk kez bir öğretim programında yer alması bu alanlara dönük faaliyetlerin gelişimini ön plana çıkarmıştır. Kaya ve Kardaş (2019) "İTDÖP'te (MEB, 2005) görsel okuma ve sunuya ayrı bir önem verildiğini" savunur. Dinleme beceri alanıyla ilgili kazanımlar ise dinleme kurallarını uygulama; dinlediğini anlama; tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme alt başlıklarını içermektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) kazanımlar: dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi başlıkları altında yer almıştır ve öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olmasına yönelik kazanımlar belirlenerek bu kazanımların doğru etkinliklerle pekiştirilmesi hedeflenmiştir.

Dinleme/izleme iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerektirmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/ izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006: 5).

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dinleme/izleme alanına ait kazanımlar; dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma başlıkları altında toplanmıştır. İfade edilen bu kazanımlar programda belirtilen yöntem ve tekniklerle uygulamaya aktarılması hedeflenmiştir. Söz konusu amaç ve kazanımları hayata geçirmek için dinleme becerisine yönelik katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendinin konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme ve eleştirel dinleme/izleme başlıklarını içeren yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Uygulanan yöntem tekniklerin amacına ulaşma boyutunu değerlendirme adına gerekli form ve ölçütler belirlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009) öğrenme alanları: dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında toplanmıştır. "Dinleme becerilerini geliştirmek için işitme, anlama ve zihinde yapılandırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir" (MEB, 2009: 13). Dinleme

öğrenme alanı kazanımları: dinleme kurallarını uygulama; dinlediğini anlama ve tür, yöntem, tekniklere uygun dinleme başlığı altında ele alınmıştır. Programda dinleme becerisinin diğer öğrenme alanlarının gelişimine temel oluşturduğu ifade edilerek önemi şu şekilde vurgulanmıştır:

Çocuklar dil öğrenme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak bütün etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (MEB, 2009: 14).

2015 yılında Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda kazanımlar 1.sınıftan 8.sınıfa kadar uzanmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) beş olan öğrenme alanı sayısının bu programda “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Sözlü iletişim başlığı altında dinleme ve konuşma öğrenme alanı ele alınır. Programda dinleme ve konuşma becerisinin gelişiminin okuma ve yazma öğrenme alanlarının desteğiyle gerçekleşebileceği ifade edilir. MEB (2015) hayatın her alanında etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesini okuma ve yazma becerilerinde de başarılı olmaya bağlayarak sözlü iletişim öğrenme alanının okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerektiğini savunur. Sınıfta gerçekleştirilen çalışmalarda dinleme kurallarına uymanın önemi vurgulanır. Öğrencilerin dinleme ve zihinsel becerilerini geliştirmek için ders sürecinde dinleme çalışmalarıyla ilgili çeşitli etkinlikler yapılması gerektiği belirtilir. MEB (2015) dinleme eğitimi için ayrılması gereken ders saatine çerçeve çizer ve birinci sınıfta haftada en az 2, diğer sınıflarda en az 1 ders saatinin dinleme ile konuşmaya ayrılması gerektiğini belirtir. Öğretmenlere dinleme ve konuşmaya ayrılan ders saati sayısında esneklik gösterebilme fırsatı da tanınır. Ders kitabında etkinlikleri yer alan dinleme metnlerinin içeriği öğretmen kılavuz kitaplarında detaylandırılarak kitabın yanındaki ses dosyası ekleriyle dinleme eğitimi süreci şekillendirilmiştir. TDÖP'ün (MEB, 2015) dinleme eğitimi süreciyle ilgili çalışmaları bir plan, çerçeve kapsamında yürütmeye çalıştığı görülür. Ancak programda dinlemenin konuşmayla birlikte ele alınması, ayrı bir öğrenme alanı olarak dile getirilmemesinin dinlemenin gelişimi önünde bir engel olduğu düşünülmektedir.

2017’de yayımlanan TDÖP’te (MEB, 2017) dil becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmiştir. 2015 Programı’nda sözlü iletişim başlığında ele alınan dinlemenin TDÖP’te (MEB, 2017) ayrı bir öğrenme alanı olarak ifade edildiği görülmektedir. Programda (MEB, 2017) yer alan genel amaçlarda öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi gerektiğinden; dinlenen/izlenilenden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları, hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Dinleme öğrenme alanı kazanımları 1.sınıftan 8.sınıfa kadar ele alınmıştır. Programda dil becerileriyle birlikte Türkiye Yeterlilik Çerçevesi kapsamında hazırlanan sekiz yetkinlikten bahsedilmiştir. Bu yetkinlikler içerisinde “ana dilde iletişim” yer almaktadır. Ana dilde iletişim başlığı altında sözlü ve yazılı iletişim becerisi üzerinde durulmuştur. Sözlü iletişim vurgusunda dinleme ve konuşma becerilerinin öneminin ifade edildiği düşünülmektedir.

TDÖP 2017’de (MEB, 2017) gerçekleşen köklü değişimler, TDÖP 2018’de (MEB, 2018) ve TDÖP 2019’da (MEB, 2019) küçük değişimlerle yeniden ele alınmıştır. 2019 yılında uygulamaya konan TDÖP’te (MEB, 2019) dinleme/izleme becerisi kazanımları TDÖP 2017 (MEB, 2017) ve TDÖP 2018 (MEB, 2019) de olduğu gibi 1.sınıftan 8.sınıfa kadar ifade edilmiştir. TDÖP 2017’de (MEB, 2017) ele alınan yetkinlikler bölümünde ana dilde iletişim başlığı altında sözlü iletişim ifadesiyle dinlemeden genel olarak bahsedilirken, TDÖP 2019’da (MEB, 2019) ana dilde iletişim başlığı altında öğrencinin dilsel etkileşimde bulunması gerekliliği vurgulanarak dinleme ifadesi parantez içinde açıkça dile getirilmiştir. “Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2019: 4). Her iki programda da yetkinlikler bölümünde ilk sırada ana dilde iletişime yer verilmiştir. TDÖP 2017’de (MEB, 2017) genel amaçlar başlığı altında ele alınan dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi ve dinlenen/izlenilenden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşma hedefi TDÖP 2019’da (MEB, 2019) özel amaçlar başlığı altında yer verilmiştir. TDÖP’te (MEB, 2019) öğrencilerin yaşamı boyunca dört dil becerisini ve zihinsel becerileri kazanmasının önemi vurgulanır. TDÖP (MEB, 2019) ortaokul kademesinde belirtilen dinleme becerisi kazanımlarında; kelime öğrenimi, öğrencinin stratejik dinleme gerçekleştirmesi, dinleme süreci sonrası özet ve değerlendirme

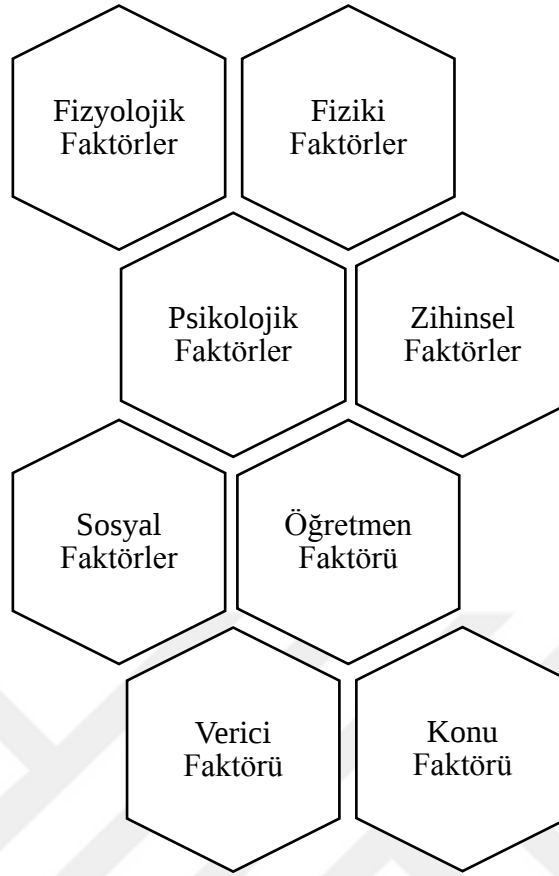
çalışmalarında yer alması hedeflenmiştir. Öğrencinin dinleme stratejisi kullanımı her sınıf seviyesi kazanımlarında sınıf düzeyi dikkate alınarak çeşitlendirilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça örtülü anlamların, propagandaların, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarının tespiti beklenir. Gökçe'ye (2020) göre TDÖP (MEB, 2019) incelendiğinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça dinleme/izleme kazanımlarının daha üst bilişsel becerileri kullandırmayı hedeflediği görülmektedir.

Her sınıf düzeyinde ifade edilen TDÖP (MEB, 2019) dinleme beceri alanı kazanımlarının bir bölümü; öğrencinin belli kısımlarını dinlediği metnin devamıyla ilgili fikirlerin paylaşmasını, dinlenen metinler aracılığıyla yeni kelimeler öğrenmesini, metni anlamlandırmaya yarayan konu ve ana fikir/ana duygu tespitini hedefler. İfade edilen kazanımlar dinleyiciyi aktif kılarak sürece dâhil etmeyi esas alır. Metinde anlatılanların incelenerek içerik hakkında fikir sahibi olunması gerekliliği vurgulanır. Her sınıf seviyesinde ortak olarak ele alınan hedeflerin genel amacının, etkili dinleyici yetiştirmek olduğu görülmektedir. TDÖP (MEB, 2019) öğrencinin dinlediği konunun içeriğine uygun şekilde kendisine hedefler belirleyerek bu hedeflerin ışığında karar kıldığı strateji ile dinleme sürecinin içinde yer almasını, dinlenen konunun hatırlanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayacak özet tutma, canlandırma gibi tekniklere yer verilmesi gerektiğini ifade eder. Dinlenen konuyla ilgili sorulan soruların yanıtlanması ve görüşlerin ifade edilmesi eleştirel dinleyici rolünü geliştireceği düşünülmektedir. TDÖP'te (MEB, 2019) dinleme/izleme becerisiyle ilgili planlı çalışmalar yürüterek öğrencilerin dinleme sürecine duyuşsal ve psikolojik olarak da hazırlanmalarının önemi vurgulanır.

2.1.6. Dinleme Becerisini Etkileyen Faktörler

Etkili bir dinleme sürecinden dinleyiciden beklenen konuşmacının vermek istediği mesajları anlamlandırması, dinleme sürecinde aktif olması, empati kurması, çözümleyici ve eleştirel yaklaşmasıdır. Etkili bir dinleme sürecinin gerçekleşmesinde birincil şart dinleme için gerekli fiziksel yeterliliğin olması ve fiziksel yeterliliğin zihinsel süreçlerle harmanlanması bu aşamaların her birinin sağlıklı ilerlemesinde duyuşsal yönden bir hazır bulunuşluğun tamamlayıcı olması gereklidir. Dil öğrenme sürecine bir çerçeve oluşturmada bilişsel değişkenlerle birlikte motivasyon, özyeterlik, kaygı faktörünün de göz önüne alınması gerekir (Arnold ve Brown, 1999). İfade edilen değişkenlerden her biri dinleme sürecinin verimini etkilemektedir. Bu değişkenler

kontrol altında tutularak öğrencilerin dinleme becerisinin gelişme kaydedebileceği dinleme sürecine etkisi olan olumsuz durumların doğrudan tespiti dinleme sürecinin kontrolünü sağlayarak gelişiminin önünü açacağı düşünülmektedir. Dinleme sürecini etkileyen faktörlerin tespitiyle sürece etkisi olan olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesi; olumlu etkisi olan faktörlerin gelişimini, olumsuz etkisi olan faktörlerin ise kontrolünü sağlayacaktır. Dinlemeyi etkileyen faktörlerle ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu faktörleri Çifçi (2001) fizyolojik, fiziki, psikolojik, zihinsel, sosyal, öğretmen, verici (konuşmacı) ve konu faktörü; Özbay (2013) dinleyiciye bağlı faktörler, öğretmene (konuşmacıya) bağlı faktörler, konuşmanın (dersin) içeriği, dinleme ortamı, dinleme-anlama hızı, dinleme süresi; Emiroğlu (2013) dinleme sorunları başlığı altında gönderici, alıcı ve diğer sorunlar; Urgan ise (2014) dinlemeyi etkili kılan unsurlar başlığı altında: motivasyon, bireysel farklılıklar, dinleme amaçları, ön bilgi düzeyleri ve katılım olarak sıralamıştır. Çifçi'nin (2001) çalışması dinleme becerisini etkileyen faktörlere psikolojik ve zihinsel açıdan yaklaşarak mevcut çalışmaya daha uygun alt başlıklarda ele alması nedeniyle detaylı olarak incelenmiştir. Çifçi (2001) dinleme becerisini etkileyen faktörleri şu başlıklar altında toplamıştır: fizyolojik, fiziki, psikolojik, zihinsel, sosyal, öğretmen, verici (konuşmacı), konu faktörüdür.



Şekil 3. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler (Çifçi, 2001)

Fizyolojik faktör, sağlıklı bir kulak yapısına karşılık gelmektedir. Sağlıklı bir kulak yapısı sayesinde işitme gerçekleşir. İşitme, dinlemenin ön koşulu niteliğindedir. N. Yıldız (2015) işitmenin; dinleme sürecinin fizyolojik boyutu olduğunu ve iyi bir dinleme için iyi bir işitme duyusuna sahip olmak gerekliliğini vurgulayarak dinlemede sağlıklı bir kulak yapısının elzem olduğunu kulaktaki herhangi bir rahatsızlığın, dinlemeyi etkileyen en önemli faktör olacağını savunur.

Fiziki faktör, dinlemenin gerçekleşeceği ortamın dinleme faaliyetinin verimli bir şekilde yürütülmesini kolaylaştıracak niteliklere sahip olmasıdır. Ses kaynağından sesin dinleyicilere iletimine imkân sağlayacak bir ortamın olması gerekir. Özbay (2013) dinleme ortamının, ses kaynağından sesin kayba uğramadan alıcının sağlıklı işitebilmesine imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade eder.

Psikolojik faktör, dinleyicinin ruhsal açıdan dinleme sürecine kendini dâhil edebilme boyutudur ve süreçteki içsel motivasyonunu kapsar. Dinleme, motivasyon ve duygulardan etkilenen bir yapıya sahiptir (B. Doğan, 2017). Dinleme öncesi, dinleme

sırası ve sonrası tüm aşamalarda motivasyon yüksekliğinin dinleme faaliyetinin amacına ulaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Zihinsel faktör, işitilen seslerin dikkat yoğunlaştırarak anlamlandırmada zihinsel süreçlerin işleyişine karşılık gelmektedir. Onan (2005: 159) dinlemedeki zihinsel süreci “işitme sürecinin sonunda sinirsel enerjinin beyinde ses olarak algılanması ve bilgiye dönüştürülmesi sürecinde nöronların ortaya koyduğu aktiviteler” olarak tanımlar. Zihinsel faktör; insanın sağlıklı bir beyin yapısına sahip olması ve dinleme sürecinde beynin işleyişini yerine getirmesi olarak ifade edilebilir.

Sosyal faktör, bireyin içinde dünyaya geldiği ailenin ve kültürün dinleme faaliyetine yüklediği anlamdır. Kendini rahatça ifade edebilen konuşmacılar ve etkili dinleyici yapısının oluşumuna imkân tanıyan bir toplumda dinleme becerisinin varlığından bahsedilebilir. Şahin ve Aral (2012) ailenin çocuğu empatik bir şekilde dinlemesinin çocukların duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etmesinde etkili olacağını; çocuk kendini ifade edebildiği, dinlenildiğini bildiği ve en önemlisi fikirlerine önem verildiğini gördüğü ortamda sağlıklı bir iletişim kurulabileceğini savunur.

Öğretmen faktörü; öğretmenin konuşmasını gerçekleştirme sürecindeki tavır ve davranışları, konuyu ele alış biçimine karşılık gelir. Öğretmen ders öncesi planlamasını yapmalı, süreci planına göre şekillendirmeli, ders sürecinde dikte çalışmalarından ziyade öğrenciyi de aktif kılacak çalışmalara yer vermeli ve bu süreçte rehber konumunda olmalıdır. Dersi çok yönlü materyallerle destekleyerek dil becerilerini ön plana çıkarması ve çok yönlü zekâ gelişimine katkıda bulunması beklenir. Koç (2003) dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğretmen faktörünün önemini vurgulayarak öğretmenin dinleme becerisi yöntem-tekniklerine vakıf olması, öğrencinin seviyesi ve dersin konusuna göre bu yöntem-tekniklerden seçim yapması gerektiğini ifade eder.

Verici/konuşmacı faktörü, dinleme sürecini büyük oranda etkileyen boyutlardan biri konuşmacının süreci yönetim halidir. Konuşmacının jest ve mimikleri, konuya hâkimiyeti dinleyicinin dinleme sürecine olan bakış açısını şekillendirecek niteliktedir. Selam (2019) dinlemeyi etkileyen faktörlerin her zaman dinleyici kaynaklı olmadığını konuşmacının diksiyon özelliklerinin, üslubunun, ses değişikliğinin, kıyafet seçiminin, jest ve mimiklerinin, beden dilinin dinlemeyi etkilediğini savunur. Konuşmacının beden dilinin ve ifade ettiği sözlerin uyumlu olması beklenir.

Konu faktörü; dinleyici kitesinin yaş seviyesine, ilgi ve beklentilerine uygun nitelikte konu seçimine karşılık gelir. Bu özellikler dikkate alınarak seçilen bir konu dinleyiciyi dinleme sürecinde aktif konuma getireceği öngörülür. Meral (2019) ders sürecinde gerçekleşecek dinleme çalışmalarında dinleme metninin konusu hakkında öğretmenin öğrencileri güdülemesi ve dikkatini çekmesi gerekliliğini vurgulayarak dinleyicilerin anlatanı dikkatli bir şekilde dinleyip anlayabilmesi için kendilerini ilgilendiren, seviyelerine uygun bir konuya ihtiyaçları olduğunu ifade eder.

Dinleme/izleme sürecini etkileyen unsurlar farklı araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında ele alınsa da her birinin arasında ortak noktalar da görülmektedir. Dinlemeyi etkileyen faktörleri dinleyici faktörü, çevresel faktörler ve metinsel faktörler başlıkları altında incelenebilir.

Dinleyici faktörü başlığı altında: Çifçi'ye (2001) göre fizyolojik, fiziki, psikolojik ve zihinsel faktörü; Özbay'a (2013) göre dinleyiciye bağlı faktörler, dinleme-anlama hızı, dinleme süresi; Emiroğlu'na (2013) göre alıcı faktörü; Ungan'a (2014) göre motivasyon, bireysel farklılıklar, dinleme amaçları, ön bilgi düzeyleri ve katılımı ele alınabilir.

Çevresel faktörler başlığı altında: Çifçi'ye (2001) göre sosyal, öğretmen ve verici(konuşmacı) faktörü; Özbay'a (2013) göre öğretmene (konuşmacı) bağlı faktörleri ve dinleme ortamını; Emiroğlu'na (2013) göre gönderici ve diğer sorulanlar başlığının alt maddesi olan ortam ele alınabilir.

Metinsel faktörler başlığı altında: Çifçi'ye (2001) göre konu faktörü; Özbay'a (2013) göre konuşmanın (dersin) içeriği; Emiroğlu'na (2013) göre diğer sorunlar başlığının alt maddesi olan konu ele alınabilir.

Özbay (2013) dinlemeyi daha zor hale getiren faktörlerin başında dinleyiciden kaynaklı olanların yer aldığını, dinlediklerimize yoğunlaştırdığımız dikkatin; düşüncelerimize yoğunlaşmaya başladığı andan itibaren kişisel endişe ve ilgilere yöneldiğini ifade ederek iyi bir dinleyicinin bu tip kişisel ilgilerini dinleme esnasında bir kenara bırakması gerektiğini savunur. Dinlenenlere yoğunlaştırılan dikkat, dinleme sürecinin duyuşsal boyutuyla da ilişki halindedir. Duyuşsal boyutta hazır bulunuşluk dikkatin birçok uyarana rağmen dinleme faaliyetine yönelimine yardım eder. Özbay'a (2013) göre dikkat; etkili dinleme etkinliğinin gerçekleşmesini sağlayan duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biridir, bu süreçte öğrencinin tüm dikkati anlatılan

konuya ve konuşmacıya yönelmiş olmalıdır. Dikkatin duyuşsal boyutla yakından ilişkisi kişinin, içinde bulunduğu ruh halinden de etkilenme boyutunu artırmaktadır. Çifçi (2001) dinleyenin içerisinde bulunduğu olumsuz ruh halinin, dinleyerek algılama boyutunda önemli bir engelle karşılık geldiğini ifade eder.

Dinleme becerisini etkileyen faktörler demografik değişkenlerden; cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından incelendiğinde Selam (2019) ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ile dinleme kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ateş (2018) araştırması sonucunda; öğrencilerin dinleme kaygısının cinsiyete ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını; dinleme kaygısının sınıf düzeyi, anne eğitimi durumları ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Uçgun (2016) dinleme kaygısının cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir.

Dinlediğini anlama becerisine, dinleme kaygısının etkisi incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edildi (Yekeler ve Ulusoy, 2020). Araştırmaları sonucunda dinleme sürecine etki eden dinleyiciden, metinden, konuşmacıdan, süre ve çevreden kaynaklanan diğer faktörler arttıkça dinlediğini anlama becerisi puanlarının düştüğünü ifade eder. Karakuş Tayşi (2019) dinlediğini anlama becerisi ile dinleme kaygısı arasında negatif yönde yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Dinleme kaygısı arttıkça dinlediğini anlama becerisi azalır (Kimura, 2011).

Birçok etkiye açık, hassas bir yapıya sahip olduğu görülen dinleme becerisinin; kalıtsal açıdan elde edilmesinin geliştirilme gereğinin olmadığı düşüncesini oluşturması becerinin gelişimi üzerindeki engellerden biri olduğu düşünülmektedir. Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan dinleme becerisinin sahip olduğu önem çoğu zaman göz ardı edilerek çocuklarda rastlantısal yollarla öğrenilmektedir (Cihangir Çankaya, 2015). Bireyin sadece kalıtsal boyutta sağlıklı bir kulak yapısının olmasının dinleme faaliyeti için yeterli olduğu düşüncesi dinleme becerisinin gelişiminde olumsuz bir etkiye sahiptir. Doğuştan getirilen refleksif bir davranış olarak görülüp öksürme, hapşırma gibi kendiliğinden gerçekleştiğine inanılması kalıtsal boyuta sadece anlam yüklenilmesi gelişimi için bir çaba harcanılmamasına sebebiyet vermektedir. Eğitim ortamında öğretmenler; öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflerken öğrencilerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini bekler (Osada, 2004). Okul ortamında da öğretmenler

rehberliğinde dinleme becerisiyle ilgili planlı çalışmalar yürütülmelidir. Dinleme becerisini etkileyen faktörlerin tespitiyle gelişime dönük faaliyetlerin yürütülmemesi öğrencinin dinleme konusunda yetersizlik duygusuna kapılmasına yol açabilir. Bu süreçte kendini yetersiz hisseden birey dinleme sürecinde psikolojik boyutta motivasyon eksikliği yaşayarak kaygılanmasının tetikleneceği ve dinleme sürecinin olumsuz bir etki altında kalacağı düşünülmektedir.

Dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olarak görülmesi, dinleme sürecini etkileyen faktörlerin tespit edilmemesi ve bu faktörlerin kontrol altında olmamasıyla dinlemeden verim alınması zorlaşacaktır. Dinlemenin üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirme adına dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğuna inanılmalı ve dinleme sürecine etki eden faktörler tespit edilerek dinleme becerisinin gelişimi sağlanmalıdır.

2.1.7. Dinleme Sorunları

Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte sağlıklı bir kulak yapısına sahip olup işitme eylemini gerçekleştirebilmesi dinleme becerisi için yeterli olarak görülmüştür. Dinleme becerisine dair bu fiziksel yetkinliği aile ve sosyal çevreyi rol-model alarak tekrara dayalı alışkanlık doğrultusunda gayri resmî yöntemlerle geliştirilir. Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkındalığına sahip olunmaması dinleme becerisinin gelişimi önündeki sorunlardan biridir. Dinleme becerisi “ihmal edilmiş (Brown, 1954; Özbay, 2002), kaybolmuş (Neville, 1962), unutulmuş (Burley-Allen, 1995) bir beceri” olarak değerlendirilir (aktaran Y. Doğan, 2019: 37). Bireylerin hayatında geniş bir yer almasına rağmen ihmal edilmiş, kaybolmuş, unutulmuş olarak ifade edilen dinleme becerisinin bu şekilde ifade edilmesinin nedenselliği psikolojik bir ikilem ortamına zemin oluşturmaktadır. Epçaçan’a (2013) göre toplumumuz kültürel açıdan dinlemeyi teşvik edici rol üstlense de kültürel manada yüklenen anlam, pasif dinleyicilik yönünde olması nedeniyle olumsuz dinleme özelliklerinin oluşumuna sebebiyet vermektedir; dinleme sürecinin öncesi, dinleme sırası ve sonrasındaki süreçte karşı olumsuz tutumları dinleme sorunlarının içinde değerlendirir.

Bireyin örgün eğitim sürecine dâhil olmasıyla birlikte okul ortamında bir program dâhilinde dinleme becerisi ele alınır. Demirel (1992) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlere öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım yeteneklerini geliştirmek için neler yaptıkları sorusunu yönelttiğinde cevap olarak katılımcıların % 50’si öğrencilerin okumalarını, % 30’u yazmalarını, % 20’si de güzel Türkçe konuşmalarını teşvik ettiğini

belirtmiştir. Yazılı ve sözlü anlatım yeteneğinin geliştirilmesinde dinleme becerisine değinilmemiştir. Oysaki dört dil becerisinin bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olması nedeniyle her bir becerinin gelişimine ve sorunlarının giderilmesine özen gösterilmelidir. Okul sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesi Türkçe dersi odaklı düşünülerek dinleme alanında hedeflenen kazanımlar TDÖP'e (MEB, 2019) dâhil edilmiştir. Dinleme becerisinin tüm derslerin temelinde olduğunun farkındalığının bulunmaması okulda yürütülen dinleme becerisi çalışmalarını Türkçe dersi odaklı gerçekleştirme hedefi, örgün eğitimde yürütülen dinleme alanı çalışmalarında karşı karşıya kalınan bir sorundur. Ailede plan ve program dâhilinde yürütülmesi sınırlı kalan dinleme becerisinin örgün eğitim sürecinde de tek ders odaklı yürütülen faaliyetlerle gelişimi sınırlı alanda kalmayı sürdürmektedir. Okul sürecinde Türkçe dersi odaklı yürütülen çalışmalarla dinleme becerisinin geliştirilme hedefi, dinleme sorunlarının Türkçe dersi nezdinde de incelenmesini gerekli kılmıştır.

Dinçel (2018) Türkçe dersinde yaşanan dinleme sorunlarını ağırlıklı olarak dinleme faaliyeti sırasında sınıftaki diğer öğrencilerin gürültü yapması, sınıf mevcudunun fazlalığı, dinleme metinlerinin uzun ve sıkıcı olması, dinlenen metinde anlamı bilinmeyen kelimeler, dinleme etkinliklerinin sıkıcılığı ve Türkçe öğretmenin kısık sesle konuşması olarak ifade eder.

Bayram (2019) dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yürüttüğü çalışmada; sorunları dinleme sürecinin tamamına yayarak dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak üç aşamada incelemiştir; tüm aşamalarda yer alan alt kategoriler içindeki sorunların daha çok öğretmen ve öğrenciden kaynaklandığını tespit etmiştir.

Doğan Kahtalı (2020) dinleme sorunlarını dinleme problemi/engeli oluşturacak durumlar başlığı altında üçe ayırmıştır: alıcıdan kaynaklı dinleme problemleri, konuşmacıdan, metinden/kaynaktan kaynaklı dinleme problemleri ve çevresel faktörlerden kaynaklı dinleme problemleri. Alıcının fizyolojik, bilişsel, sosyal ve psikolojik durumunun; konuşmacıdan kaynaklı problemlerde öğretmenin ses tonu, beden dili, kıyafetlerinin; çevresel faktörlerden dinleme ortamının ışık, ısı, dışsal ses etkisi açısından dinleme sürecini etkilediğini ifade eder.

Eğitim öğretim sürecindeki dinleme sorunları ilköğretimden yükseköğretime çeşitli kademelerde de kendini göstermektedir. Çeşitli yaş seviyelerindeki öğrencilerde

tespit edilen dinleme kusurları, dinleme sorunlarının giderilmesinde büyük öneme sahiptir. Öğrencilerde gözlemlenen belli başlı dinleme kusurları dinleme sorunları başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir (Duker, 1996; Nichols, 1987; Kaya, 2003)

- İlgisizlik
- Konuşmacının anlattıklarıyla değil dış görünüşüyle ilgilenme
- Uygun olmayan zamanda ve/veya şekilde söz alma
- Konuşmacıyı ve diğer dinleyicileri rahatsız etme
- Konuşmacının anlattığı her şeyi not almaya çalışma
- Konudan kopma ve hayale dalma:
- Kendi söyleyeceklerini tasarlama
- Ayrıntılara odaklanıp esas noktayı kaçırma
- Ön yargıların etkisinden kurtarılamama
- Bilinmeyen kelimelere önem vermeme
- Tek bir dinleme yöntemi kullanma (aktaran Y. Doğan 2016: 25)

Öğrencilerin dinlenenlere karşı ilgisizliği, konuşmacının anlatacaklarına yoğunlaşmayı engellemekte ve konudan koparak hayallere dalmasına neden olmaktadır. Dinleme sürecinde pasif kalan dinleyici, dikkatini dinleme faaliyetine yöneltmekte zorlanacaktır. Dinleme faaliyetinden uzaklaşan dikkat nedeniyle dinleme sonrasında dönüt aşamasında da sorunlar yaşanabilir. Bu durum dinleyicinin sürece ilgisini çekmenin, dinleyici seviyesi ve ilgi alanı göz önüne alınarak konu seçimi gerekliliğini ortaya koymaktadır. MEB (2006) dinleme metninin konusunun öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olması gerekliliğini ifade eder. Dinleyici ve konuşmacı arasındaki etkili iletişim süreci dinleyicinin ilgisini dinleme faaliyetine çekecek hususlarla anlam kazanacaktır. Vogely (1998) sözlü olarak etkileşim kurabilmek için öncelikle dinleyicinin, konuşmacının ne söylediğini anlaması gerektiğini savunur. Etkin dinleyici olabilmek için öğrencilerin dinleme sürecine aktif ve stratejik olarak katılması gereklidir.

Konuşmacının anlattıklarına dikkat yoğunlaştırmadan dış görünüşü ile ilgilenme dinlenenlerin anlamlandırılması önündeki engellerdendir. Tunç (2018) konuşmacının tavrının ve tarzının anlattıklarının önüne geçmesi iletişimi engelleyen ve güçleştiren dinleme davranışlarından etkisiz dinlemeye karşılık geldiğini ifade eder. Emiroğlu (2013) dikkatsiz bir dinleyicinin konuşmacının dış görünüşüne odaklanıp iletilen mesajı anlayamamasının da bir dinleme sorunu olduğunu ifade eder. Bu tarz dinlemelerde konuşmacının anlattıklarını dinleyicinin anlama çabasının olmadığı düşünülür.

Konuşmacının anlattığı her şeyi not almaya çalışmak, bilinmeyen kelimeleri dikkate almamak, tek bir dinleme yöntemi kullanmak; dinleme yöntem, teknik ve stratejilerine vâkıf olmamaktan kaynaklı dinleme sorunlarına karşılık gelir. B. Bulut (2013) öğrencilerin dinlediklerini anlaması ve zihninde yapılandırması için dinleme sürecinde yöntem, teknik ve strateji kullanımının önemini vurgulayarak öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, bilmediği kelimelerin anlamını araştırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, not tutma, özetleme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılması gerektiğini savunur.

Dinleme sürecinde uygun olmayan zamanda söz alma konuşmacı ve dinleyiciyi rahatsız ederek dinleme sürecini kesintiye uğratacaktır. Kendi söyleyeceklerini tasarlama, ön yargıların etkisinden kurtulamama, kaygılanma dinleme sürecinde yüksek içsel motivasyona sahip olunmadığını ve ruhsal açıdan dinleyicinin dinleme sürecine kendini dâhil edemediğini gösterir. Bu durum dinleme sürecinde karşılaşılan sorunları sadece fizyolojik, zihinsel ve sosyal açıdan ele almanın yeterli olmadığını; bu hususların tamamlayıcısı olan psikolojik etkinin de detaylı ele alınması gerekliliğini ortaya koyar. Dinleme becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden biri olan kaygının dinleme sürecinin her aşamasında bir etkiye sahip olduğu ve detaylı incelenmesinin dinleme süreci sorunlarının giderilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.8. Kaygı

Kaygı, bireyin çeşitli durumlar karşısında hissettiği tedirginlik hâli olarak ifade edilebilir. Herhangi bir tehlikeli durum karşısında hissedilen tedirginlik ya da akıl dışı korkudur (Manav, 2011). Gerginlik yaratan durumlar karşısında farklı tepkiler göstererek kaygı yansıtılır. Ruhsal gerginlik sonucu ortaya çıkan duygusal ve gözlenebilir tepki kaygının göstergesidir (Öğüt, 2000). Bireyin yaşadığı olaylardan bazıları kaygıya neden olur. Kaygı; korkutucu bir uyarıcıyla ilgili bilinçaltı düşünceleri, bireyin çoğunlukla farkında olmadan geliştirdiği uyarıcı genellemesi, amaca yönelik davranışların önlenmesi olan engellenme ya da engellenme korkusu sonucunda ortaya çıkar (Ünal Karagüvan, 1999). Kaygının ortaya çıkış nedenlerinin tespiti kaygı kavramının detaylı incelenerek tanımsal çerçevesinin çizilmesini kolaylaştıracaktır.

2.1.9. Dinleme Kaygısı

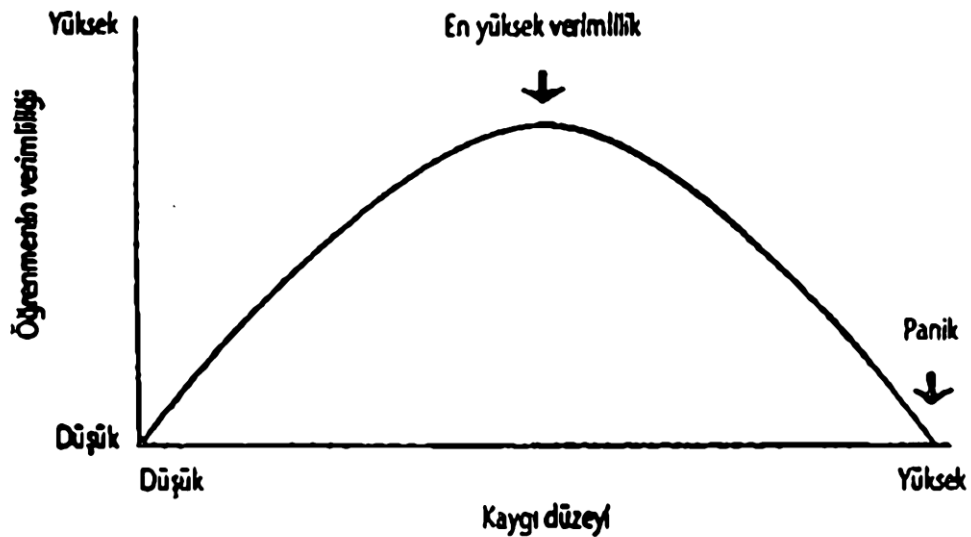
Dinleme fiziksel ve zihinsel faaliyetlerin birlikte yürütüldüğü çok yönlü bir süreçtir. Zihinsel süreçlerin işlevini gerçekleştirmesinde psikolojik süreç etkiye sahiptir. Psikolojik sürecin işleyişini verimli bir şekilde gerçekleştirmesi olumlu bir ruh hali ile ilişkilidir. Epçaçan (2013) dinleyicilerin olumsuz ruh hâlinin ve dinleme sürecine motive edilmemesinin dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörlerden olduğunu ifade eder. Psikolojik süreci etkileyen olumsuz ruh halini bireyin sürece karşı olan tutumu ve mevcut kaygı düzeyinin etkilediği düşünülmektedir. Tutum; bireyin bir olay ya da duruma karşı bakış açısı, bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranış eğilimidir (Baykara Pehlivan, 2008). Dinleme becerisine yönelik bakış açısı, becerinin gelişiminde öneme sahiptir. “Dinleme becerisinin gelişimi açısından dinlemeye yönelik tutum çok önemlidir” (Karakuş Tayşi, 2019). Kaygı ise kişinin kendini bulunduğu ortam veya içinde olduğu durum içinde güvende hissetmeyip endişe duyması bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumudur (Büyüköztürk, 1997). Bireyin yaşantısında olumsuz etkisi hissedilen bir duruma karşı ya da olumsuz etkisi olması ihtimal bir durum da kişide kaygı hissi yaratabilir. Dinleme sürecine etki eden psikolojik faktörler içerisinde değerlendirilen dinleme kaygısı, işitilen seslerin dikkati yoğunlaştırarak anlamlandırma boyutuna geçmesini zorlaştıracak niteliktedir. Altunkaya (2017: 109) dinleme kaygısını “bireyin iletişim sürecinde dinlediklerini anlamlandıramama tehdidi altında kendisini huzursuz, gergin, endişeli hissetmesi ve bu hislere bağlı olarak kalp atım hızında değişiklik, kızarma, terleme gibi fiziksel tepkiler göstermesi” olarak tanımlar. Dinleme kaygısı neticesinde ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel tepki oluşumu dinleme sürecinin anlamlandırma aşamasını da etkilemektedir. Yekeler ve Ulusoy (2020) çalışmalarında öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygıları arasında negatif ilişkilerin bulunduğunu ve dinlemeye etki eden faktörlerin dinleme kaygısı ile birlikte öğrencilerin dinlediğini anlama becerisindeki varyansın %52’sine karşılık geldiğini savunurlar. Kaygının dinleme esnasında tespitinin zor olmasına rağmen dinlenenlerin doğru yorumlanmasındaki etkisi yadsınamaz. Vogely’e (1998) göre dinlediğini anlama sürecine eşlik eden kaygının tespiti zor olmakla birlikte anlamlandırma sürecinde en zayıflatıcı potansiyele sahiptir.

Ders esnasında gerçekleştirilen dinleme faaliyetlerinde öğrenciler tarafından hissedilen dinleme kaygısı, bilinmeyen bir konu ile karşılaşıldığında görülebilmektedir. Scarcella ve Oxford’a (1992) göre öğrenciler çok zor ya da onlara yabancı olan bir

görevle karşılaştıklarında dinleme kaygısı oluşur (aktaran Xu, 2011: 1710). Bu durumun esas sebeplerinden biri konuya yabancı olunması nedeniyle dinleme sürecini kontrol altında tutamama olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimi, duyduklarını kontrol edebilmeleriyle yakından ilişkilidir (Mills vd., 2006). Duyulanları ve okunanları kontrol altında tutabilme becerisi de anlama sürecinde belirli yöntem ve tekniklerin kullanımıyla mümkün olabilir. Dinleyici, dinleme sürecinde seviyesine uygun olmayan bir metin türüyle karşılaştığında da dinleme sürecini kontrol altında tutması mümkün görülmemektedir. Katrancı ve Yangın'a (2013) göre öğrencilerin seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaştığında pasif dinleyici konumuna geçerek dinleme metnini sıkıcı bulmaya başladığını böyle bir durumda dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olmasının beklenemeyeceğini ifade eder.

Dinleme sürecinde kaygı yaratan bir diğer durumun da dinleme öncesinde belirlenen sorulara dayalı dinleme faaliyetinin gerçekleştirilmesi ya da dinleme süreci sonunda dinlenen metinle ilgili öğrencilere soru yöneltmek olduğu düşünülmektedir. Selam (2019) öğrencilerin metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüklerinde ve bu sorulara odaklandığında kaygılandığını ifade etmiştir. Dinleme sürecinde öğrencinin düşünme hızının konuşmacının konuşma hızından üç dört kadar fazla olduğu düşünülür. Öğrencinin zihnini dikkat dağıtıcı noktalara odaklaması sorulan soruları cevaplamasında engelleyici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Y. Doğan (2016) dikkat dağınıklığının önemli dinleme engellerinden biri olduğunu belirtir. Dinleme etkinliğinden uzaklaşan birey, işittiklerine dikkatini yoğunlaştırıp anlamlandırma boyutunda problemler yaşar. Bu durum da işitilenlerin hatırlanmasını zorlaştırır. Mackay (1997: 10) “ortalama bir dinleyicinin, on dakikalık kısa bir sözlü sununun ardından söylenenlerin ancak yarısını aklında tuttuğu, kırk sekiz saat sonra ise sadece %10'u hatırladığını” belirtir (aktaran B. Doğan ve Erdem, 2018: 290). Dinleme sürecinde dikkatin dağılması işitilenlerin doğru anlamayı zorlaştıracaktır. Doğru anlamlandırma sürecinde yaşanacak problemler, bilginin hatırlanmasını zorlaştırarak dinleme süreciyle ilgili sorulan soruların doğru yanıtlanmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Sorulan soruların yanıtlanmasında yaşanan zorluğun, dinleyicide kaygılanma sürecini tetikleyerek dinleme sürecinin nihai noktası olan dönüt/tepki bölümünün amaca uygun gerçekleşmesinde engel teşkil edeceği düşünülmektedir. Sözlü iletişimde konuşmacının aktardıklarını anlayıp uygun dönütte bulunmak gerekir, dinleme kaygısı dönütte bulunmayı olumsuz etkiler (Vogely, 1998). Dinleme faaliyeti

gerçekleştirirken anlamlandırma sürecinde zihinde boşluklar bırakıp dikkat dağınıklığı yaratılmaması adına stratejik temelli dinleme süreci gerçekleştirilmelidir. Stratejik temelli gerçekleşecek dinleme sürecinde kaygı seviyesi olabildiğince kontrol altında tutulacaktır. Kontrol altında tutulan kaygının dinleme sürecine olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Dinleme sürecinde oluşan kaygı her zaman olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Kaygının düzeyi dinleme sürecinin verimini büyük oranda etkiler. Scovel (1991) “Kaygı öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir” (aktaran Melanlıoğlu, 2013a: 855). Cüceloğlu (2018) düşük ve yüksek düzeydeki kaygının dinlemeyi olumsuz yönde etkilediğini, orta düzeyde kaygının ise öğrenme sürecinde en yüksek verim sağladığını ifade eder.



Şekil 4. Kaygı Düzeyi ve Verimlilik İlişkisi

Scarcella ve Oxford'a (1992) göre kaygı yarattığı etkiye göre iki başlık altında değerlendirilebilir: Yapılandırıcı kaygı: Kaygı düzeyinin az olduğu türdür. Bu tür kaygı, öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmasını sağlayarak öğrenme sürecinin farkında olmasına yardım eder. Zayıflatıcı kaygı: Dolaylı olarak endişe ve güvensizlikle direkt olarak ise sürece katılımı azaltma ve dinleme etkinliğinde uzaklaşma şeklinde öğrenci performansını etkiler (aktaran Melanlıoğlu, 2013a: 855).

Daşöz (2013) öğrencinin dinleme becerisinde gelişme kaydettikçe kaygının olumsuz etkilerinin azalacağı ve öğrencinin dinleme etkinliklere yoğunlaşacağını ifade eder. Dinleme becerisini geliştirmekle ilgili yürütülecek çalışmalarda; öğrencilerin

kaygılarının yapılandırıcı kaygı boyutunda olmalarını sağlayacak strateji temelli dinleme öğretimine yer verilebilir.

2.1.10. Dinleme Stratejileri

Plansız ve programsız yapılan her iş gibi dinleme faaliyeti de bir plan çerçevesinde gerçekleşmediğinde hedefe ulaşma ihtimali zorlaşır. Dinleme becerisi anne karnında edinilmeye başlanmasına rağmen etkili bir dinleme becerisi, plan ve program kapsamında stratejik bir bakış açısıyla geliştirilmesi gerekir (B. Doğan ve Erdem, 2018). Anne karnında edinilmeye başlanması, birey dünyaya geldiğinde bu beceriyi biliyor olması etkili bir dinleyici olduğunun kanıtı olarak düşünülmemelidir. Etkin dinleyici olmanın dinleme becerisini geliştirecek çalışmalarla mümkün olduğu görülmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilebileceğine inancın olmaması sürecin verimi önündeki engellerdendir. Dinleme becerisinin gelişimi için bu fikirden uzaklaşarak doğru bir dinleme strateji seçimi ile sürece başlanmalıdır. Doğru stratejiyi seçebilmek de dinleme strateji bilgisine vâkıf olmayı gerektirir. B. Doğan (2017) çocukların dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dinleme stratejilerinin öğretilmesinin önemli bir rolü olduğunu savunur. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020: 390) dinleme stratejisini “dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi; dinleme süreci boyunca dinlemenin aşamalarına, amacına ve kendi özelliklerine en uygun tür ve teknikleri işe koşarak dinleme sürecini etkili hale getirmesi” olarak ifade etmiştir. Dinleme stratejisinin belirlenmesinin ardından stratejiye uygun şekilde ilerlenecek yol, yönteme karşılık gelir. Yöntemin uygulamaya aktarımındaki her bir faaliyet de teknik olarak nitelendirilir. N. Yıldız’a (2015: 41) göre “strateji, daha genel ve kapsayıcıdır. Strateji, belirlenen bir hedefe geniş ve kapsayıcı bir açıdan bakmaktır. Yöntem ise belirli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamanın adıdır. Teknik ise yöntemin hangi yol ve usullerle gerçekleşeceğini adır.” Gerçekleştirilmesi planlanan dinleme faaliyetinin amacı dinleme strateji seçimine ışık tutar.

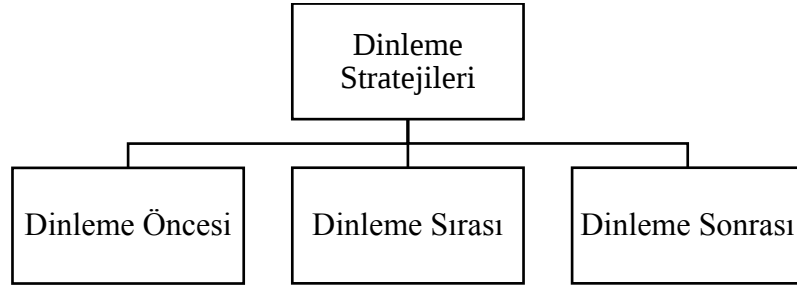
F. Güneş (2014) dinleme becerisinin bilgiler ve tekniklerden oluştuğunu, dinleme amacına göre bu tekniklerden seçim yapıldığını ifade eder. Okulda gerçekleştirilecek dinleme faaliyeti öncesi de hedef belirlenerek hedefe uygun yöntem-teknik tespiti gerçekleştirilmelidir. Price (1991) zamanın %45’inin dinlemeye, %30’unun konuşmaya, %15’inin yazmaya, %10’unun okuma ayrıldığını ifade eder

(aktaran Cihangir Çankaya, 2015: 13). Okulda dinlemeyle geçen yarıdan fazla zamanın verimi doğru yöntem ve teknik seçimiyle sağlanacaktır. Dinleme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniğin; dinleme öncesinde hazırlanacak doğru bir ders planıyla belirlenmesi gerekir. Arıcı (2010) bir dersin ya da konunun plan, program dâhilinde işlenmediğinde öğrenciye kavratmanın oldukça zor olacağını savunur ve eğitim öğretim sürecinin verimi, ders süresinin etkili kullanılması adına planlı ders işlemenin önemini vurgular. Dersin önemli bir bölümünün dinleme becerisiyle yürütülmesi ders planının içerisinde dinlemeyle ilgili bir planlama yapılmasını gerekli kılar. Belirli bir amaç dâhilinde strateji seçimiyle yürütülmeyen dinleme faaliyetinin verimli olmayacağı ve dinleme problemleriyle karşılaşılacağı düşünülmektedir. Demir Atalay ve Melanlıoğlu (2016) öğrencilerin dinleme sürecinde amacına uygun olarak dinleme stratejilerini kullanmaları gerektiğini; strateji kullanımını dinlenenlerin anlama düzeyini yükselteceğini ve dinleme etkinliklerinde karşılaşılan problemleri ortadan kaldırmasında yararlı olacağını ifade eder. Eğitim öğretim sürecinde dinleme stratejilerinin başarıya ulaşabilmesinin dinleme stratejisi kullanımının alışkanlık haline getirilmesiyle mümkün olacağı öngörülmektedir. Yazıcı ve Özden (2017) dinleme stratejilerinin öğrenci seviyesine uygun ve sürekli kullanıldığında başarı sağlayacağını; başarılı dinleyicilerin de uygun dinleme strateji seçimi kabiliyetini gösteren kişiler olduğunu ifade eder.

Stratejik dinleme boyutunu öğrencinin sadece ders sürecine ve dersin kazanımını gerçekleştirmeye odaklı bir zorunluluk olarak hissetmesine neden olmamaya özen gösterilmelidir. Öğrencilerin iç motivasyonlarını arttırarak strateji kullanımını benimsemelerini sağlamalı ve günlük hayat akışı içinde de gerçekleştirdikleri dinleme süreçlerinde strateji kullanımının alışkanlık haline gelmesi teşvik edilmelidir. Dinleme yöntem ve tekniklerinin öğrenciler tarafından bilinçli kullanılmasını sağlamak ve bu yöntemlerde aşamalı bir yol izlemek, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olacak ve buna bağlı olarak öğrencilerin hem akademik süreçlerindeki hem de sosyal yaşantılarındaki iletişim başarılarına katkı sağlayacaktır (Ceran, 2015). Başarılı iletişim, akademik yetkinlik ve stratejik dinleme yöntemleri bilgisine sahip olmak arasında yüksek ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Dinleme sürecinin her aşamasına stratejik yaklaşmak gerekir. Dinleme sürecinin öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında uygulanması gereken stratejiler farklılık gösterir; dinleme stratejileri süreç boyunca seçilen yöntem ve tekniklerin tamamıdır (N. Yıldız, 2015). Kurudayıoğlu ve Kiraz'a göre (2020) dinleme stratejileri

sınıflandırmasında en çok tercih edilen süreç temelli dinleme stratejileri tasnifi Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Dinleme Stratejilerinin Tasnifi (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020: 399)

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) çalışmalarında dinleme stratejileriyle ilgili alandaki çalışmaları inceleyerek ortak olanları tespit etmiştir. Söz konusu çalışmaları dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası en sık ele alınan dinleme stratejilerini belirleyip sıralamışlardır. İfade edilen stratejilerden en sık kullanılan beş strateji Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Dinleme Sürecinde Kullanılan Stratejiler (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020)

Dinleme Öncesi	Tahminde Bulunma Amaç Belirleme Hazırlık Yapma Ön Bilgileri Harekete Geçirme Sözcüklerle Çalışma
Dinleme Sırası	Not Alma Tahmin Çalışmaları Zihinde Canlandırma Soru Çalışmaları Vurgu ve Tonlamalara Dikkat
Dinleme Sonrası	Özetleme Değerlendirme Soru Çalışmaları Çıkarımda Bulunma Yeniden İfade Etme

Dinleme süreci, öncesinde fiziksel ve zihinsel bir hazırlık gerektirir. Y. Doğan (2016) dinleme öncesinde zihinsel ve fiziksel açıdan hazırlık yapılması gerektiğini ifade eder; fiziksel hazırlığı ortam boyutuyla ilişkilendirirken zihinsel hazırlık boyutunda ise

motivasyon ile ilgi kurar. Dinleme süreci başlamadan önce fiziksel bağlamda içinde bulunulan ortamın düzenlenmesi ve ses kaynağından sesin iletimini kolaylaştıracak çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Zihinsel hazırlık, dinleyicinin içsel motivasyonunu artıracak dinleme süreciyle ilgili uyum çalışmalarını işaret eder. Dinleme sürecinden önce dinlemeye hazırlanılması, dikkatin konu üzerinde toplanması ve dinleme amacının belirlenmiş olması gerekir (Aras, 2004). Dinleme öncesinde gerçekleştirilecek fiziksel ve zihinsel hazırlık dinleme faaliyetinin verimine katkı sunacaktır. “Fiziksel boyutta sınıfta sessizliğin sağlanması, ses kaynağının her öğrencinin işitebileceği şekilde düzenlenmesi, oturma düzeninin buna göre ayarlanması; zihinsel boyutta dinlenilecek konuya dikkatin çekilmesi, motivasyonun sağlanması, nasıl bir dinlemenin gerçekleştirileceği ve bu sebeple hangi dinleme amacının belirleneceği” yer alır (B. Bulut, 2013: 32). Dinleme süreciyle ilgili fiziksel hazırlığın tamamlanmasının ardından metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahminde bulunma çalışmaları yürütülmelidir. Tahminde bulunma çalışmalarının, öğrencinin zihinsel olarak dinleme sürecine odaklanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Metnin konusuyla ilgili öğrencilerin sahip olduğu ön bilgiler harekete geçirilmelidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi metinde elde edilecek yeni bilgilerin eski bilgilerle birleşimini ve anlaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır. Dinleme metnine ait kelimelerle dinleme öncesi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilerek bu kelimelerin anlamı öğrencilere hissettirilmelidir. Böylece öğrenci dinleme sırasında anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaştığında endişe yaşamayı engellenmeye çalışılır. Fiziksel ve zihinsel hazırlıkların tam olarak yerine getirilmesi dinleme sırasında yürütülecek çalışmaların planlanan akış içerisinde gerçekleşmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Dinleme sırasında işitilenlere dikkat yoğunlaştırarak anlamlandırma süreci gerçekleştirilir. “Bir dinleyici normal konuşmacının dört katı daha hızlı düşünebilir. Bu avantajını kullanabilmesi metinler arası dinlemesine bağlıdır. Sınıf ortamında öğrencinin, öğretmenin bir sonraki adımda ne diyeceğini tahmin etmesi, söylenenleri özetlemesi, öğretilenleri sessizce sorgulaması ve dinlediklerini kendi düşüncesine dönüştürmesi anlamlarına gelir” (Akyol, 2014: 6). Bireyin konuşmacıdan dört katı kadar daha hızlı düşünebilmesi dinleme sürecinde zihninin konu dışında farklı noktalara odaklanmasına da neden olabilir. Bu durumu engellemek adına öğrencilerin dinleme sürecinde çeşitli teknikleri uygulaması beklenir. Bu tekniklerden biri not tutmadır. Ses kaynağından iletilen ifadelerin not tutarak kayıt altına alınması dinlenenlerin

hatırlanma süresinin uzamasını ve not edilen bilgilere istenilen zamanda erişimi kolaylaştırır. Metni dinlerken önemli görülen yerlerin kayıt altına alınma süreci olarak da ifade edilebilir. Konuşmacının bütün söylediklerinin değil; dinleme amacına dönük ifade ettiği fikirlerini tespit etmek gerekir. Karatay ve Uzun (2019) dinlediğini anlama becerisini artıracak not alma sürecinin doğru bir şekilde ilerleyebilmesi ve bunun beceri haline getirilmesi için bireylere metinde önemli bilgileri seçebilme becerileri kazandırılması gerektiğini savunur. Bilgilerin unutulmaması, doğru hatırlanması ve karıştırılmaması için not almak önemlidir. Demirel (1992) dinleme öğretiminin etkili olabilmesi için not alma tekniğine yer verilmesi gerektiğini ifade eder. N. Yıldız (2015) dinlenenlerle ilgili tahminler yapılmasını, dinlenenlerdeki vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek farkların anlama etkisinin tespit edilmesini, dinlenen kısmın anlaşılma oranını ölçmek için soru çalışmaları yapılmasını, duyulanları zihinde canlandırmanın metni daha iyi anlamaya yardımcı olacağını vurgular.

Dinleme faaliyetinin sonrasındaki süreçte dinlenen metnin anlamlandırılma boyutunun ölçümünü gerçekleştirecek değerlendirme çalışmaları yürütülür. Dinleme öncesinde belirlenen amaca ulaşma boyutu tespit edilir. Bireyin dinleme sonrasında çıkarımlar yapması beklenir. Akyol (2014: 14) “dinleme sonrasında dinleyicinin kendine şu soruları sormasını bekler:

- Konuşmacıya sorum var mı?
- Anlatılan konuyla ilgili anlaşılmayan bir nokta var mı?
- Notlarım tamam mı?
- Dinlemek için uygun strateji seçebildim mi?”

Dinleme sonrasında sorulan bu sorular ve bu soruları destekleyecek çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı dinleme hedefine ulaşımı kolaylaştıracaktır. Timur’a (2010) göre dinleme sonrasında birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarını kontrol edip eksiklerini belirleme gibi stratejiler kullanması gerekir. N. Yıldız (2015) dinleme sonrasında metnin özümseme kavranabilmesi için dinlenenler doğrultusunda önceki bilgilerin yeniden gözden geçirilerek dinlenenlerin yeniden ifade edilmesi gerektiğini savunur. Dinleme sonrasında dinlenenlerin kendi cümleleriyle ifade etmenin bir başka yolu özetlemedir. Karatay ve Uzun (2019) dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için öğrenmeyi

düzenleme ve izleme tekniklerinden biri olan özetlemeden yararlanılması gerektiğini savunur.

Dinleme becerisinin stratejik açıdan yürütülmesinin dinleme kaygısı ile arasında negatif yönde bir ilişki yaratacağı düşünülmektedir. Yürütülen çalışmalar üstbiliş stratejileri ile kaygı ilişkisi ve yabancı dilde bilişsel, üst-bilişsel anlama stratejileri ile kaygı ilişkisine temas etmiştir. Harmankaya (2016) çalışmasında üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında dinlediğini anlama becerileri açısından dinleme eğitimi verilen grubun lehine anlamlı bir fark olduğu; dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığını tespit etmiştir. Berber ve Gönen (2017) yabancı dilde dinleme kaygı düzeyi ile bilişsel ve üst bilişsel yabancı dilde dinleme-anlama stratejilerini kullanımı arasında bir ilişkinin olmadığı; not alma, çeviri, yöneltilmiş dikkat ve gerçek zamanlı değerlendirme stratejilerinde kullanım şekli açısından farklılık gösterdiklerini belirlemiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısı düzeylerini ve bu kaygı altında yatan sebepleri belirlemektir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde dinleme becerisi üzerine birçok çalışmanın gerçekleştiği görülmektedir. Ancak dinleme kaygısıyla ilgili çalışmaların azlığı ve mevcut çalışmaların da daha çok yabancı dilde dinleme kaygısı üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. İncelenen on bir tez çalışmasının beş tanesinde yabancı dilde dinleme kaygısına, üçünde yabancılara Türkçe öğretimi sırasında yabancı öğrencilerin yaşadığı dinleme kaygısına, diğer üçünde ise ana dilinde Türk öğrencilerinin yaşadığı dinleme kaygısına temas edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayla ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır.

A. Bulut (2019), “Sesli Kitap Dinlemenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Dinleme ve Telaffuz Kaygısının Yanı Sıra Dinleme ve Telaffuz Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde kapsamlı dinleme stratejisi olarak sesli kitap dinlemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin dinlediğini anlama ve doğru telaffuz etme becerileriyle yabancı dilde dinleme kaygıları ve yabancı dilde telaffuz kaygılarına etkisinin yanı sıra bu değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2018-2019 akademik yılında 109 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu katılımcılarının sekiz

hafta boyunca her hafta birer sesli kitap dinledikten sonra deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön ve son test durumları istatistiksel yöntemlerle nicel olarak karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda açık uçlu sorulardan oluşan anketten toplanan nitel veri içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar, sesli kitap dinleyen öğrencilerin dinleme ve telaffuz kaygılarının, dinlemeyenlere göre daha fazla azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dinleme becerisi ile dinleme kaygısı arasında negatif korelasyon bulunmuştur.

Berk (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi” adlı doktora tezinde e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi incelenmekte ayrıca öğrencilerin e-dinletilere/e-dinletilerle desteklenen dil öğretimine yönelik görüşleri ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Afganistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 61 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere altı hafta süreyle haftada bir kez e-dinleti gönderilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle derslerine devam etmiştir. Dinlediğini anlama başarısı açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kaygı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hilaloğlu (2019), “Açık Bir Şekilde Verilen Dinleme Stratejileri Eğitimin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yaşadığı Dinleme Kaygısı ve Dinleme Kavrayışları Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde açık bir şekilde öğretilen dinleme stratejileri eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başlangıç düzeyindeki öğrencilerin dinleme kaygıları ve dinleme performansları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırmacı nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma metot desenini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örneklem yapılarak rastgele deney grubu ve kontrol grubu olarak atanan 40 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel sonuçları, açık bir şekilde verilen strateji eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin dinleme performansları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Buna rağmen, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel sonuçları öğrencilerin genel olarak strateji eğitimi etkili

bulduklarını göstermiştir. İstatiksel olarak önemli olmasa da hedef grubu görüşmesine katılan öğrencilerin yapmış olduğu yorumlar öğrencilerin dinleme becerisiyle alakalı yaşamış oldukları kaygı düzeylerinde bir düşüş gözlemlediklerini ortaya koymaktadır.

Polat (2019), “Otantik Videoların Farklı İngilizce Yeterlik Düzeylerinde Yabancı Dilde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi ve Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde otantik videoların farklı İngilizce yeterlik düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve yabancı dilde dinleme kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan araştırmanın deneysel işlemleri iki deney ve iki kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık eğitim programında öğrenim gören, A1 ve B1 İngilizce yeterlik düzeylerinde dil becerilerine sahip, seçkisiz olarak atanmış 100 öğrencidir. Araştırmada elde edilen bulgular, otantik materyallerin çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve yabancı dilde dinleme kaygılarının düşürülmesi konusunda oldukça etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan analizlerle elde edilen değerler; A1 ve B1 her iki İngilizce yeterlik düzeyinde de İngilizce dinleme becerileri otantik videolarla geliştirilen deney gruplarındaki öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma dil becerilerinin gelişimi arasında, kontrol gruplarına kıyasla çok daha güçlü bir ilişki olduğunu yansıtmaktadır.

Selam (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeylerine, öğrenmede kullandıkları öğrenme stillerine ve kişisel bilgilerine ulaşılmaya çalışılmış, bunlar arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıflar içinden 415’i kız, 347’si erkek olmak üzere 762 kişidir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri, dinlemeye karşı duydukları sevgi, sınıf düzeyleri, sahip oldukları kardeş sayısı, anne mesleği, baba mesleği, yazma sıklıkları, bulundukları okul, öğrenme stilleri ile dinleme kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı tespit edilmiştir.

Kılınç (2018) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda; cinsiyet, Türkiye’de bulunma amacı ve Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından dinleme kaygısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından ise dinleme kaygısının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın 17-22 yaş arası olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin günlük dinleme etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin dinleme kaygısının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın dinlemeye hiç zaman ayırmayan öğrenciler ile dinleme etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler arasında, dinleme etkinliklerine hiç zaman ayırmayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Berber (2016), “Yabancı Dilde Dinleme Kaygı Seviyesi Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Yabancı Dilde Dinleme-Anlama Strateji Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dilde dinleme kaygısı ve yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Kaygı seviyesi yüksek ve düşük öğrenciler arasındaki dinleme-anlama stratejileri kullanım farkını ortaya koymak; yabancı dilde dinleme kaygısı düşük ve yüksek öğrencilerin dinleme-anlama stratejilerini nasıl kullandıklarını belirlemek de hedeflenmiştir. Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencisi olan 79 kişi çalışmaya katılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda, yabancı dilde dinleme kaygısı ile yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı seviyeleri arttıkça, strateji kullanımlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Yabancı dilde kaygı seviyesi yüksek ve düşük öğrenciler arasında, yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Harmankaya (2016), “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisi belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 7.sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında dinlediğini anlama becerileri açısından üstbiliş stratejileri eğitimi verilen grubun lehine anlamlı bir fark olduğu; dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Halat (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerde dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde ortaya çıkan kaygı ve bu kaygının nedenlerini “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği”, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla tespit etmeye çalışmıştır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin dinleme kaygıları; öğrencilerin eğitim düzeyleri, bildikleri diğer dillerin Türkçeyi öğrenmeyi etkileme durumu, bildikleri diğer yabancı dillerin Türkçe dinleme becerisini etkileme durumu, cinsiyet ve yaş durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın mevcut olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde dinleme kaygısına sebep olan değişkenler olmadıkları ifade edilmiştir.

Daşöz (2013), “Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu, kaygısı ve dinlediklerini anlamaya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumları, dinleme kaygıları ve dinleme başarılarına etkisinin olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Araştırmaya 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında 7. sınıf düzeyinde 22 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna dört hafta boyunca, her hafta bir ders saatinde iki etkinlik uygulanmıştır. Çalışma sonunda dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kılıç (2007), “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısının Metin Türü ve Öğrenen Değişkenleri İle Bağlantılı Olarak Kaynak ve İlişkileri: Gaziantep Üniversitesi’nde Bir Örnek-Olay İncelemesi” adlı yüksek lisans tezinde farklı dinleme metni türlerinin İngilizce öğrenenlerin Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı üzerine etkilerini araştırmak hedeflenmiştir. Örneklem olarak Yabancı Diller Yüksekokulu’ndan 157 Türk, İngilizce öğrencisi seçilmiştir. Yabancı dilde dinleme kaygısı ve yabancı dilde sınıf kaygısının dinleme ve genel İngilizce yeterliğine etkisi açısından, istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyonlar elde edilmiştir. Yabancı dilde sınıf kaygısının İngilizce öğrenme süresiyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu ancak yaş, cinsiyet ve daha önce okunan okulla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlendi. Mevcut çalışma aynı zamanda dinleme metni

türünün Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı üzerinde ayırt edici bir faktör olduğunu ortaya çıkardı.

Yukarıda adı geçen çalışmalar farklı tür, yöntem, teknik ve stratejilerle verilen eğitimin öğrencilerin dinleme kaygıları üzerindeki etkisi, metin türü ve öğrenen değişkenin kaygı ilişkisi üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Çalışmaların üçünde ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinden yararlanılmıştır. Dinleme kaygısının nedenselliği araştırılırken daha çok nicel veriler üzerinde durulmuştur. Nicel verilerin kaygıyı bizzat yaşayan kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerle desteklenmesi alandaki bir eksikliği giderecek niteliktedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmadaki veriler karma yönteme dayalı açıklayıcı desenle yorumlanmıştır. Açıklayıcı karma yöntem araştırmada belirlenen problem ile alt problemlerin anlaşılması ve yorumlanmasında; araştırmacıya nicel ve nitel verileri birlikte yorumlama imkânı sunar. Nitel veriler, nicel verilerle ilişkilendirilerek araştırmacının elde ettiği nitel verilere objektif dayanak sunma fırsatı verir. Nicel ve nitel yaklaşımda eksik kalan noktalar karşılıklı olarak tamamlanabilir. Creswell (2014/2019) karma yöntemlerin nitel ve nicel verilerin toplanmasını, analizini, bütünleştirilmesini içerdiğini; araştırmanın problemlerini daha iyi anlamada her bir verinin tek başına kullanılması yerine nicel ve nitel verilerin güçlü yanlarının bir arada kullanılmasının fayda sağlayacağını ifade eder. Karasar (2018) problemlerin çözümünde nicel verilerin yetersiz kaldığı araştırmalarda nitel çözümlemelerin tamamlayıcı olacağını savunur. Clark ve Ivankova (2016) karma yöntemin araştırma problemini tam olarak ele almak için tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemleri birlikte kullanarak problemin çözümüne ulaşmayı sağladığını belirtir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Doğu Anadolu'nun batısında yer alan bir ilin merkez ilçelerinin birinde bulunan ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip öğrenci gruplarını içinde barındıran bir ortaokuldan seçilmiştir. Okulda çalışma yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Bu çalışmanın nicel boyutu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında seçilen ortaokulda öğrenim gören toplam 400 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'ne göre her sınıf seviyesinden kız ve erkek öğrenciler arasında

kaygı düzeyi en yüksek olan dört kız, dört erkek olmak üzere sekiz öğrenci toplamda 32 öğrenci tespit edilerek nitel çalışma yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına hizmet eden katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
5.sınıf	100	25
6.sınıf	100	25
7.sınıf	100	25
8.sınıf	100	25
Toplam	400	100

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Kız	197	49,25
Erkek	203	50,75
Toplam	400	100

Anne Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
İlkokul	44	11
Ortaokul	77	19,25
Lise	146	36,5
Üniversite	109	27,25
Yüksek Lisans	24	6
Toplam	400	100

Baba Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
İlkokul	19	4,75
Ortaokul	42	10,5
Lise	102	25,5
Üniversite	193	48,25
Yüksek Lisans	44	11
Toplam	400	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya her sınıf düzeyinden eşit sayıda öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin % 49,25’inin kız, % 50,75’i ise erkektir. Katılımcıların %36,5’lik bir kısmının anne eğitim durumu lisedir, %6’sının annesi ise yüksek lisans eğitimi almıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %48,25’inin baba eğitim durumu üniversitedir, % 4,75’inin baba eğitim durumu ise ilkokuldur.

Ayrıca yapılandırılmış görüşmeye katılan ortaokul öğrencilerinin on altısı kız, on altısı ise erkektir. 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyesinde kaygı düzeyi yüksek olan 4 kız, 4 erkek öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler, Ö1 ila Ö32 arasında birer harf ve sayıyla kodlanmıştır. Buna göre Ö1-K “Öğrenci 1 Kız” anlamındadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Melanlıoğlu’nun (2013a) Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği ve Doğan ve Erdem’in (2017) Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Ölçeği kullanılmıştır. Melanlıoğlu’nun (2013a) Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiş 37 madde ve her madde için 5 seçenekten oluşur. Seçenekler: kesinlikle kaygılanmam, biraz kaygılanırım, orta düzeyde kaygılanırım, çok kaygılanırım, oldukça fazla kaygılanırım şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerden her bir madde için kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Doğan ve Erdem’in (2017) Dinleme/İzleme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Ölçeği geçerliği ve güvenilirliği tespit edilmiş 19 maddeden oluşur. Her bir madde için 5 faktöre yer verilmiştir. Faktörler: hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle ve her zaman olmak üzere sıralanmıştır. Öğrencilerden her bir madde için kendilerine uygun olan faktörü seçmeleri istenmiştir. Nitel veriler elde etmek için 21 adet açık uçlu sorudan oluşan Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Tablo 3.
Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ortanca	Mod	BK	ÇK
DKÖ Toplam	400	85,89	86	68	.10	.35
DSKSÖ Toplam	400	86	62	64	-.19	-.23

Tablo 3 incelendiğinde dinleme kaygısı ve dinleme stratejilerini kullanım sıklığı ölçekleri için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olması gerektiğine dair (Büyüköztürk vd., 2013) kabul dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca dinleme kaygısı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının (cronbach alpha) .92, dinleme stratejilerini kullanım sıklığı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının (cronbach alpha) .87 olarak çıkmış olup, araştırma kapsamında

kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin dinleme kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesine yönelik uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 21 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ek 5).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanıldığı için verilerin analizi süreci nicel ve nitel veri analizi olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 25.00. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların analizinde veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğrencilere yönelik bilgiler verilirken yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ikili gruplarda “t-testi”, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. İki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen nitel veriler (Görüşmeler) ilk önce soru numara ve sırası dikkate alınarak öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde araştırmacı tarafından Word belgesine aktarılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar gizlilik esası doğrultusunda Ö-1, Ö-32 şeklinde kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında düzenlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilirken verilerle ilgili öncelikle üst başlıklar belirlenmiştir, ardından her biri birbirini kapsayacak şekilde kodlanan üst başlıklarla ilgili alt başlıklar oluşturulmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin sonrasında elde edilen verilerle ilgili iki araştırmacı tarafından üst ve alt başlıklar kodlanmıştır. Weber (1990) içerik analizinde esas amacın, araştırmacının hedeflerine göre metindeki birçok sözcüğün çok daha az içerik kategorisinde sınıflandırmak olduğunu; doğru çıkarımlar yapmak için metindeki sınıflandırmaların

güvenirliğinin önemli olduğunu ve güvenilirliğin de farklı araştırmacıların tutarlı kodlamalarına bağlı olduğunu savunur. Araştırmanın güvenilirliği, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri esas alınarak sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda; görüşmeler yoluyla ayrıntılı bilgi toplama imkânının geçerliği kuvvetlendirdiğini, iç geçerlik sağlamak için araştırma boyunca tutarlı davranılması gerektiğini, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilerek yorum katmadan okuyucuya sunulabilmesi ve verilerin başka araştırmalarla teyit edilmesinin güvenilirliği artırdığını ifade eder.

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden, random olarak belirlenenlere ait doğrudan cümlelerle iki araştırmacı tarafından tespit edilen başlıklar göz önüne alınarak veriler analiz edilmiştir. Geçerliği artırmak adına öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen örnek veriler aktarılırken alıntı cümlelerin başına Öğrenciler için “Ö”, cinsiyet için erkek öğrencilerde “E” kısaltması, kız öğrenciler için “K” kısaltması kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaokul (5-6-7-8) öğrencilerinin dinleme kaygısı düzeyleri, araştırmada kullanılan Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nde yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, dinleme metinlerini farklı araçlarla dinletmek, evdeki teknolojik aletleri dinleme/izleme süresi, evinde izlediği dinleme/izleme materyallerinin türü ve dinleme stratejilerinin kullanımı değişkenlerine göre incelenmiş ve istatistiksel açıdan elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p	Eta kare (η^2)
Dinleme Kaygısı	Kız	197	89,02	23,42	398	2,745	.006	.01
	Erkek	203	82,86	21,45				

Tablo 4'teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=2.745$, $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında kızların ortalama puanlarının ($\bar{X}=89.02$), erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=82.86$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.01$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Küçük düzeyde bir fark olsa da kızların erkeklere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2. Sınıf Düzeyine Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dinleme Kaygısı	5. Sınıf	100	89,58	22,35	Gruplar arası	2654,09	3	884,7	1.738	.159
	6. Sınıf	100	86,93	23,79	Gruplar içi	201595,7	396	509,1		
	7. Sınıf	100	82,91	23,48	Toplam	204249,8	399			
	8. Sınıf	100	84.16	20.48						
Toplam		400								

Tablo 5’teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=1.738$ ve $p<.05$).

4.1.3. Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öncelikli olarak anne eğitim durumu değişkeni doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dinleme Kaygısı	İlkokul	44	88,15	19,65	Gruplar arası	3905,7	4	976,4	1.925	.105
	Ortaokul	77	89,47	24,74	Gruplar içi	200344,1	395	507,2		
	Lise	146	87,03	21,89	Toplam	204249,8	399			
	Üniversite	109	82,56	22,78						
	Yüksek Lisans	24	78,54	22,58						
Toplam		400								

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=1.925$ ve $p<.05$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında baba eğitim durumları ile öğrencilerin dinleme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dinleme Kaygısı	İlkokul	19	99,01	20,50	Gruplar arası	3629,7	4	976,4	1.787	.131
	Ortaokul	42	85,81	24,39	Gruplar içi	200620,1	395	507,9		
	Lise	102	85,95	22,01	Toplam	204249,8	399			
	Üniversite	193	84,53	23,18						
	Yüksek Lisans	44	86,17	19,61						
Toplam		400								

Tablo 7'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=1.787$ ve $p<.05$).

4.1.4. Dinleme Metinlerini Farklı Araçlarla Dinletme Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri dinleme metinlerini farklı araçlarla dinletme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Dinleme Metinlerini Farklı Araçlarla Dinletme Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Farklı Araçlar	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Dinleme Kaygısı	Kendisi okuyor	30	83,05	27,10	Gruplar arası	1044,73	4	261,1	.508	.730
	Telefon	84	85,01	21,60	Gruplar içi	203205,1	395	514,4		
	Akıllı tahta ya da projeksiyon	243	86,39	22,03	Toplam	204249,8	399			
	İşlemeden geçiyor	27	83,82	22,73						
	Diğer	16	91,81	28,51						
Toplam		400								

Tablo 8’deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin dinleme metinlerini farklı araçlarla dinletme değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=.508$ ve $p<.05$).

4.1.5. Evdeki Teknolojik Aletleri Dinleme/İzleme Süresi Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri evde teknolojik aletlerde geçirdiği dinleme/izleme süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Evde Teknolojik Aletleri Dinleme/İzleme Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Dinleme/ izleme Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Dinleme Kaygısı	Hiç	104	80,79	21,86	Gruplar arası	5470,85	3	1823,6	3.633	.013	3>1	.026
	0-1 saat	180	86,68	22,84	Gruplar içi	198778,9	396	501,9				
	1-2 saat	85	91,31	21,75	Toplam	204249,8	399					
	3-5 saat	31	83,57	23,34								
Toplam		400										

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin evde teknolojik aletleri dinleme/izleme süresi değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=3.633$ ve $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında dinleme kaygı düzeyi $\bar{X}=91.31$ puan ile günde 1-2 saat dinleyen/izleyen grubun en yüksek, ikinci sırada $\bar{X}=86.68$ puan ile günde 0-1 saat, en düşük olarak da $\bar{X}=80.79$ puan ile hiç dinlemeyen öğrenciler olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık günde 1-2 saat dinleyen/izleyen grup ile hiç dinleyen/izleyen grup arasında ve günde 1-2 saat dinleyen veya izleyen öğrencilerin lehine çıkmıştır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.026$) küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Yani küçük bir düzeyde olmasına rağmen teknolojik aletlerle evde günde 1-2 saat vakit geçirenlerin hiç geçirmeyenlere göre dinleme kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.6. Evlerinde Dinlenen/İzlenen Dinleme/İzleme Materyallerinin Türü Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın altıncı alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri evde izlediği dinleme/izleme materyallerinin türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeylerinin Evde İzlediği Dinleme/İzleme Materyallerinin Türü Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Materyal Türü	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Dinleme Kaygısı	EBA (ders içerikleri)	177	85,16	22,20	Gruplar arası	357,5	2	178,7	.348	.706
	Youtube Kanalları (eğlence amaçlı)	161	87,04	22,04	Gruplar içi	203892,2	397	513,6		
	Youtube Kanalları (ders amaçlı)	62	84,99	25,42	Toplam	204249,8	399			
Toplam		400								

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin evde izlediği dinleme/izleme materyallerinin türü değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=.348$ ve $p<.05$).

4.1.7. Dinleme Stratejilerinin Kullanımı Bakımından Dinleme Kaygısı Düzeyleri

Araştırmanın yedinci alt problemi “öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri ile dinleme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

Öğrencilerin Dinleme Kaygı Düzeyleri ile Dinleme Stratejilerinin Kullanımı Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	SS	1	2
Dinleme Kaygı Düzeyi	85,89	22,63	1	
Dinleme Stratejilerinin Kullanımı	60,84	13,85	.113	1

Tablo 11'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri ile dinleme stratejilerinin kullanımı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=0.113$, $p<.05$).

4.2. Dinleme Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan “Dinleme kaygısının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen görüşme verilerine göre ortaokul öğrencilerinin kaygılarının nedenleri ve bu nedenlerine yönelik görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının çoğunlukla; “aileden kaynaklı sorunlar, çevreden kaynaklı sorunlar, dinleme materyalinden kaynaklı sorunlar, dikkat eksikliği kaynaklı sorunlar, psikolojik sorunlar, dinleme stratejisi bilgi eksikliği kaynaklı sorunlar” olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde, söz konusu bu temalar altında otuz iki ortaokul öğrencisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Aileden kaynaklanan sorunlar

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin aileleriyle göz teması kurarak konuşabilmeyi önemsedikleri fark edilmiştir. Aile üyelerinin göz temasını sonlandırmasının öğrencinin kendisinin dinlenilmediğini düşündürmektedir. Konuşma sürecinde dinleyici konumundaki aile üyelerinin elektronik aletlerle ilgilenerek konuşmacının sözlerini takip etmesi konuşmacıda söylediklerinin önemsiz olduğu hissini oluşturmaktadır. Aile üyelerinin işleriyle ilgili çalışmalara yoğunlaşıp dinleme sürecine zaman ayırmaması ya da iş süreçlerinin dışında kalan boş zamanlarını televizyon izleyerek ve diğer teknolojik aletlerle ilgilenerek geçirmeyi tercih etmesi öğrencide kendi konuşma becerisinden kaynaklı sorunlar olduğunu sorgulatmaktadır. Ailede görüşülen bazı konularda öğrencinin söz hakkının olmadığı hissettirilmesi, konuşurken sözünün kesilmesi bireyin dinleme ve konuşma becerisine yönelik bakış açısını ve aile içi iletişimini etkilemektedir. Aile kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin görüşme yapılan öğrenciler içerisinde kaygı seviyesi yüksek ilk on beş öğrenci içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ailenin dinleme sürecine olumsuz yaklaşımı, bu süreci önemsiz görmesinin öğrencide yüksek kaygı oluşumunda etkili olduğu görülmektedir. Aileden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerin sıklığı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.
Aileden Kaynaklanan Sorunlar

Tema	Frekans
Aileden kaynaklı sorunlar	7

Tablo 12’de görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden aileden kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin sayısının 7 olduğu görülmektedir. Aileden kaynaklı sorunlar nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Ailemin beni dinlediğini düşünmüyorum çünkü akıcı konuşmuyorum ve karşımdaki kişiyi sıkabiliyorum.” (Ö1-K)

“Ailemin dinlediğini pek düşünmüyorum çünkü ellerinde teknolojik aletler oluyor. Bana ne anlattığımı tekrar soruyorlar.” (Ö2-K)

“Ailem bazen konuşurken lafımı kesiyorlar, tamam ben anladım diyorlar. Ne anladın diyorum? Hiçbir şey demiyorlar, o yüzden aramızda kavga çıkıyor.” (Ö5-E)

“Babam, ben konuşurken belli bir süreden sonra telefona dalıyor. Ben yine de konuşuyorum.” (Ö13-E)

“Ailem beni dinlemez çünkü genelde işleri olur, telefona ve televizyona bakarlar. Belki ben de güzel konuşmuyorum, olabilir.” (Ö21-E)

“Konu benim hakkımda ise benim söz hakkıma sahip olduğumu ailem anlayışlı bir şekilde karşılıyorlar ama benim hakkımda değilse söz hakkı en son bana düşüyor.” (Ö25-K)

“Ailem bir konuda benim yetersiz olduğumu düşündüklerinde beni dinlemiyorlar.” (Ö26-K)

4.2.2. Çevreden kaynaklanan sorunlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların dinleme kaygılarının nedenleri arasında çevresel faktörlerin olduğu da görülmüştür. Dinleme faaliyeti yürütürken çevreden gelen sesler, öğrencileri dinleme sürecinden uzaklaştırmaktadır. Çevreden gelen seslerin konuşmacının sesinin işitilmesini engellemesi sonucunda dinleme sürecinden uzaklaşma durumunun ortaya çıktığı fark edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde dinleme metni dinletilirken diğer katılımcılardan gelen seslerin ya da öğrencilerin ev ortamlarındaki diğer seslerin dinlenenlerin anlaşılmasını zorlaştırdığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden çevreden kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin sıklığı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.
Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Tema	Frekans
Çevreden kaynaklanan sorunlar	14

Tablo 13'te görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden çevreden kaynaklı sorunlar yaşayanların sayısının 14 olduğu görülmektedir. Çevreden kaynaklı sorunlar nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Evde metni dinlerken (uzaktan eğitimde) koltuk gıcırıyor, çevremde çok fazla ses çıkıyor ve kafamda konu dışı durumlar düşünüyorum.” (Ö5-E)

“Uzaktan eğitimde evde dinlerken annem temizlik işleriyle ilgilendiği zaman ses olur ve dinlediğimden hiçbir şey anlamam, kafam karışır. (Ö6-E)

“Online dersteyken bazı katılımcılardan nereden geldiği belli olmayan sesler var ve bu sesler çok rahatsız edici oluyor. Yüz yüze derslerde de çevreden gelen gürültü olumsuz etkiliyor. (Bahçeden, diğer sınıflardan...)” (Ö8-E)

“Ortam gürültülüysen ve konuşmacının sesi az geliyorsa metinle hiçbir alakam kalmaz.” (Ö10-K)

“Konuşmacının sesi iyi gelmezse, gürültü olursa iyi dinleyemiyorum.” (Ö12-K)

“Çevreden gelen gürültü ve konuşmacının sesini tam olarak duyamamak gibi sorunlarla karşılaşırım.” (Ö15-E)

“Çevrede konuşan ya da ses çıkaran olunca hemen dikkatim dağılıyor. Bu yüzden anlamakta bazen zorlanıyorum.” (Ö18-K)

“Bir şey dinlerken çevreden kaynaklı sorunlar beni zorluyor. Gürültü çok etkiliyor.” (Ö19-K)

“Çevredeki gürültüler beni olumsuz etkiliyor: sınıftaki sesler, tadilat sesleri...” (Ö20-K)

“Çevreden gelen gürültü beni kötü etkiliyor. Dinlerken beni daha çok çevre etkiliyor.” (Ö24-E)

“Çevreden gelen sesler kaynaklı odaklanma sorunum var.” (Ö32-E)

4.2.3. Dinleme Materyalinden Kaynaklı Sorunlar

Görüşme yapılan öğrencilerin dinleme kaygılarının nedenleri arasında dinleme materyalinden kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar üç tema altında toplanmıştır. Temalar etrafında toplanan görüşlerin sıklığı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.
Dinleme Materyalinden Kaynaklı Sorunlar

Temalar	Frekans
Konunun ilgi çekici olmaması	15
Anlamı bilinmeyen kelimeler	8
Dinleme metinleriyle ilgili görsel destek eksikliği	28

Tablo 14’te görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden dinleme materyalinden kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin ifadelerinin; konunun ilgi çekici olmaması, anlamı bilinmeyen kelimeler ve dinleme metinleriyle ilgili görsel destek eksikliği başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca tabloda 15 öğrencinin konunun ilgi çekici olmamasından kaynaklı, 8 öğrencinin anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle, 28 öğrencinin dinleme metinleriyle ilgili görsel destek eksikliği sonucunda dinleme kaygısı yaşadığı ifade edilmiştir.

4.2.3.1. Konunun ilgi çekici olmaması

Dinleme eyleminden uzaklaşmanın sebebi olarak bazı öğrenciler konunun ilgi çekici olmamasını göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmının da dinledikleri konunun kendi ilgi alanlarına dönük olmadığını fark ettiklerinde dikkatlerinin dinleme sürecinden uzaklaştığı görülmektedir. Ayrıca konu ilgilerini çekmediğinde metni anlamakta zorlanırlar ve anlatılanların kalıcılığı da olumsuz yönde etkilenir. Dinlenenlere odaklanamamak, anlatılanları tam olarak anlamakta zorlanmak, anlaşılan kısımları da hatırlayamamak öğrencide kaygı oluşumunu tetikler.

Konunun ilgi çekici olmaması nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Konu ilgimi çekiyorsa dinlerken sıkılmam ama konu ilgimi çekmiyorsa sıkılırım ve oradan uzaklaşmaya çalışırım. Mesela futbol konuşuluyorsa konuyu değiştirmeye ya da ortamı değiştirmeye çalışırım.” (Ö12-K)

“Konudan sıkılınca dalmaya başlıyorum.” (Ö23-E)

“Konudan sıkılmaya başladığım zaman dinlediğimden farklı şeyler düşünüyorum.” (Ö24-E)

“Dinleme metninde ilgimi çekmeyen bir konu varsa ben o konuyu aklımda tutamam. Soru cevap kısmına geldiğimde ise soruları cevaplayamam.” (Ö25-K)

“Okuma metinlerini dinlerken hiç sorun yaşamıyorum ama dinleme metinlerine konsantre olamıyorum. Konunun ilgimi çekmediği zaman konsantre olamadığımı düşünüyorum.” (Ö26-K)

“Konu ilgimi çekmiyorsa dikkatim dağılabiliyor.” (Ö28-K)

4.2.3.2. Anlamı bilinmeyen kelimeler

Dinleme sürecinde anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında bazı öğrenciler metnin tamamının anlamlandırılmasında zorlanmaktadır. Metinde anlamı bilinmeyen kelimeler duyulunca öğrencide metnin anlaşılabilmesi endişesi oluşarak metinden uzaklaştığı fark edilmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin dinleme sürecinin tek sorunu olduğunu düşününler de vardır. Ayrıca bazı öğrenciler dinleme faaliyeti sırasında karşılaşılan anlamı bilinmeyen bir kelimenin dahi metinle ilgiyi kopartacağına, kafa karışıklığına sebep olacağına inanır. Dinleme metnindeki bilinmeyen kelimelerin araştırılması ya da anlamı bilinmeyen kelimenin öncesi ve sonrasıyla bağlantı kurulup metnin bağlamından anlamını çıkartabilme bilinci taşımayan öğrencilerde dinleme kaygısının oluşma eğilimi daha çok görülmektedir.

Anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bazı bilmediğim kelimeler oluyor. Metni dinlerken yalnızca bu sorunla karşılaşıyorum.” (Ö3-K)

“Okulda dinlerken bilmediğim kelimeler kafamı karıştırıyor.” (Ö6-E)

“Ortam gürültüyse ve konuşmacının sesi az geliyorsa ya da anlamını bilmediğim bir kelime olursa metinle hiçbir alakam kalmaz.” (Ö10-K)

“Metinde anlamını bilmediğim kelimeler geçince şaşırıyorum ve metinden kopuyorum.” (Ö11-K)

“Çevreden gelen sesler ve anlamını bilmediğim kelimeler sıkıntısı oluyor.” (Ö16-E)

“Dinlerken anlamadığım birçok şey olur. Özellikle anlamını bilmediğim kelimeler buna sebep oluyor.” (Ö25-K)

“Benim şöyle bir sorunum var: Dinlediğim metinde anlamını bilmediğim kelimeler olduğu zaman metni tam olarak anlayamıyorum.” (Ö27-K)

4.2.3.3. Dinleme metinleriyle ilgili görsel destek (görsel sunu, video, animasyon...) eksikliği

Öğrencilerin yaklaşık %88'i dinleme metinleriyle ilgili görsel desteğin olmasını tercih etmektedir. Türkçe dersi temalarında yer alan dinleme metinlerinde anlatılan olaylarla ilgili görsel desteğin olmasının dinlenen metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını arttıracaklarını savunurlar. Dinleme metninin bazı zamanlar zihinlerinde soyut olarak kaldığını, dinlenenlerin somutlaşmasında görsellerin etkili olacağını ifade eden öğrenciler de vardır. Öğrencilerin bazıları dinlerken duyamadığı bazı yerleri izlediklerinden çıkarımda bulunacağına inanır. Görsel kaynaklarla desteklenen dinleme metninin daha ilgi çekici hale gelmesi sonucunda dinleme sürecine odaklanma oranı artacaktır. Görsel destek eksikliklerinin öğrencide oluşturduğu metni anlamama ve metin sonrasında hatırlamama sonucu etkinliklerde aktif yer alamama korkusu kaygı boyutunu ortaya çıkarmaktadır.

Dinleme metinleriyle ilgili görsel destek eksikliği nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Dinleme metninde görsellik isterim çünkü bazen kafamda kurduğlarımı hemen unutuyorum. Görsellerle aklımda kalacağını düşünüyorum.” (Ö11-K)

“Metni sadece dinliyoruz, sadece dinleme değil de videolar olsa ve görsek daha akılda kalıcı olur. Dinlerken arada kaçırdıklarım oluyor, izlese dinlemeyi kaçırdığım yerleri izleyebilirdim.” (Ö12-K)

“Görsel olsa daha güzel olur çünkü dinleyince gözümün önüne bir şey gelmiyor.” (Ö13-E)

“Dinleme metinleri biraz daha görsel açıdan zenginleştirilirse ilgi çekici olacağını düşünüyorum. Bu durumun benim odaklanmama da katkısı olacaktır.” (Ö27-K)

“Ben dinlediğim metne dair görsel sunu, video, animasyon desteği olmasını tercih ederim çünkü sadece dinlemeye göre daha zihinde kalıcı olmasını sağlıyor.” (Ö28-K)

4.2.4. Dikkat eksikliği kaynaklı sorunlar

Görüşme yapılan öğrencilerin dinleme kaygılarının nedenleri arasında dikkat eksikliğinden kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar iki tema altında toplanmıştır. Temalar etrafında toplanan görüşlerin sıklığı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.
Dikkat Eksikliği Kaynaklı Sorunlar

Temalar	Frekans
Odaklanma sorunu	8
Zihnin farklı bir yöne yoğunlaşması	19

Tablo 15’te görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden dikkat eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin sorunları odaklanma sorunu ve zihnin farklı bir yöne yoğunlaşması başlıkları altında toplanmıştır. Ayrıca odaklanma sorunu kaynaklı 8 öğrencinin, zihnin farklı bir yöne yoğunlaşmasından kaynaklı 19 öğrencinin dinleme kaygısı yaşadığı görülür.

4.2.4.1. Odaklanma sorunu

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bazıları dinleme faaliyeti gerçekleştirirken dikkatini dinleme sürecine verip odaklanmakta zorlandıklarını belirtirler. Dinleme sürecinden bağımsız durumlar düşüncelerinin, etraflarındaki eşyaların ve insanların odak sorunu yaşamalarında etkisi söz konusudur.

Odaklanma sorunu nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bazen metinden bağımsız şeyler düşünebiliyorum çünkü odaklanmakta zorluk çekiyorum.” (Ö1-K)

“Dinlerken sorunlarla evet karşılaşırım. Problemimse odaklanamamak. Kendimi metne veremiyorum ve kafam başka düşüncelere dalıyor.” (Ö4-K)

“Metni dinlerken okulda odaklanma sorunu yaşıyorum.” (Ö5-E)

“Dinlenenlere odaklanma sorunu ve çevreden gelen gürültü beni kötü etkiliyor.” (Ö24-E)

“Çevreden gelen sesler ve odaklanma sorunum var. Çevremde bulunan eşyalar odaklanmamı engelliyor.” (Ö32-E)

4.2.4.2. Zihnin farklı bir yöne yoğunlaşması

Zihnin farklı bir yöne yoğunlaşmasına sebep olarak konunun yeterli düzeyde dikkat çekici olmaması gösterilmiştir. Geçmiş yaşantılar, hayaller, gelecek kaygısı dinleme odağından zihnin uzaklaşmasına sebep olarak kaygı ortamını oluşturmaktadır.

Zihnin farklı bir yöne yoğunlaşması nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Birden fazla şey düşündüğüm için zihnim başka yerde olabiliyor ya da dikkatimi çok fazla çekmemiştir.” (Ö6-E)

“Bazen başka bir cisim veya olaya bakarken farklı bir yöne doğru yoğunlaşıyorum.” (Ö7-E)

“İlgimi çekmeyen bir konu olursa zihnim farklı yönlerle gidebiliyor, ilgimi çeken bir konu olduğu zaman dikkatli dinliyorum.” (Ö12-K)

“Çoğunlukla aklımda farklı şeyler oluşuyor. Mesela; sınavlar, geçmişte yaptıklarım, gelecekteki hayallerim aklıma gelebiliyor. Bir anda bunları düşünmeye başlıyorum.” (Ö29-E)

“Dinlerken o an başka bir şey aklımdaysa iki tarafa da yoğunlaşamayabilirim.” (Ö31-E)

“Bazen aklımdan çıkmasını istediğim sorular, aklıma geliyor. Ben de o sorulara kendimi kaptırıyorum.” (Ö32-E)

4.2.5. Psikolojik faktörler

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların dinleme kaygılarının nedenleri arasında psikolojik faktörlerin olduğu görülmüştür. Psikolojik faktörler; dinleme süreciyle ilgili duygu, düşünceleri ve öz yeterlik algıları olarak ifade edilebilir. Genel olarak dört tema altında toplanan psikolojik faktörler Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.
Psikolojik Faktörler

Temalar	Frekans
İyi bir dinleyici olduğunu düşünmeme	10
Dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısı	10
Hata yapma korkusu	20
Mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamama	28

Tablo 16’da görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden psikolojik faktörlerden kaynaklı kaygı yaşayan öğrencilerin sorunları; iyi bir dinleyici olduğunu düşünmeme, dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısı, hata yapma korkusu, mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamama başlıkları altında toplanmıştır. Tablo 16’da iyi bir dinleyici olduğunu düşünmemeden kaynaklı 10 öğrencinin, dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısından kaynaklı 10 öğrencinin, hata yapma korkusundan kaynaklı 20 öğrencinin, mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamamadan kaynaklı 28 öğrencinin dinleme kaygısı yaşadığı görülür.

4.2.5.1. İyi bir dinleyici olduğunu düşünmeme

İyi bir dinleyicinin özelliklerini sıralayabilen öğrencilerin bu özelliklere sahip olmadığı yönünde öz eleştirileri görülmektedir. Öz eleştiriler; dikkatini verememe, dinleme sürecinde sıkılma, kelime bilgisinin eksikliği çevresinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin de iyi bir dinleyici olmaya dair kendilerini değerlendirmede çekimser kaldıkları fark edilir.

İyi bir dinleyici olduğunu düşünmeme nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“İyi bir dinleyici olayı gözünde canlandırır, olayı ayrıntılı bir şekilde anlar. Kendimi iyi bir dinleyici değil de normal dinleyici olarak görüyorum.” (Ö5-E)

“Kelime hafızası geniş olmalı, metinde geçen olayları aklında tutmalı, görsel hafızası olmalıdır. Ben bu özelliklere sahip olduğumu düşünmüyorum.” (Ö11-K)

“İyi dinleyici; söz kesmemeli, iyi dinlemeli, göz teması kurmalı, başka işle uğraşmamalıdır. Bilmiyorum, bunların hepsine sahip olmayabilirim. Kendimi değerlendirmek istemiyorum.” (Ö19-K)

“Her denileni dikkatli bir şekilde dinler. Ben olmadığımı düşünüyorum, sıkılıyorum.” (Ö22-E)

“İyi dinleyici; dikkatini çabuk verir, kelimeleri düzgün anlar. Dikkatimi çabuk veremem, her kelimeyi anlayamam ama odaklanmaya çalışırım.” (Ö23-E)

“Bütün dikkatini konuşmacıya vermeli, kısa kısa notlar almalıdır. Ben de bunların olduğunu çok düşünmüyorum. Dikkatimi çok veremiyorum ve bazı yerleri mutlaka kaçırabilirim.” (Ö29-E)

4.2.5.2. Dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısı

Bazı öğrenciler dinleme süreci başlamadan önce dinleyeceklerini anlamama konusunda kendilerini şartlamış durumdalar. Dinleme metnini doğru anlamayacağından korkma, derste anlatılacakları anlamama endişesi, bir kişiyi dinlerken anlatacaklarını anlamlandıramama kaygısı taşırlar. Bu algıyı sosyal ve akademik hayatlarına yansıtmışlardır. Dinleme sürecinden önce anlamama endişesi odaklı oluşan kaygının bazı öğrencilerde dinleme faaliyeti başladıktan sonra da devam ettiği görülmektedir.

Dinlenen konunun anlaşılamayacağı ön yargısı nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Metni doğru anlamayacağımdan kaygılanırım. Bir şeyi kaçırıp kaçırmayacağıma düşündüğüm için metni dinlerken kaygım oluşur.” (Ö1-K)

“Derste dinleme sırasında anlatılanları anlamayacağım diye kaygılanıyorum.” (Ö5-E)

“Birini dinlerken kaygılanırım çünkü anlama korkusu oluşturur bende.” (Ö9-K)

“Metni dinlemeden önce metni anlayamayacağım diye kaygılanıyorum. Metni dinlerken duyamadığım yer olacak mı korkusu oluyor. Dinledikten sonra metni tam anlayabildim mi kaygısı oluyor.” (Ö12-K)

“Dinleme etkinliklerinde metni anlamayacağımı düşünürüm.” (Ö14-E)

“Dinlerken kaygı hissedirim. Anlatılanları anlamayacağım diye korkarım.” (Ö23-E)

4.2.5.3. Hata yapma korkusu

Öğrencilerin dinleme süreci sonunda sorulacak soruları cevaplayabilme ihtimallerini düşünürken endişelendikleri görülmektedir. Öğrencilerin bazıları metinde dinlenenleri anlamaya çalışırken bir yandan dinleme sonrası sorularını düşünmekten kaynaklı zihnen bir karışıklık yaşadıklarını düşünürler. Metni dinlerken anlaşılamayan

bir noktadan soru gelecek ve yanlış cevaplanacak endişesi kaygı oluşumuna temel oluşturmaktadır.

Hata yapma korkusu nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Derste soruları cevaplayamama düşüncesi kaygılandırıyorum.” (Ö4-K)

“Derste kaygılarım oldu, günlük hayatta hiç olmadı. Derste hep ya şöyle yaparsam ya böyle yaparsam diye kaygılanıyorum. Günlük hayatımda boş zamanlarımda dışarı çıkıp yürüyorum, oyun oynuyorum ve hiç günlük hayatta dinlerken kaygılı olmadım.” (Ö5-E)

“Kaygı hissediyorum, etkinlikteki soruları cevaplayamama kaygım var. Bir şeyi duyamayıp soruları cevaplayamam diye korkuyorum.” (Ö12-K)

“Kaygılanıyorum, yanlış cevap veririm diye kaygılanıyorum.” (Ö18-K)

“Kaygılanırım çünkü cevabımdan tam emin olamam. Bir yandan anlatılanı anlamaya çalışmak bir yandan metni dinleyip anlamak her şey birbirine girer.” (Ö25-K)

“Kaygı hissedirim, dinlediklerimle ilgili sorulan soruları cevap veremeyecek olmak beni endişelendiriyor.” (Ö26-K)

“Soruları cevaplayamam diye her zaman endişe oluyor içimde.” (Ö29-E)

4.2.5.4. Mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamama

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunda, olumsuz bir olay yaşadıklarında bu olayın duygusal etkilerini dinleme sürecine yansıttıkları fark edilmiştir. Mutsuz ruh halinde dinleme süreci gerçekleştirildiğinde dinlenenlere odaklanma sorunu yaşanarak görünüşte dinleyici özelliklerinin yansımaları görülür. Mutsuzluk halinin dinleme faaliyetine içsel güdüyle yaklaşılmamasına sebebiyet verdiği de görülmektedir. Öğrencilerin bazıları da zihninin yaşanan olumsuz duruma yoğunlaşmanın dışında farklı olumsuzluklara da yoğunlaşarak sıkıntılı sürecin içerisinde kendisini uzaklaştıramadığını belirtirler.

Mutsuz ruh halinde dinleme sürecine yoğunlaşamama nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Mutsuzluğumdan dolayı dinleme faaliyetine çok fazla odaklanamam. Mutsuz olduğum şey aklımdan çıkmaz.” (Ö2-K)

“Mutsuz olduğum bir zaman kötü hissederim, kötü bir durumda olurum. Kimseyi dinlemek istemem.” (Ö6-E)

“Mutsuz bir olay yaşayınca üzülürüm ama bunu içime atıp belli etmemeye çalışırım. Dinler gibi görünürüm.” (Ö11-K)

“Aklım sıkıntılı konuda kalır, mutsuz olurum, aklımı dinlediklerime veremem.” (Ö15-E)

“Üzgün olunca çok mutsuz ve durgun davranırım. Çevremdekiler de anlar, bir şey anlatmak istemez. Anlatsalar da dinlemem.” (Ö22-E)

“Kötü bir şey yaşadığımda kendimi çok kötü hissederim ve bir daha kendime gelmem zor olur. Daha önce yaşadığım kötü şeyler de aklıma gelir, kafam karışır. Dinlesem de anlamam.” (Ö24-E)

“O gün kendimi mutsuz hissediyorsam metni dinlerken yansıtmamaya çalışsam da yansıtırım. Kendimi dinleme metnine pek veremem.” (Ö26-K)

“Kötü olay yaşayınca karşımdaki kişiyi doğru düzgün dinleyemem çünkü o günkü yaşadığım olay aklımdan asla çıkmaz.” (Ö27-K)

“Olumsuz olaylar yaşayınca mutsuz hissederim çünkü mutlu hissedecek bir dinleme faaliyeti bile olsa aklıma mutsuz olduğum o olay gelir.” (Ö32-E)

4.2.6. Dinleme strateji bilgisi kaynaklı sorunlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların dinleme kaygılarının nedenleri arasında dinleme stratejisi bilgisi kaynaklı faktörlerin olduğu görülmüştür. Genel olarak dört tema altında toplanan bu faktörler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17.
Dinleme Strateji Bilgisi Kaynaklı Sorunlar

Temalar	Frekans
Zihinsel hazırlık eksikliği	20
Not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlar	29
Dinleme sırasında yöneltilecek sorular	9
Dinleme sonrası soru çalışmaları endişesi	13

Tablo 17’de dinleme stratejisi bilgisi kaynaklı sorunlar; zihinsel hazırlık eksikliği, not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlar, dinleme sırasında yöneltilecek

sorular ve dinleme sonrası soru çalışmaları endişesi başlıkları altında toplanmıştır. Zihinsel hazırlık eksikliğinden kaynaklı 20 öğrencinin, not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlardan kaynaklı 29 öğrencinin, dinleme sırasında yöneltilen sorulardan kaynaklı 9 öğrencinin ve dinleme sonrası soru çalışmaları endişesinden kaynaklı 13 öğrencinin dinleme kaygısı yaşadığı görülür.

4.2.6.1. Zihinsel hazırlık eksikliği

Dinleme öncesi gerçekleştirilmesi gereken zihinsel ve fiziksel hazırlıkları, görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden yaklaşık %63'ünün fiziksel hazırlıkla yetindiği ve zihinsel hazırlığı göz ardı ettiği belirlenmiştir. Dinleme öncesi hazırlığın oturma düzeni ve materyal hazırlığı odaklı yürütülerek zihinsel çalışmalara vakit ayrılması dinleme sürecinde kaygı oluşumunu tetiklemektedir.

Zihinsel hazırlık eksikliği nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Kitabımı, defterimi önüme koyarım. Masamda dağınıklık varsa düzeltirim.” (Ö3-K)

“Sırada veya koltukta oturma şeklimi düzeltirim.” (Ö5-E)

“Not tutmak için kâğıt kalem alırım, arkama yaslanırım.” (Ö8-E)

“Elime kalem alırım ve oturma pozisyonumu değiştiririm.” (Ö9-K)

“Dinleme pozisyonumu değiştiririm.” (Ö14-E)

“Not almak için kalem ve defterimi çıkartırım.” (Ö15-E)

“Genellikle fiziksel olarak hazırlık yaparım. Örneğin: sırada oturma pozisyonum ve not almak için hazırlık gibi.” (Ö17-K)

“Sırada oturma pozisyonumu düzeltirim.” (Ö18-K)

“Öncelikle oturma pozisyonumu düzenlerim, sonra metni dinlerken not almak için gerekli olan eşyalarımı yanıma alırım.” (Ö27-K)

4.2.6.2. Not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlar

Dinleme süreci stratejilerinden biri olan not almayı öğrencilerin bir bölümünün gerekli görmediği belirlenmiştir. Dinlerken not almayı gerekli bulmayan öğrenciler, dinlenenlerin yazıya aktarılmadan da akılda kalacağını savunurlar. Bazı öğrenciler de

dinlenen her şeyi not almaya çalışarak metnin genel anlamından uzaklaşır. Not alma sürecinde bazı bölümleri duyamayan öğrenciler duyamadıkları bölümü metnin ilerleyen bölümlerinde tamamlayabilme çabası yerine duyulamayan kısım ile ilgili soru geleceği, kesin önemli bir bölümün duyulmadığı şeklinde olumsuz tasarımlarda bulunarak kaygı eğilimi içerisine girerler.

Not alma stratejisi kullanımı esnasındaki sorunlar nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bazı yerleri duyamamak kaygılandırır, önemli bir noktayı kaçırdığımı düşünürüm.”
(Ö1-K)

“Duyamadığım zaman istemsizce acaba burayı hoca sorar mı düşüncesi beynimi tırmalar.” (Ö7-E)

“Metnin bazı yerlerini duyamayınca kaygılanırım çünkü anlama korkusu oluşturur bende.” (Ö9-K)

“Duyamadığım kısımlar olması kaygılandırır çünkü soru kısmına geçildiği zaman bana tam duyamadığım kısımdan soru geleceğini düşünürüm.” (Ö10-K)

“Bazı yerleri dinlerken kaçırmak kaygılandırır çünkü o kısımdan soru sorulacağını düşünürüm.” (Ö11-K)

“Dinlerken bir yeri kaçırdıca önemli ve ben kaçırdım diye düşünürüm.” (Ö15-E)

“Dinlerken bazı yerleri duyamayınca çok kaygılanırım çünkü ben bir şeylerin yarım kalmasını hiç sevmem.” (Ö19-K)

“Metni dinlerken bazen duymadığım zamanlar oluyor. O zaman da önemli bir şey söylediğini merak edip kaygılanırım.” (Ö24-E)

“Duyamadığım konuyla ilgili soru gelirse cevaplayamam.” (Ö25-K)

“Duyamadığım yerler metni anlamama neden olduğu için kaygılandırıyor.” (Ö26-K)

“Hayır, not almam.” (Ö18-K)

“Dinleme sürecinde not almam, dinlemek daha akılda kalıcı olduğu için hiç not almam.” (Ö5-E)

“Hayır, genellikle not almam çünkü hafızama güvenirim.” (Ö7-E)

“Metni dinlerken not almıyorum, not alırken dikkatim dağılıyor. Dinlediğimi anlayamıyorum.” (Ö26-K)

“Her şeyi not alırım çünkü bana söylediği her şey önemli gelir.” (Ö19-K)

4.2.6.3. Dinleme sırasında yöneltilen sorular

Türkçe dersinde dinleme metinlerinin belirli bölümlerinde metin bölünerek soru yöneltildiğinde bazı öğrencilerin heyecanlandığı, metne odaklanmadan uzaklaştıkları ve metni anlamakta zorlanarak kaygılandıkları görülür.

Dinleme sırasında yöneltilen sorular nedeniyle kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bir anda soru geldiğinde insan heyecanlanıyor. Söyleyeceği şeyi bir anda unutuyor ve bu insanı olduğundan daha çok kaygılandırıyor.” (Ö5-E)

“Soru sorulunca kaygılanıyorum çünkü ikide bir soru sorulduğunda sıkılıyorum.” (Ö6-E)

“Sorular beni kaygılandırıyor çünkü kafam karışıyor.” (Ö11-K)

“Tam odaklanıyorum, soru sorulunca metni anlamamı zorlaştırıyor.” (Ö12-K)

“Soru sorulunca kaygılanıyorum çünkü metni anlayamıyorum kesilince.” (Ö14-E)

“Soru sorulan yerler aralıklı olursa o aralıkları ben birleştiremem. Bir önceki aralıkta kalırım.” (Ö21-E)

4.2.6.4. Dinleme sonrası soru çalışmaları endişesi

Dinleme metninin ardından metni anlama düzeyini ölçecek soruların yöneltilmesi sırasında öğrencilerin bazılarının endişelendiği görülmektedir. Dinleme sonrasında sorular yöneltildiğinde cevap verememe düşüncesi, metin tam olarak anlaşılamadıysa soruların da anlaşılamayacağı kaygısı oluşmaktadır.

“Dinledikten sonra sorulan sorular biraz strese sokabiliyor çünkü dinleme metinlerini anlamakta biraz zorlandığım için kaygılandırıyor.” (Ö2-K)

“Metni dinledikten sonra, metni anlamadığımda sorulara geçince kaygı oluyor.” (Ö13-E)

“Dinledikten sonra soruları cevaplayamayacağım diye korkarım. Çünkü metni dinlerken anlayamam.” (Ö14-E)

“Sorular biraz kaygılandırır açıkçası çünkü metni tam manasıyla anlayamadığım zamanlar oluyor. “ (Ö25-K)

“Dinleme sonrasında sorulan sorular nedeniyle daha çok kaygılanıyorum.” (Ö26-K)



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dinleme kaygılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalama kaygı seviyesinin, erkek öğrencilerin ortalama kaygı seviyesinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Dinleme kaygısını cinsiyet değişkenine göre inceleyen Uçgun (2016) okuma ve dinleme kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuma ve dinleme kaygısına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kılınç (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kız öğrencilerin dinleme kaygısını daha yüksek düzeyde yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. G. Girgin (1990) cinsiyetin öğrencinin sorunları, kaygı düzeyi ve başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirlemiştir; kız öğrencilerin sürekli kaygı puanı ortalamasını erkek öğrencilerden yüksek bulmuştur. Varol (1990) kız öğrencilerin kaygı düzeyi puan ortalamasının, erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ifade etmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yoğun bir duygusal yapıya sahip olduğu, duygularını dinleme sürecine dâhil etmesi sonucu zihnini dinleme odağından uzaklaştırdığı ve dinleme kaygısını tetiklediği düşünülmektedir. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) cinsiyet değişkeninin kaygıyı tetikleyebileceğini ifade eder ve bu durumun kızların daha duygusal bir yapıya sahip olmalarından kaynaklı olduğunu düşünür.

Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının aksine dinleme kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmalar da mevcuttur. Selam (2019) ve Ateş (2018) çalışmalarında cinsiyet değişkeniyle dinleme kaygısı arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Kılıç (2007) yabancı dilde dinleme kaygısında, cinsiyetin ayırt edici bir faktör olmadığını belirtmiştir. Polat (2019) öğrencilerin yabancı dilde kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeninin bir farklılık oluşturmadığını ifade eder.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin en yüksek olduğu; 6.sınıf öğrencilerinin kaygı seviyesinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygı seviyesinden yüksek; 8.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin de 7.sınıf öğrencilerinin kaygı seviyesinden yüksek olduğu tespit edilmiştir ancak bunlar anlamlı düzeyde farklılıklar değildir. Selam (2019) da ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığını ifade eder. Ateş'in (2018) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısını incelediği çalışmasında öğrencilerin dinleme kaygısı üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu; 5. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygısı 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygısından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 5.sınıf öğrencilerinin ilkökul eğitiminden sonra ortaokulun ilk kademesine geçişi neticesinde içinde bulundukları yeni ortam karşısında kaygılı oldukları fark edilmiştir. Öğrencilerin ilkökulda görsel ve işitsel birlikteliğe dayalı dinleme metni şekline aşina olmalarının, ortaokul Türkçe derslerinde dinledikleri işitsel metinlerin dinlediğini anlama düzeylerini karşılamada yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada yer alan sonuçlara göre, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ceyran (2016) anne-baba eğitim durumuna göre çocukların dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2018) öğrencilerin dinleme kaygısının baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı; dinleme kaygısının öğrencilerin anne eğitim durumları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Uçgun (2016) ise öğrencilerin dinleme kaygıları ile anne ve babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde anne-baba eğitim durumu ile eğitime ve dinleme becerisine bakış açısı arasında tam bir uyum gözlemlenememiştir. Toplumda ihtisas sahibi birçok kişi tarafından dinlemenin geliştirilebilir bir beceri alanı olduğu farkındalığının olmaması ve bu becerinin gelişiminin planlı olması gerekliliği farkındalığını yaratma çabasının hâlâ devam etmesi, öğretim programında yakın geçmişte dinleme becerisinin detaylı ele alınması nedeniyle anne- baba eğitim durumunun dinleme kaygısını tetiklemediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin dinleme metinlerini farklı araçlarla dinletme değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencinin dinleme metnini öğretmenden dinlemesinin ya da akıllı tahta, projeksiyon ve cep telefonu araçlarıyla dinletmek arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Oysaki Melanlıoğlu (2013b) öğretmenlerin dinleme eğitimi sürecinde metni dinletme aracının önemli olduğunu, genellikle metinleri öğretmenlerin kendilerinin okuduğunu; teknolojik araç gereçten destek almanın eğitimin kalitesini artıracağını ancak bunu genellikle yapmadıklarını ifade eder. Türkçe ders kitaplarında her temanın sonunda yer alan dinleme metninin işitsel olması nedeniyle farklı araçlarla dinletme noktasında bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Metni öğretmenden, akıllı tahtadan, projeksiyon cihazından ya da cep telefondan dinletmek öğrencinin sadece işitme duyusuna hitap etmektedir. Dinleme metinlerinin sadece işitme duyusuna değil görme duyusuna da hitap ettiği takdirde bu varsayımın anlamlı bir farklılık oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin evde televizyon, bilgisayar, tablet gibi cihazları dinleme/izleme süresi değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğuna işaret eder. Ortalama kaygı puanlarına bakıldığında dinleme kaygı düzeyi günde 1-2 saat dinleyen/izleyen grubun en yüksek, ikinci sırada günde 0-1 saat, en düşük olarak da hiç dinlemeyen öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir bölümü uzaktan eğitim sürecinde evde geçirdikleri sürenin arttığını ve teknolojik aletleri kullanma sürelerinde öz denetim oluşturamadıklarını; televizyon, bilgisayar, tablet gibi cihazlara geçirdikleri sürenin artmasının dikkat eksikliğini tetiklediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin gün içinde çoklu uyarıcılara maruz kalmasının dikkatini, algı düzeyini etkilediği bu durumun da dinleme sürecine odaklanmasını zorlaştırdığını ve kaygıyı tetiklediği fark edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde dinleme/izleme materyallerinin türü değişkeni ile dinleme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. EBA ders içeriklerinin, eğlenceli amaçlı Youtube kanalı ya da eğitim içeriklerinin yer aldığı Youtube kanallarını izlemenin dinleme kaygısına etkisi tespit edilememiştir. Öğrencilerin seçmesi istenilen dinleme materyali türlerinin hiçbirine tam olarak odaklanıp dinleme/izleme faaliyeti gerçekleştirmediği gözlemlenmiştir. Eğlence ya da eğitim içerikli metinlerin her ikisini de zaman geçirme faaliyeti olarak görme bakış açısı tespit edilmiştir. Gün içinde ders ya da ders dışı konularda dinlediği metinlerin neler olduğu, dinleme nedeni sorulduğunda ve içerikleriyle ilgili bilgi vermesi istendiğinde yeterli cevap alınamamıştır. Amaçlı

dinleme gerçekleşmemesi nedeniyle dinleme metni içeriklerinin dinleme kaygısında belirleyici olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dinleme kaygı düzeyleri ile dinleme stratejilerinin kullanımı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Harmankaya (2016) üstbilişsel strateji eğitiminin dinleme etkinliklerinin Türkçe programına göre yürütülen derslerde, öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde etkili olmadığını ifade eder. Dinleme kaygı düzeyi ile dinleme stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir farkın tespit edilememesi öğrencilerin dinleme stratejileriyle ilgili gerekli bilgiye sahip olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) öğrencilerin dinleme stratejilerinin kullanımında otomatikleştirilmesi gerektiğinin bunun da dinleme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken temel stratejileri öğrenmeleri ve içselleştirmeleriyle mümkün olacağını savunur.

5.1.2. Dinleme Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerden, dinleme kaygılarının nedenleri altı ana tema altında (aileden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar, dinleme materyalinden kaynaklanan sorunlar, dikkat eksikliği kaynaklı sorunlar, psikolojik faktörler ve dinleme strateji bilgisi kaynaklı sorunlar) toplanmıştır.

Aileden kaynaklanan sorunlar yaşayan öğrencilerin yedisi konuştukları süreçte ailelerinin kendilerini dinlemediğini düşünmektedir. Öğrenciler, konuştukları esnada aile üyelerinin kendileriyle göz teması kurmamasının dinlenme hissi oluşturmadığından yakınmaktadır. Konuştukları esnada ailedeki dinleyicilerin teknolojik araçlarla ilgilenmesinin söylediklerini değersizleştirdiği düşüncesinin kendi konuşma becerilerine dönük öz yeterlik algılarını zedelediği belirlenmiştir. Ailede gözlemlenen bu davranışların konuşma becerisinde yarattığı olumsuz etkinin ailenin bireyin gelişiminde rol model olduğu düşünüldüğünde, dinleme becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Ailede dinleme becerisiyle ilgili oluşan olumsuz izlenim öğrencinin de dinleme becerisinin önünde engel teşkil edeceği ve öğrencinin konuşmacı konumundan dinleyici tarafına geçtiğinde dinleme kaygısını tetikleyeceği düşünülmektedir. Cihangir Çankaya (2015) ailelerin; çocuklarına vereceği sosyal desteğin ilk adımının etkili dinleme olduğunu, ailelerin uzun süre dinleyici konumunda

kalmakta zorlandığını ebeveynlerin dinleme esnasında dışsal uyarıcılara dikkatini vermesinin ve olumsuz tepkiler göstermesinin çocuğun dinlemeye karşı olumsuz duygular oluşturmaya sebebiyet vereceğini ifade eder.

Çevreden kaynaklı sorun yaşayan öğrencileri, dinleme faaliyetinin gerçekleştiği esnada çevreden gelen seslerin kaygılandığı belirlenmiştir. Çevreden kaynaklı sorun yaşayan on dört öğrencinin tamamı çevreden gelen seslerin dinleme sürecinde kendilerini rahatsız ettiğini ifade eder. Çevredeki gürültünün konuşmacının sesinin tam olarak işitilmesini engellemesi, metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiler. Metnin anlaşılabilmesi ve zihnin dinleme odağından uzaklaşması dinleme kaygısını tetikler. Başkan ve Deniz'e (2015) göre ders içi dinleme sorunlarından biri çevresel faktörlerdir, ders ortamındaki gürültü öğrencilerin ders içi dinlemelerini olumsuz etkiler.

Dinleme materyalinden kaynaklı sorun yaşayan öğrencilerin on beşi konunun ilgi çekici olmamasından kaynaklı sorun yaşadığını belirtir. Konunun ilgi çekici olmamasının öğrencileri dinleme sürecine odaklanmaktan uzaklaştırdığını bu durumun dinleme sürecinde sıkılmalarına sebep olduğu ve kaygılandıkları fark edilmiştir. Aşlıoğlu (2009) öğrencinin yaşamıyla ilişkilendiremediği, yaşının gereksinimlerini karşılayamadığı konuları ilgi çekici bulmadığını ve dinleme ihtiyacı oluşturamadığını belirtir; öğrencinin etkin dinleyici olabilmesi için konuya ilgi duyması gerektiğini savunur.

Öğrencilerin sekizi, dinleme metninde yer alan anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle metni dinlerken zorlandığını belirtir. Metnin içerisindeki anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmaya çalışırken dinleme metninde anlatılan esas konudan uzaklaştıklarını ve bu durumun da kendilerini endişelendirerek kaygı artışına sebep olduğu fark edilmiştir. Yalçın (2012) etkili bir dinleyicinin, dinlediği konunun içerisinde yer alan sözcüklere yabancı olmasının konuyu anlamasını güçleştireceğini savunur.

Öğrencilerin yirmi sekizi dinleme metniyle ilgili görsel destek eksikliğinin dinleme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Türkçe dersi ders kitaplarında her temanın sonunda yer alan bir dinleme metniyle ilgili sadece işitsel içerikli metin desteği söz konusudur. Ders kitabında dinleme metinleriyle ilgili verilen görsellerle işitilen sesin tamamlanması beklenir. Bu durum öğrenciler tarafından yeterli görülmeyerek metni sadece işitsel olarak değil, görsel ve işitsel birlikteliğiyle dinlemek istediklerini

ifade ederler. Metnin dinleme/izleme becerisine hitap etmesinin dinleme metnini daha iyi anlamlandırmaları sonucunda dinlediklerinin daha kalıcı olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir. Dinleme metnlerinin sadece işitme duyusuna hitap etmesinin öğrencilerde kaygıyı yükselttiği belirlenmiştir. Karasakaloğlu ve B. Bulut (2012), okullarda yürütülen dinleme ile ilgili çalışmaların sadece dinleme metnleri ile sınırlandırılmasını, bu durumun becerinin gelişiminde yetersiz kalacağını; dinleme metnlerinin seslendirilmesinin yanında resim ve fotoğraflarla desteklenmesiyle oluşturulan hem göze hem kulağa hitap eden materyallerin daha yararlı olacağını vurgulamıştır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden dikkat eksikliği kaynaklı sorun yaşayanlardan sekizi dinleme sürecinde odaklanmakta zorluk çektiğini ifade etmiştir. Dinleme sırasında dinleme metnini odak noktasına yerleştirmekte problem yaşadıkları, konunun ilgi çekici olmamasının ya da dinleme sürecindeki ruh halinin bu durumu tetiklediği tespit edildi. Öğrencilerin on dokuzu, dinleme faaliyeti sırasında zihnini farklı bir konuya yoğunlaştırmakta ve dinlenenleri anlamlandırma çabası içinde olmak yerine konu dışındaki durumları düşünmektedir. Zihnin dinleme odağından uzaklaşarak farklı düşüncelere yoğunlaşması, metin bağlamından öğrenciyi uzaklaştırarak kaygılanmaya sebebiyet verdiği belirlenmiştir. Dinlemeye dayalı bir etkinlikte konu; dinleyicinin ilgi alanı dışında olduğunda, dinleme süresi uzadığında dinleyenin dikkatini konu üzerine toplamada zorlandığı ve anlatılanlarla değil de başka şeylerle ilgilenmeyi daha çekici bulduğu tespit edilmiştir (Aşılıoğlu, 2019). Underwood (1989) ve Chen (2005) başarılı dinlemenin birçok faktöre bağlı olduğunu; dinleme materyalinin içeriği hakkında bir ön bilgiye sahip olmama, dikkat eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerden olumsuz yönde etkilendiğini savunur (aktaran Melanlıoğlu, 2016).

Psikolojik faktörlerden kaynaklı sorun yaşayan öğrencilerden on kişi kendinin iyi bir dinleyici olduğunu düşünmemektedir. Öğrenciler kendilerini kelime bilgisi, dinlenenleri anlayıp yorumlayabilme açısından yetersiz görmektedir. Kendini yetersiz hissetme halinin dinleme öncesinden itibaren verimli bir dinleme sürecinin oluşumunda engel teşkil ederek öğrenciyi endişelendirdiği belirlenmiştir. Dinlenecek konuya giriş yapmadan önce dinleyeceklerini anlamayacağını düşünen on öğrenci ön yargıyla dinleme faaliyetine başlamaktadır. Dinleme öncesinde oluşan ön yargının dinleme sürecinin tamamına sirayet ederek öğrencinin kaygı seviyesini yükselttiği görülmektedir. Öğrencilerden yirmisi dinleme sürecinde ve dinleme sürecinin sonunda

yürütülecek çalışmalarda hata yapma korkusu yaşamaktadır. Dinleme metnini anlamayacağını düşünme ön yargısı ve dikkatin yoğunlaştırılmaması sonucunda metnin anlamlandırılmasında ortaya çıkan problemler dinleme sürecinin tamamında yürütülecek çalışmalarla ilgili hata yapma korkusu oluşturmaktadır. Öğrencilerin yirmi sekizi mutsuz ruh halinde dinledikleri konuya odaklanamadıkları ve bu durum neticesinde anlatılanları anlamlandıramadığını ifade eder. Öğrencilerin hayat akışlarında yaşadıkları olumsuz durumlardan kaynaklı duygularını da dinleme sürecine dâhil ettiği görülür. Dinlemenin fiziksel ve zihinsel boyutu psikolojik özelliklerle bir araya gelerek anlam ifade eder. Dinlemenin fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutunun iç içe geçtiği düşünüldüğünde bu boyutlardan birinde ortaya çıkacak bir problemin diğer boyutları da etkilemesi kaçınılmazdır. Karadüz (2010) dinlemenin bilişsel öğelerle birlikte birçok duyuşsal öğeden de etkilendiğini olumlu yönde duyuşsal hazır bulunuşluğun gerçekleştiği zaman daha dikkatli, motive ve kalıcı dinleme gerçekleştiğini; üzgün, stresli bir ruh halinde gerçekleşen dinlemenin verimsiz olacağını ifade eder.

Dinleme strateji bilgisi kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin yirmisi dinleme öncesi yürütülmesi gereken fiziksel hazırlığın dinleme süreci için yeterli olduğunu düşünür ve zihinsel hazırlıkla ilgili yapılması gereken bir faaliyete değinmez. Öğrencilerin yirmi dokuzu not alma stratejisi kullanımı sırasında problem yaşar. Not alırken metinde duyamadığı eksik kalan bölümleri tamamlayamama hissi öğrenciyi endişelendirir. Öğrencilerin dokuzu dinleme sırasında yöneltilen sorular, on üçüye dinleme sonrasında yürütülen soru-cevap çalışmaları nedeniyle dinleme sürecinden uzaklaşarak kaygılanır. Soru çalışmalarının hata yapma korkusunu tetikleyerek kaygıya sebep olduğu belirlenmiştir. Dinleme stratejilerinin bilgisine ve bu stratejilerin kullanım amaçlarına vakıf olmamak dinleme kaygısını tetiklemektedir. Uğur (2019) dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını ve dinleme başarılarını arttırdığını belirlemiştir.

Dinleme esnasında kaygı oluşumuna neden olarak belirlenen ana temaların esas odak noktasının dinlenen konunun anlaşılama ön yargısı ve dinledikten sonra anlamlandıramama halinin devam etmesi olduğu görülmektedir. Dinleme sürecinde anlama boyutuna geçişte yaşanan problemler endişeye sebebiyet vererek dinlemenin verimini düşürmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda ebeveyn tutumlarının dinleme becerisinin gelişiminde ve dinleme kaygısının azalmasında önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Aileler nezdinde dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu farkındalığını sağlamak için çalışmalar yürütülmelidir.
- Öğrencilerde dinleme becerisini geliştirecek çalışmalar temel eğitimin başlangıcından itibaren plan dâhilinde gerçekleştirilmelidir.
- Okullarda yürütülen dinleme eğitimi çalışmaları tek ders odaklı değil, tüm derslerin içeriğiyle harmanlanmalıdır.
- Öğrencilerde dinleme becerisini geliştirmek için yürütülmesi gereken çalışmalarla ilgili öğretmen akademileri oluşturularak öğretmenlerin dinleme becerisiyle ilgili eğitim alması sağlanmalıdır.
- Eğitim ortamlarında dinleme metinleri odaklı dinleme becerisi geliştirme çalışmaları yerine dinlemenin bir beceri olduğu farkındalığı oluşturularak bu becerinin önemi vurgulanmalıdır.
- Dinleme stratejisi bilgisinin dinleme kaygısının oluşumunu azalttığı göz önüne alınarak öğrencilerin dinleme stratejileri ile ilgili bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
- Öğrencinin ders dışında da dinleme becerisini geliştirecek proje çalışmaları yürütülmelidir.
- Dinleme öncesinde öğrenciyi dinleme sürecine motive edecek çalışmalar yürütülerek psikolojik açıdan da dinleme faaliyetinin içerisinde yer alması sağlanmalıdır.
- Türkçe ders kitabında yer alan temaların sonunda yer verilen dinleme metninin sadece işitsel olarak değil görsel desteklerle birlikte ders ortamında işlenmesini sağlayacak materyaller hazırlanmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarındaki her temanın en sonunda bir dinleme metnine yer vermek yerine okuma metinleri gibi dinleme metnlerinin de sayısı

arttırılarak tema içerisindeki konumu düzenlenebilir. Temanın en sonunda yer almasının ve her temada sadece bir tane dinleme metninin yer almasının öğrencinin zihninde okuma becerisinin önemli, dinleme becerisinin ise önemsiz olduğu yargısının oluşumunu engelleyecektir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada ortaokul öğrencilerine kullanılan karma yöntemin kapsamı genişletilerek farklı eğitim kademelerine de uygulanabilir.
- Öğrencilerin dinleme kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları farklı örneklem grubunda farklı değişkenlerle (öğretmen, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime dâhil olma boyutu vb.) incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. (1. basım). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (16. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*. (s. 440-448). Antalya: Special Issue on the Proceedings of the 2nd IECSES Conference.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 15-19.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arnold, J. ve Brown, H. D. (1999). *A map of the terrain*. J. Arnold (Ed.). Affect in language learning (1-24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63 .
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 139-153.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aziz, A. (1981). *Radyo ve televizyona giriş*. (2. basım). Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Azizoğlu, N. İ. (2015). *7.sınıf öğrencilerinin dinleme izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma (Dede Korkut hikayelerinden seçme iki örnek)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Başkan, A. ve Deniz, A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları. *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Berber, G. (2016). *Yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek ve düşük öğrencilerin yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir .
- Berber, G. ve Gönen, S. İ. (2017). How do high and low anxious fl listeners employ fl listening comprehension strategies? Exploring student perspectives. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 90-108.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, A. (2019). *Sesli kitap dinlemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin dinleme ve telaffuz kaygısının yanı sıra dinleme ve telaffuz becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4.basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 205-219.
- Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Cihangir Çankaya, Z. (2015). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Clark, V. L. P. ve Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. (Series 3). United States of America: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir ve S. Çelik). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. (38. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, (57), 1885-1904.
- Demir, S. C. (2009). Dinleme/izleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(181), 53-64.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 31-38.
- DeVito, J. A. (2013). *The interpersonal communication book* . (Thirteenth edition). New York: Pearson Publishers.
- Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Doğan Kahtalı, B. (2020). Dinleme problemleri ve çözüm önerileri. M. N. Kardeş. (Editör). *Dinleme eğitimi* (s. 147-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2018). Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi . *International Journal of Language Academy*, 6(1), 289-315.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. (4.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programında bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 31-56.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. (1.basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, G. (1990). *Farklı sosyo ekonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeylerinin başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir .
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe eğitimindeki yeri . *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş. (Editör). *Dinleme eğitimi* (s. 91-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Grognet, A. ve Van Duzer, C. (2002). Listening skills in the workplace. *Spring Institute for International Studies*: <http://springinstitute.org/wp-content/uploads/2020/03/10-Listening-Skills-in-the-Workplace.pdf> 6 Şubat 2020'de adresinden alındı.
- Güteryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (4. basım). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Dinleme eğitimi el kitabı*. (1.basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, G. (2019). *Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hidayati, A. N., Dewi, N. S. N., Nurhaedin, E. ve Rosmala, D. (2020). Foreign language listening anxiety in an academic listening class. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 7(2), 1-9.
- Hilaloğlu, N. (2019). *Açık bir şekilde verilen dinleme stratejileri eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin yaşadığı dinleme kaygısı ve dinleme kavrayışları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- House of Commons Childrens, Schools and Families Committee. (2009). *National Curriculum Fourth Report of Session 2008–09*. <https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf> 2 Mayıs 2020'de adresinden alındı.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening. *Journal of Communication*, 1(1), 57-62.
- Karabay, A. (2005). *Kubayık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.

- Karakuş Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 7(2), 722-733.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5.sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 733-771.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. (2019). Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları -4- 2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe dersi öğretim programları. A. Akçay ve M. Kardaş. (Editörler). *Türkçe dersi öğretim programları* (s. 91-118). (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, M. (2007). *Yabancı dilde dinleme kaygısının metin türü ve öğrenen değişkenleri ile bağlantılı olarak kaynak ve ilişkileri: Gaziantep Üniversitesi'nde bir örnek-olay incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kimura, H. (2011). *A self-presentational perspective on foreign language listening anxiety*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Temple University, Philadelphia.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 201-211.
- MEB. (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.s
- Melanlıoğlu, D. (2013a). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. (2013b). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mills, N., Pajares, F. ve 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.
- Nichols, M. P. (2018). *Dinleme sanatı*. (Çev. D. Günkut). (2. basım). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1994'te yayımlanmıştır).
- Okçuoğlu, Z. (2008). *Kablosuz algılayıcı ağ uygulaması: Elektronik izleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, (3), 53-66.
- Öğüt, F. (2000). *Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri: II Dinleme eğitimi*. (4. basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özguven, İ. E. (2019). *Psikolojik testler*. (15. basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Polat, M. (2019). *Otantik videoların farklı İngilizce yeterlik düzeylerinde yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi ve yabancı dilde dinleme kaygısı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. (Second edition). New York: Routledge.
- Selam, Ç. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sen, R. (2005). Anne baba ve çocuk arasında iletişim. *Diyanet Aylık Dergi*, <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=4978> adresinden 2 Nisan 2019'da alındı.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (6. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swain, K. D., Friehe, M. ve Harrington, M. (2004). Teaching listening strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54. Web: <http://isc.sagepub.com/content/40/1/48> adresinden 2 Mayıs 2020'de alınmıştır.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 303-319.
- Tunç, İ. (2018). *Fernald tekniğine uyarlanmış metinlerin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde .
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. H. Akyol ve A. Kırkkılıç. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 135-161). (4.basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Ünal Karagüvan, M. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. (Second edition). London: Sage Publications.
- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1709-1717.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri ve yeni yaklaşımlar*. (3. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, E. ve Özden, M. (2017). Öğrencilerin dinleme süreçlerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 308-327.
- Yekeler, A. D. ve Ulusoy, M. (2020). Dinlediğini anlama ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. basım). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, S. (2018). Akademik dinleme becerisi yeterliliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1210-1230.

EKLER**EK 1. Uygulama İzni**

EK 2. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

EK 3. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği

Sınıfınız:

() 5.Sınıf () 6.Sınıf

() 7.Sınıf () 8.Sınıf

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Anne Eğitim Durumunuz:

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Yüksek Lisans

Baba Eğitim Durumunuz:

() Okuma yazma bilmiyor

() İlkokul () Ortaokul () Lise

() Üniversite () Yüksek Lisans

Sınıfınızda akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı imkânı var mıdır?

() VAR () YOK

Öğretmenleriniz ders sürecinde dinleme materyallerini size dinletirken aşağıdaki seçeneklerden hangisini en çok kullanıyor?

() Dinleme metnini kendisi okuyor.

() Telefonundan dinletiyor/ izletiyor.

() Akıllı tahta ya da projeksiyondan dinletiyor/ izletiyor.

() Dinleme/ izleme metnine geldiğimizde işlemeden geçiyoruz.

() Diğer (Diğer seçtiyseniz noktalı bölüme yazınız.)

Evde kaç saat telefondan, tablettan, bilgisayardan, televizyondan bir şey dinleyip/ izliyorsun?

() Hiç dinlemem/izlemem

() 0-1 saat

() 1-2 saat

() 3-5 saat

() 5 saatten fazla

Evde dinleme/izleme alışkanlığında daha çok hangi türde şeyler izliyorsunuz?

() EBA (Ders içerikleri)

() Youtube kanalları (Eğlence amaçlı)

() Youtube kanalı (Ders amaçlı)

() Tv dizileri

() Netflix-Blu tv dizi-filmleri

() Haber programı

() Çizgi film/animasyon film

() Belgesel

() Eğlence programı (yarışmalar)

Durum (Sadece en uygun olan ifadeyi seçiniz ve lütfen boş bırakmayınız.)	Kesinlikle kaygılanmam.	Biraz kaygılanırım.	Orta düzeyde kaygılanırım.	Çok kaygılanırım.	Oldukça fazla kaygılanırım.
1. Dinleme metni sadece bir kez okunduğunda					
2. Dinlenen konu hakkında ön bilğim olmadığında					
3. Dinlerken dikkatim dağıldığında					
4. Dinlediğim metinde bilmediğim kelime sayısı fazlaştığında					
5. Dinlediğim metni anlamakta güçlük çektiğimde					
6. Dinleme ortamı gürültülü olduğunda					
7. Yeni bilgiler edinmek amacıyla dinlediğimde					
8. Metnin anahtar kelimelerini bulamadığımda					
9. Dinlediğim kişinin telaffuzu, bana farklı geldiğinde					
10. Konuşmacı ses tonunu alçalttığımda					
11. Metni uygun dinleme hızında dinleyemediğimde					
12. Dinleme becerim sayesinde kendimi huzurlu hissettiğimde					
13. İnsanlar çok hızlı konuştuğunda anlayamamaktan					
14. Dinlediğim metnin ana fikrini bulamadığımda					
15. Dinlediklerimi zihnimde canlandıramadığımda					
16. Metnin vermek istediği mesajı bulamadığımda					
17. Dinlediğim metne yönelik sorulacak sorulara odaklandığımda					
18. Metinden çok dinleme sonunda sorulabilecek soruları düşündüğümde					
19. Dinleme amacımı belirleyemediğimde					
20. Metni nasıl dinleyeceğime karar veremediğimde					
21. Konuşmacıyla göz teması kuramadığımda					
22. Dinlediklerimi not almadığımda					
23. Ön bilgilerimle dinlediğim metin arasında bağlantı kuramadığımda					
24. Metni, konusundan ziyade ayrıntıları için dinlediğimde					
25. Dinleme sırasında dikkatim dağıldığında dinlenen metne tekrar dikkatimi veremediğimde					
26. Okunanı ya da konuşulanı izleyemediğimde					
27. Dinleme bittiğinde dinlediklerimi zihnimde özetleyemeden dinlemeye yönelik soru sorulduğunda					
28. Dinleme sürecimi planlayamadığımda					
29. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeye kendimi motive edemediğimde					
30. Metnin içeriğine dair tahminde bulunamadığımda					
31. Dinlediğim metnin türünü belirleyemediğimde					
32. Dinlemenin gereksiz olduğunu düşündüğümde					
33. Dinleme metni ilgimi çekmediğinde					
34. Kendimi iyi bir dinleyici olarak hissetmediğimde					
35. Öğretmenim, dinleme metniyle ilgili yönlendirmeler yapmadığında					
36. Dinlediğini anlamaya ilişkin yapılan değerlendirmelerden yüksek not alamayacağımı düşündüğümde (alamadığımda)					
37. Dinlemeyi metnin sonuna kadar sürdüremediğimde					

EK 4. Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Eleştirel Dinleme/izleme					
1	Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.				
2	Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.				
3	Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.				
4	Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim. <i>Aldatıcı dil: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.</i>				
5	Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.				
6	Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.				
Kapsamlı Dinleme/izleme					
7	Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.				
8	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.				
9	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.				
1	Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.				
1	Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.				
1	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.				
1	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.				
1	Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.				

Ayırt edici dinleme/izleme	
1	Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.
1	Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.
1	Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.
1	Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.
1	İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.

EK 5. Görüşme Soruları

1. Aile üyelerinin sen konuşurken seni dinlediğini düşünüyor musun? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?
2. Türkçe dersinde bir dinleme metni işlerken kendini rahat hisseder misin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?
3. Bir metni dinlerken ne gibi sorunlarla karşılaşırın? Bu sorunların kaynağı (dinleyici (kendin), konuşmacı, çevre vb.) nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?

(Örneğin: dinlenilenlere odaklanma sorunu, çevreden gelen gürültü, sesli materyalin ya da konuşmacının sesini tam olarak duyamamak, dinleme esnasında konu dışı durumlar düşünmek, dinlenilen konunun ilgini çekmemesi, dinlenilen metindeki bilmediğin kelimeler vb.)

4. Türkçe dersinde dinlediğin dinleme metinlerini sadece işitmek mi istersin yoksa dinlediklerine dair görsel sunu, video, animasyon desteği olmasını mı tercih edersin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?
5. Derste veya günlük yaşantıda bir dinleme etkinliği gerçekleştirirken kendini kaygılı hisseder misin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?
- Eğer kaygılı hissediyorsan kaygı duygunun dinleme metnini dinlemeye başlamadan önce mi, dinleme metnini dinlerken mi, dinleme metnini dinledikten sonra mı hissettiğini nedenleriyle birlikte açıklar mısın?

(5.soruya kaygılı hissetmiyorum cevabını verdiysen bu soruyu cevaplayan gerekmemektedir.)

6. Metni dinlemeden önce çeşitli sorular sorulduğunda ve bu sorulara dayalı dinleme sürecini gerçekleştirmen gerektiğinde neler hissedersin? Neden?
7. Metni dinlemeye başlamadan önce zihinsel ve fiziksel olarak ne gibi hazırlıklar yaparsın? (Sırada oturma pozisyonunun düzenlenmesi, dinleme amacını belirleme, not almak için hazırlık vb.)
- Dinleme sürecinde not alır mısın? Neden?
- Not alırken konuşmacının söylediği her şeyi yazmaya çalışır mısın?

- Not alırken konuşmacının ilettiklerini tam duyamayıp konuşmanın bazı bölümlerinden uzak kalmak seni kaygılandırır mı? Neden?
- 8. Dinleme sürecinin çeşitli aşamalarında aralıklarla sorular yöneltilmesi seni kaygılandırıyor mu? Neden?
- Metnin çeşitli aşamalarında yöneltilen sorular metnin tamamını anlamlandırma sürecini nasıl etkiliyor? Neden?
- 9. Dinleme sürecinin sonunda dinlediklerini anlama boyutunu ölçecek sorular yöneltilmesi seni kaygılandırır mı? Neden?
- Dinleme sonrasında dinlediklerini özetlemek sende ne gibi hisler oluşturur? Neden?
- 10. Çevrendeki kişiler (ailen, akrabaların, öğretmenin, arkadaşların vb.) bir konuyla ilgili konuşurken onları dinlemek senin sıkılmana sebep oluyor mu? Neden?
- Çevrendekileri dinlerken konuştuklarına dikkatini yoğunlaştırabildiğin süre en fazla kaç dakikadır? Neden?
- Dinleme faaliyeti gerçekleştirirken zihninin farklı bir yöne yoğunlaştığını düşünüyor musun? Neden?
- 11. Kendini mutsuz hissettiğin ya da kötü bir olay yaşadığın gün (üzücü bir haber aldığını, evde ailenle tartıştığını, çok çalıştığın bir sınavdan zayıf aldığını öğrendin vb.) dinleme faaliyeti gerçekleştirdiğinde neler hissedersin? Neden?
- 12. Kendini çok mutlu hissettiğin (çok uzun süredir beklediğin bir duruma dair olumlu bir haber aldın, seni çok mutlu edecek bir bilgi öğrendin vb.) bir gün dinleme faaliyeti gerçekleştirdiğini düşündüğünde neler hissedersin? Neden?
- 13. İyi bir dinleyicinin özellikleri sana göre nedir? Sen bu özelliklere sahip olduğunu düşünüyor musun? Açıklayabilir misin?

EK 6. Etik Kurul İzni