



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME
BECERİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kürşad Oğuzhan CEYRAN

Danışman
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

Nevşehir
Eylül 2016



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME
BECERİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Kürşad Oğuzhan CEYRAN

Danışman
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

Nevşehir
Eylül 2016

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Tezi Hazırlayan

Kürşad Oğuzhan CEYRAN



“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Kürşad Oğuzhan CEYRAN

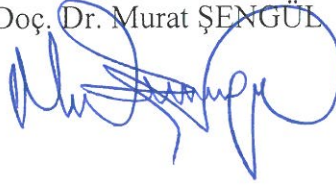


Danışman
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM



Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL



Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM danışmanlığında Kürşad Oğuzhan CEYRAN tarafından hazırlanan “**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

23 / 09 / 2016

JÜRİ

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM (Danışman)

Üye : Doç. Dr. Adem İŞCAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

İMZA

.....
M. Dursun

.....
A. İşcan

.....
M. Şengül

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07. / 10. / 2016 tarih ve 2016/51814 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

07. / 10. / 2016

Doç. Dr. Neşe YALÇIN
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütölmesi sırasında desteğini ve ilgisini esirgemeyen, bizleri her zaman daha ileriye taőımaya çalıőan danıőmanım Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem'e, değerli görüş, eleştiri ve destekleriyle her zaman yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Mesut Gün ve Yrd. Doç. Dr. Murat Őengöl'e, bu bölümü okumama vesile olan, yoğun çalıőmalarım sırasında sabır gösterdiği ve bana katlandığı için niőanlım Merve Konuk'a, çalıőmalarım sırasında bana ümit verdiği ve yol gösterdiği için can dostum Okt. Serhat Koçak'a, özellikle her zaman arkamda olduklarını hissettiren, eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili aileme ve çalıőmam sırasında küçük veya büyük yardımını esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

Kürşad Oğuzhan CEYRAN

Eylöl-2016

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME BECERİSİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Kürşad Oğuzhan CEYRAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2016

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

ÖZET

Bu çalışmanın konusu üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği-Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin kendi dinleme becerilerine yönelik görüşleridir.

Üniversitelerde Türkçe lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin dinleme beceri ve algılarını belirlemek üzere yapılan bu nicel çalışmada beş maddeli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bireylerin dinleme becerisi aracılığıyla kendi algılarına farkındalık kazanması amaçlanarak hazırlanan bu ölçek, iletişimin temel yapı taşlarına da değinerek öğrencilerin ne kadar olgun ve sağlıklı bir anlama edindiklerini onlara hissettirmeyi amaçlamıştır. Anketlerin analizi yapılırken öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve anne baba eğitim durumlarında dikkate alınmıştır. Öğrenciler sorulan sorulara “hiçbir zaman, arasıra, bazen, sık sık, her zaman” olarak hazırlanan beş cevaptan birini işaretleyerek yanıt vermiştir. Elde edilen ölçek sonuçları öncelikle microsoft excel programında maddelenip ayrıştırılmış, daha sonrada SPSS programına alınarak çözümlenip, çalışmayla ilgili sayısal bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular yorumlanmıştır. Anketin sonuçları 5 farklı üniversitedeki 532 öğrenciye uygulanarak elde edilmiş ve uygulaması 2015-2016 yıllarında üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerisi düzeyi yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, dinleme becerisi, dinleme kaygısı, Türkçe eğitimi,

empati, iletişim

**THE INVESTIGATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES' VIEWS
ON THEIR LISTENING SKILL**

Kürşad Oğuzhan CEYRAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Department of Turkish Teaching Master Thesis, September 2016

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

ABSTRACT

The topic of this study is the views of Turkish teaching students studying at universities on their own listening skills.

In this quantitative study to determine the listening skills and perceptions of Turkish teaching students studying at universities five point likert scale is used. This scale which is prepared to awaken a certain awareness on their own perception through individual listening skills, by referring to the fundamental building blocks of communication is aimed to make students feel how mature and healthy comprehension they acquired. Analyzing the questionnaires, students' genders, class, parental education are also taken into consideration. Students replied the questions marking one of the options "never, sometimes, occasionally, frequently, always". Obtained scale results are firstly listed and separated in microsoft excell and they are taken into SPSS program and analyzed. Numeric datas related to this study are obtained and then this datas are interpreted. The results of the questionnaire are acquired by implementing on 532 students from five different universities and the practice of this questionnaire is done in 2015-2016 on Turkish teaching departments of universities. Listening skill levels of the students who participated in this study is high.

Key Words: Listening, listening skill, listen to concern, Turkish education, empathy, communication

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR ve SİMGELER	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Dinleme	11
1.2. Dinleme Alanları	13
1.2.1. İşlem Boyutu	15
1.2.2. Etkileşim Boyutu	15
1.2.3. Anlama Boyutu	15
1.3. Dinleme Türleri	16
1.3.1. Etkileşimli (Katılımlı) Dinleme	18
1.3.2. Etkileşimsiz (Katılımsız) Dinleme	19
1.3.3. Ayırt Edici Dinleme	20
1.3.4. Estetik Dinleme	21
1.3.5. Etkili Dinleme	22
1.3.6. Eleştirel Dinleme	24
1.3.7. Empatik Dinleme	26
1.3.8. Not Alarak Dinleme	27
1.3.9. Yaratıcı Dinleme	27
1.3.10. Seçici Dinleme	28
1.4. Dinleme Çeşitlerinin Kullanılabilirliği ve Verimliliği	28
1.5. Dinleme Engelleri	29
1.5.1. Çevresel Şartlar	30
1.5.2. Konuşmacıyla İlgili Engeller	31

1.5.3. Dinleyiciyle İlgili Engeller	32
1.5.3.1. İlgisizlik	33
1.5.3.2. Konuşmacının Görünüşüyle İlgilenme	33
1.5.3.3. Uygun Olmayan Zamanda veya Şekilde Söz Alma.....	33
1.5.3.4. Konuşmacıyı veya Diğer Dinleyicileri Rahatsız Etme	33
1.5.3.5. Konuşmacının Anlattığı Her Şeyi Not Almaya Çalışma	34
1.5.3.6. Konudan Kopma ve Hayale Dalma	34
1.5.3.7. Ayrıntılara Takılma.....	34
1.5.3.8. Önyargıların Etkisinden Kurtulamama	35
1.5.3.9. Bilinmeyen Kelimelere Önem Vermeme	35
1.5.3.10. Tek Bir Dinleme Yöntemi Kullanma.....	35
1.6. Türkçe Öğretmenliklerinde Temel Dil Becerileri ve Öğretme-Öğrenme Alanları.....	36
1.6.1. Türkçe Öğretmenliğinde Dinleme Becerisi.....	37
1.6.1.1. Dinleme Kurallarını Uygulama	38
1.6.1.2. Dinlediğini Anlama.....	39
1.6.2. Türkçe Öğretmenliklerinde Okuma Becerisi	39
1.6.3. Türkçe Öğretmenliklerinde Konuşma Becerisi.....	40
1.6.4. Türkçe Öğretmenliklerinde Yazma Becerisi	41
1.6.5. Dört Temel Becerinin Birbirine Karşı Konumu ve Etkileşimi... 44	
1.7. Dinleme Becerisi	45
1.8. Dinleme Becerisi Eğitimi	46
1.8.1. Dinleme Becerisi Eğitiminin Amaçları	48
1.8.2. Dinleme Eğitiminin Önemi	49
1.8.3. Dinleme Becerisi Eğitiminin Tarihi	50
1.8.4. Dinleme Becerisi Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler 52	
1.9. Dinleme Becerisi Geliştirme	55
1.9.1. Dinleme Öncesindeki Çalışmalar.....	58
1.9.2. Dinleme Sırasındaki Çalışmalar	60
1.9.3. Dinleme Sonrasındaki Çalışmalar	62

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	65
2.2. Veri Toplama Aracı.....	65
2.3. Verilerin Analizi.....	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Demografik ve Betimsel Bulgular.....	67
3.2. Dinleme Becerileri Ölçeğine Ait Bulgular.....	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
KAYNAKLAR	83
EKLER.....	88
EK 1: Dinleme Becerisi Ölçeği.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Dinleme Öncesi Kullanılacak Stratejiler	60
Tablo 1.2.	Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler.....	62
Tablo 1.3.	Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler.....	64
Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 3.2.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktörlerine Göre Dağılım	68
Tablo 3.3.	Dinleme Becerisi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	69
Tablo 3.4.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesi	69
Tablo 3.5.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesi.....	70
Tablo 3.6.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Okunan Sınıfa Göre İncelenmesi	70
Tablo 3.7.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Okunan Sınıfa Göre İncelenmesi	71
Tablo 3.8.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	71
Tablo 3.9.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	72
Tablo 3.10.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	73
Tablo 3.11.	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumlu Sorular) Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	73
Tablo 3.12.	Dinleme Becerisi Faktörleri ve Değişkenler Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 3.13.	Dinleme Becerileri Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	74

KISALTMALAR ve SİMGELER

- \bar{X} : Ortalama
SS : Standart sapma
p : Anlamlılık düzeyi
n : Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
t : t değeri
F : Varyans değeri
r : Pearson korelasyon katsayısı

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma problemine araştırma sorularına, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmayla ilgili varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Her beceri gibi dinleme becerisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir bir nitelik taşır. Dinleme becerisinin doğuştan gelen fiziksel özellikler temelinde eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğu araştırmalarla doğrulanmaktadır. Bu eğitimin ilköğretim ve öncesinde kazandırılacağından hareketle okul öncesi sınıf ve Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin de bu bilinçle hareket etmesi gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde yapılacak etkinliklerin merkezinde konuların günlük hayattaki örneklerden seçilmesi, dinleme becerisinin geliştirilme sürecine katkı sağlayacaktır (Doğan, 2010: 272). Etkinliklerde oyun yönteminin kullanılması öğrencilerin etkin katılımını sağlayacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu eğitim sürecindeki her türlü eylem ve eğitim sonucunda elde edilen çıktılara bağlı olarak ortaya çıkacaktır.

Anne karında kazanıldığı kabul edilen dinleme becerisinin insan hayatında çok önemli bir yeri olduğu kabul edilse de geliştirme çabalarının aynı düzeyde olduğu söylenemez. Çocukların hem eğitim öğretim hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmaları önce aile ardından okulda sistemli bir dinleme becerisi eğitimine bağlıdır. Ailede bu eğitimin başarılı olmasında anne babanın geçmiş yaşantılarından elde ettikleri kazanımlar etkilidir. Okulda ise dinleme becerisinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Formal eğitim kurallarına uygun olarak öğretmenlerin bu eğitimi verebilecek yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve dinleme becerisinin öneminin farkında olmaları gerekir (Emiroğlu, 2013: 269).

Dinleme becerisinin kazandırılması aynı zamanda iyi birer dinleyici olma anlamını taşımaktadır. İyi birer dinleyiciye zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri kazandırılması da kolay olmaktadır. Dinleme becerisinin önemine ilişkin farkındalığın öğrencilere de kazandırılması gerekir. Zira öğretmenin eğitim ortamında aktardığı bilgilerin alıcıya ulaşabilmesi ve anlaşılabilmesi öğrencilerin iyi birer dinleyici olmalarını gerektirir (Kemiksiz, 2015: 301). İyi bir dinleyici olan öğrenci hem öğretim hem de sosyal hayatında başarılı olacaktır.

Eğitim sürecinin başarıya ulaşması, yeni yaklaşımların ve güncel öğretim materyallerinin denenip olumlu sonuç alınanların etkin bir şekilde uygulanması ile mümkündür. Günümüz bilgi çağında iletişim, en önemli konu haline gelmiştir. Dinleme becerisinin temelinde doğru ve etkin iletişim becerisi yatmaktadır. İnsanların yaşamlarını kolaylaştırıp başarıya ulaştıracak en önemli becerilerden biri de iletişim becerisidir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrenciye bu beceri kazandırılırken dilin anlam ve biçimsel özelliğine uygun kullanılması ön koşuldur. Öyleyse dilin etkili şekilde kullanılması ile bilgiye hızlı ulaşım ve bilgiyi doğru şekilde aktarma sonuçlarını doğuracaktır. Doğru ve etkin kullanılan dilin yanında anlama ve anlatma becerilerinin de kazandırılmış olması gereklidir (Maden, 2015: 3). Bu noktada dinleme becerisinin önemi yeniden ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri, konuşma ve yazma becerileri ile birlikte etkin bir şekilde kullanıldığında dilin etkinliği de artacaktır.

Etkili bir iletişim için bireyin dinlemeyi öğrenmesi, etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir. Çünkü dinleme, iletişim sürecinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu becerinin okul çağına kadar geliştirilmesi için aileye büyük görevler düşmektedir. Dinleme becerisi yeteri kadar ilerlememiş bir çocuğun gerek okul gerekse toplum hayatında başarılı olması beklenemez (Melanlıoğlu, 2012a: 70).

Konuşma, okuma ve yazmanın temelini oluşturan dinleme becerisi geliştirilemediğinde yeterli düzeyde eğitim ve öğretim gerçekleştirilemeyeceğinden toplumun bireyleri arasında iletişim sağlıklı olmayacaktır. Bu gibi durumlarda şiddetin yaygınlaşması da beklenir. Çocukluk çağından itibaren zihinsel gelişim ve

öğrenmenin gerçekleşmesi için dinleme becerisinden yararlanır. İletişimin sağlanması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve zihinsel gelişim dinleme becerisi geliştiğinde daha kolay olmaktadır (Melanlıoğlu, 2011: 69).

İletişimin en önemli unsuru olan dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin düzeylerine uygun etkinliklere yer verilmesi gerekir. Dinlemenin önemi anlatmayla veya teorik bilgileri aktarmayla benimsetilemez. Ancak bu konuda yeterli çabanın gösterildiğini söylemek de mümkün değildir (Mert, 2013: 52). Dinlemenin doğal yollarla gerçekleştiğini kabul etmek onun geliştirilmesi için formal yöntemlerin kullanılmayacağı anlamına gelmeyecektir. Dinleme becerisinin okullarda kazandırılması için Türkçe ders ve çalışma kitapları ile Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisi geçmişte olduğu gibi günümüzde de araştırmalara konu olmaktadır. Araştırmalarda daha çok dinleme becerisinin tanımı, nasıl kazandırılacağı, bu becerinin kazandırma eğitiminin nasıl olacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı üzerinde durulmaktadır (Epçaçan, 2013: 331).

Günümüzde dinleme becerisine daha fazla önem verilmeye çalışılan dinleme becerisi bireylerin anne karnından yaşamının son anına kadar devam eder ve bireyler arası etkileşim üzerindeki etkisi ile kültürün şekillenmesine de katkı sağlar. Öyle ki geçmişten günümüze kadar önemli eserler incelendiğinde de bunu görmek mümkündür. Örneğin İslamiyet döneminde yazılan ilk eserlerden olan Kutadgu Bilig, halen geçerliğini koruyan ve kültürel anlamda örnek alınması gereken bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eser, çok sayıda araştırmaya konu olmakla birlikte sahip olduğu siyasi ve felsefi değeri ile daha fazla araştırmaya da konu olmaya devam edecektir (Okur ve Beyce, 2013: 1099).

Dinleme becerisine ilişkin akademik çalışmalar ve bu çalışmalara yönelen araştırmacı sayısı da giderek artmaktadır. Diğer dil becerilerinden olan okuma, yazma ve konuşma becerilerine verilen önemle karşılaştırıldığında dinleme becerisine yönelik araştırmaların daha kısıtlı olduğu söylenebilir (Doğan ve Özçakmak, 2014a: 98). Yapılacak çalışmalarla bu alanın gelişeceği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

İnsanlar hayatları boyunca karşılıklı ilişkilerini kendini anlatma ve karşısındakini anlama üzerine şekillendirmiştir. Bu anlama, anlaşılma ve kendini ifade edebilme faaliyetleri insanın ilk doğumundan başlar ve ölümüne kadar da devam eder. Bu anlama faaliyetlerinin en büyük unsuru ise duyma yetisi ve dinleme becerisidir. Dinleme faaliyetlerinin okul öncesinde başlayıp ömür boyu sürdüğü bilinmektedir. (Karadüz, 2010:40). Dinleme; mesajı veren kişinin iletmek istediği kodları, problemsiz şekilde farkedebilme ve söz konusu kişiye karşı tepki verebilme yeteneğidir. Bunun yanı sıra insanların karşısındakini anlama eylemleri tamamen ses aktarımına dayanıyor gibi gözükse de, bu sürecin içinde jest ve mimikler hem dinleyen hem de anlatan için aktif rol oynar. Hatta dilsiz-sağır olan insanların el hareketleriyle karşı tarafa kendini ifade etmesi de anlatıma örnek olabilmekte ve karşısındaki bireyde ona dönük dinleme yapabilmektedir. Bundan hareketle dinlemenin temelini sağlıklı bir iletişim, iletişimde temelini sağlıklı bir dinleme oluşturuyor da diyebiliriz. Bu sağlıklı iletişimin düşünce kanallarından ve süzgeçlerinden geçip alıcıya ulaşmasındaki en önemli konumdaki etken dinleme etkinliği ve becerisidir. İletişimin ise etkili şekilde oluşum gösterebilmesi için dil ve dinlemenin etkili olarak kullanılması şarttır.

Sosyal hayatta ve eğitim hayatında konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler ne kadar önemli ise dinleme becerisinin de o kadar gerekli bir beceri olduğu düşünülmektedir (Okur, Beyce, 2013:1101). Bireyin var olduğu andan, özellikle okul öncesi döneme kadar aile ve çevrenin bireylere vermiş olduğu dinleme becerisi eğitimi, en az dil eğitimi kadar önemlidir. Dinleme her ne kadar doğuştan getirilen bir beceri olsa da dinleme yetisinin edinimi bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır diyebiliriz (Maden ve Durukan, 2011:103). İyi bir izleme ve dinleme yapabilen bireylerin dil gelişimi konusunda da hızlı ilerledikleri, çevreleriyle daha sağlıklı iletişim kurdukları ve kendini anlatmak kadar karşısındakini de anlamanın önemli olduğunu anladıkları keşfedilmiştir. Öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimiz belirtilmektedir (Özbay, 2005: 92-93) Günlük yaşantımızda görme yoluyla edindiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğretim sürecimizce öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okul döneminde öğrenciler, bilgilerin büyük

bir kısmını dinleyerek öğrenir, denilebilir. Bu durum, eğitim öğretim faaliyetlerinde dinleme çalışmalarına gereken önemin verilmesine bir daha vurgu yapmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012a: 88-89). Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğunun düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmakta olduğu bilinmektedir. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zamanın daha da artmakta olduğu görülmüş, öğrendiklerinin yaklaşık %83'ünün dinleme yoluyla elde etmeye başladıkları tespit edilmiştir (Özbay, 2005: 92). Bu konuda öncelikle aileye daha sonrada öğretmenlere büyük bir görev düştüğü düşünülmektedir. Eğitimin temeli olan dinleme, kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanmakta, bu becerinin eğitime gerek olmadığı düşünülmektedir. Oysaki dinlemeyle başlayan eğitim süreci, bireyin tüm eğitimini ve sosyal yaşantısını etkisi altına almaktadır denilebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013:771). Nitekim ilkokul çağındaki çocuklar genellikle pasif olarak dinleme yapmakta, çevrelerinin de tam olarak farkına varamamaktadırlar. Pasif dinlemeye maruz bırakılan çocuklar, psikolojik bir tepki olarak olumsuz dinleme davranışlarına yönelmektedirler; “ *Beni konuşturamıyorsan ben de seni dinlemiyorum; dinliyor gibi görünüyorum.* ” diye düşünmektedirler (Çiftçi 2001: 166). Sosyal değer yargılarımızı yansıtan atasözlerimizde açık olarak gördüğümüz gibi, toplumumuz, dinlemeye konuşmadan daha fazla değer vermiş, özellikle halk içinde ve büyüklerin yanında küçüklerin iyi dinlemelerini çoğu zamanda onaylamalarını öğütlemiştir; başka bir ifadeyle pasif dinlemeye yönlendirme ağırlıklı eğitim eğilimi olmuştur. Sürekli olarak pasif dinlemeye mahkum bırakılmış olan çocuklar, psikolojik bir tepki olarak olumsuz dinleme davranışlarına meyledebilirler (Çiftçi, 2001: 166). Dinleme becerisinin edinilmesi için verecekleri eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen ve veliler sayesinde, kişilerin dinleme arzu ve becerilerinin istendik seviyeye ulaşması ve bireylerin hayatlarının geri kalan kısmında etkin iletişim kurması hayal değildir. Dinleme becerisiyle ilgili verilecek eğitim ve öğretimin, öğrencileri, hem yaşadıkları süreçte hem de gelecek zamanlarda işlerine yarayacak özelliklerle donatmalıdır denebilir (Doğan, 2010: 263).

Bu doğrultuda dinleme becerisi temel dil becerileri olarak bildiğimiz diğer beceriler (okuma, konuşma ve yazma becerileri) içerisinde daha önemli bir konuma sahiptir denebilir. Çünkü her şeyden önce kaliteli bir iletişim dinleme ile başlar. Dinleme becerisi iletişimin ilk safhası olması nedeniyle de diğer becerilerin gelişmesinde ve

sağlıklı ilerlemesinde önemli rol oynar. Sağlıklı bir dinleme eyleminin paralelinde bireyler konuşma, okuma ve yazma becerilerini de olumlu ve istendik yönde ilerletebilirler. Son yıllardaki araştırmalarda özellikle yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde dinleme becerisinin dil edinimi sırasında nasıl öncü bir beceri olduğunu ve diğer becerileri de nasıl istendik yönde etki ettiğini göstermiştir.

Bu sebeplerden dolayı dinleme eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için dört temel becerinin de birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Başka bir deyişle bu dört becerinin de birbirine üstünlüğü yoktur fakat birbirlerinden bağımsız olarak da düşünülemezler. Birbirini destekleyici bu becerilerin yanı sıra bireyin ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme türlerinde de kendini geliştirebilmiş olması asıl ulaşılmak istenen dinleme eşiği de denebilir. Bu dinleme eşiğine nasıl ulaşılacağını araştırmakta bu çalışmanın asıl sebebidir.

Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Eğitimi öğrencilerinin kendi dinleme becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik görüşleri nasıldır?
- 2- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik olumlu görüşleri anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olumsuz görüşleri cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?
- 4- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olumlu görüşleri öğrencinin bulunduğu sınıfa göre değişim göstermekte midir?
- 5- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olumsuz görüşleri öğrenim görülen sınıfa göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin olumlu görüşleri öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 7- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin olumsuz görüşleri öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

- 8- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin olumlu görüşleri öğrencinin babasının eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 9- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin olumsuz görüşleri öğrencinin babasının eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 10- Araştırma kapsamındaki öğrenciler karışlarındakini dinlerken kendilerinde bir zorunluluk hissediyorlar mıdır?
- 11- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme sırasında karşısındaki bireylerin duygularını anlamaya çalışıyorlar mıdır?
- 12- Araştırma kapsamındaki öğrenciler iletişim sırasında düşüncelerinin uyuşmadığı kişileri dinleyebilmekte midir?
- 13- Araştırma kapsamındaki öğrenciler karşısındaki kişiyi dinleme esnasında anlamadığı bölümler hakkında sorular sorabilmekte midir?
- 14- Araştırma kapsamındaki öğrenciler dinleme esnasında konudan kopmadan ve düşüncelerini başka alanlara kaydırmadan dinleme yapabilmekte midir?
- 15- Araştırma kapsamındaki öğrenciler iletişim esnasında uzun süreli ve sıkılmadan dinleme yapabilmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Dinleme becerisi, orta öğretimde sözel derslerin değerlendirme aşamalarında ve lisans eğitiminde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinde gözlemlenmiş ve araştırılmış; fakat lisans düzeyindeki Türkçe Öğretmeni adaylarında kısmen araştırılmıştır. Tabak (2013) Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme stillerini bazı değişkenler açısından nicel tarama modeliyle incelemiş ve ağırlıklı olarak aktif, pasif, katılımcı ve tarafsız gibi dinleme niteliği başlıkları açısından yorumlamıştır. Ayrıca temel becerilerden okuma, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili çeşitli çalışmalar varken, dinleme becerisi üzerine kapsamlı bir nicel çalışma tespit edilememiştir. Bu yüzden araştırmanın Türkçe öğretimi öğrencileri üzerinde nitel bir yöntemle yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilecek verilerle birlikte “daha sağlıklı dinleme eğitimi yapılabilmesi için neler yapılmalıdır?” gibi sorulara cevaplar aranacak ve ulaşılan sonuçlarla birlikte dinleme becerisi eğitimi üzerine daha fazla ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Varsayımlar

1. Çalışmada kullanılan anne-baba eğitim durumu, yaş, sınıf ve cinsiyet gibi faktörler, çalışmayı etkileyen değişkenlerdir.
2. Bilimsel yöntem tüm bilim dalları için geçerli bir problem çözme yaklaşımı olup Türkçe Öğretmenliği'nde okuyan öğrencilerin dinleme becerisi tutarlıklarının ve yeterliklerinin belirlenmesinde uygun bir başlangıç noktası olacaktır.
3. Bu çalışmada çalışılan değişkenler ve kavramsal ilişkiler dışında kontrol edilemeyen değişkenlerin etkisi söz konusudur. Fakat çalışılan değişkenler arasındaki alanın, araştırılmak istenilen konuyu yansıttığı varsayılmıştır.
4. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
5. Belirtilen şartlar ve sınırlar içinde seçilen örneklem evreni temsil gücüne ve yeterliliğine sahiptir.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğru ve geçerli bilgiler sağladığı ön görülmektedir. Belirtilen koşul ve sınırlar içinde seçilen çalışma kümesi genellenebilir, geçerli ve güvenilir yeterliğine sahiptir.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma, araştırmanın yapılacağı üniversitelerin 2015-2016 döneminde Türkçe Eğitimi-Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile sınırlı olacaktır.
- Yöntem açısından, nicel çalışma ve yorumlama ile sınırlı tutulacaktır.
- Örneklem grubundan toplanacak dinleme becerisi ölçeğinden elde edilecek verilerle sınırlı olacaktır.

Tanımlar

Dinleme: Dinlemeyi Ergin ve Birol (2000) “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç”; Doğan (2010) “ temel dil becerileri içerisinde yer alan, daha dünyaya gelmeden yani anne karnındayken kullanılmaya başlayan bir beceri” Özdemir (1987) “kulak yoluyla okuma” Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) “fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceri” olarak tanımlamışlardır. Daha basit bir dille dinleme iki birey arasında iletişimi sağlayacak her türlü ses ve ses görüntüsüdür.

Dinleme Becerisi: Dinleme becerisini Brown (1987) “dili öğrenmede, okul ve iş hayatındaki başarıda temel unsur” olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden dinleme becerisi belkide en fazla önem verilmesi gereken dil becerisidir.

Dinleme Kaygısı: Kaygı kavramını (TDK) “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlamaktadır. Dinleme kaygısı ise bireylerin ve özellikle öğrencilerin günlük yaşantıları veya eğitimler esnasında çevresel her sese kendisini kapaması ve dinlemeyi tamamlayamaması olarak adlandırılabilir. Bu kapama sonucunda dinlemenin tamamlanamaması en önemli dil becerilerinden birinin eksik olması anlamına gelmektedir. Dinleme kaygısına maruz kalan bireyler iletişim boyutunda kendini gerçekleştiremeyeceklerdir. Yani dinleme kaygısı dil becerileri için olmazsa olmazdır.

İletişim: İletişimi Uzuntaş (2011) “problem çözme, çatışmaları yönetme gibi yetilerin yanısıra kendini ifade edebilmek, anlatabilmek ve karşısındakini anlayabilmek” olarak tanımlamıştır. Dinlemenin gerçekleşebilmesi ve dinleme becerisinin oluşabilmesi için sağlıklı bir iletişimin kaçınılmaz olması gerekmektedir.

Dil: Dil kavramını Sinan ve Demir (2010) “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, çift eklemlili toplumsal bir araç” olarak tanımlamıştır. Şüphesiz ki dil olmadan konuşma, dinleme ve anlama da olmaz. Dinleme becerisinin gelişmesi için dil evrensel bir gerekliliktir denebilir.

Empati: Rogers'a (1983) göre empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyup onun dünyasında var olarak, olaylara onun nasıl bakacağını düşünüp onun bakış açısını kullanarak bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayıp tekrar bu anladıklarını karşısındakine aktarmasıdır. Dinleme sürecinde dil ve iletişimde gücünü düşünürsek, bunlarla birlikte empatininde katkıları dinleme becerisini istedik düzeye çıkaracaktır diyebiliriz. Yani empati dinleme becerisinin istedik bir diğer yapı taşıdır.

BİRİNCİ ÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Dinleme

Calp (2005) dinlemeyi “herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırma” olarak tanımlamaktadır (s.135).

Her gün istisnasız gerçekleştirilen iletişim faaliyetlerinin doğru ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi öncelikle dinleme becerisine bağlıdır. Her ne kadar doğuştan hatta anne karnından kazanılmaya başlayan bir beceri olsa da bu becerinin gelişmesi eğitimle mümkündür. Bazen işitme ile aynı anlamda kullanılsa da biri diğerinin tamamlayıcısı konumundadır. İşitmenin olması için öncelikle fiziksel koşulların oluşması gerekir. Anne karnında başlayan bu fiziksel koşulların sorunsuz tamamlanması dinleme için en önemli ön koşuldur. Dinleme ise dikkatin yoğunlaştırılıp bilinçli olarak yapılan işitme faaliyeti veya daha karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir.

Dinleme ikili ilişkilerde olabileceği gibi radyo, televizyon, sinema, tiyatro gibi sosyal faaliyetlerde, bireyin eğlenmek ve rahatlamak amacıyla da yapılabilir. Özellikle bireyin toplumla bütünleşmesi için bu tür dinleme faaliyetlerine katılması önemlidir. İnsanların birbirini anlayabilmesi, karşılıklı olarak dinleme becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Hangi amaçla olursa olsun insanların anlayabilmek ve karşılıklı anlayabilme (anlaşabilme) için yeterli düzeyde dinleme becerisine sahip olması gerekir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 179). Hayatın her aşamasında gerçekleşen öğrenme faaliyetleri de dolaylı olarak dinleme becerisinin gelişmiş olmasıyla ilişkilidir.

Dinlemeyi sesli uyarıcıları işitip zihinde yapılandırma süreci olarak tanımlamak mümkünse de sürecin karmaşıklığını belirtmekte yarar vardır. Dinleme ile sadece seslerin işitilmesi anlaşılmalıdır; işitilen seslerin beyin tarafından işlenip anlamlandırılması olarak nitelenebilecek zihinsel işlem süreci daha önemlidir. Bu süreçte işitme kaynağını tanıma, kaynaktan gelen sesi anlama, seçme, ön bilgiler ile karşılaştırıp sentez oluşturma, zihne kaydetme ve uygun tepki verme işlemleri takip etmektedir. Bu süreci dinleme, işitme, dikkat yoğunlaştırma, anlama, zihinde yapılandırma gibi sınıflandırmak da mümkündür (Güneş, 2014: 80).

Dinleme sürecinin ilk aşaması olan işitme aşamasında yukarıda belirtilen işlemler gerçekleştikten sonra zihinsel işlemler kapsamında dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi işlemlerin de gerçekleşmesi gerekir. Dinlemenin aslında belirli bir amacı olan ve bilinçli olarak yapılan bir işitme eylemi olduğu da söylenebilir. Bu işitme ile arasındaki dört temel farkı da açıklamış olur. Nitekim işitme bilinçli değildir. Çevremizde titreşimler halinde tüm sesler kulağımıza gelir. Fakat bu kişinin bilinçli olarak istediği bir durum değildir. Dinlemenin işitmeden ikinci farkı ise amacının olmasıdır. İşitme bilinçli olmadığından zaten amacının olması da beklenemez. Dinleme ile işitmenin üçüncü farkı da dikkatin yoğunlaştırılması ve seçiciliktir. Dinleme işitme ile başlar ancak uyarıcıya dikkatin yoğunlaştırılması ile ilgi ve ihtiyaç duyulan unsurlar seçilir. Son farklılık ise işitilenlerden seçilen unsurların sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme ve anlama gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesi aşamalarından oluşan zihinsel işlemler aşamasıdır. Anlamlandırma, geçmiş bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirilerek yapılan bir işlem olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskinç ve Keskinç, 2007: 122). Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır.

Dinlemeyi bir etkinlik olarak da değerlendirmek mümkündür. Bilinçli olarak ve belirli bir amaç için gerçekleşen bir işitme olması onu bir etkinlik haline getirmektedir. Ayrıca iletişim yoluyla alınan mesajın kaynağına sistemli bir tepkide bulunduğu da unutulmamalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 72).

Dinlemenin diğer dil bilgisi becerileri gibi ancak ayrı bir çalışma alanı olduğu da ifade edilmektedir (Öz, 2011: 56). Okul ortamında öğrenme öğretme faaliyetlerinin temelinde dinleme vardır. Özellikle Türkçe derslerinde diğer dinleme becerilerini de

ilgilendiren bir dil becerisidir. Bu açıdan bakıldığında dinleme becerisine ve bu becerinin kazandırılma süreci olan dinleme eğitime özel bir önem verilmesi ve ayrı bir zaman ayrılması önem kazanmaktadır. Türkçe dersi müfredatında zaten yerini almış olan dinleme becerisine öğretmenler tarafından da gerekli önemin verilmesi konusunda, öğretmen yetiştirme kurumlarında çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen tarafından sınıf ortamında çeşitli etkinlikler ile dinleme becerisinin kazandırılması eğlenceli hale getirilebilir. Örneğin çevredeki seslere dikkat çekilerek bu seslerin birbirlerinden farklarının ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi şeklinde merak uyandırılabilir. Dinleme becerisi kazandırmada öğretmenin dili iyi kullanması; daha da önemlisi öğretmenin kendisinin iyi bir dinleyici olması büyük bir etkiye sahiptir (Öz, 2011: 156).

1.2. Dinleme Alanları

Dinleme becerisi ya da dinleme etkinlikleri öğrenme öğretme sürecinde yürütülür ve öğrenme öğrete süreci gibi yaşam boyu devam eder. Dinleme türleri veya dinleme alanlarını beş kategoriye ayırmak mümkündür (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007: 125).

1- Karşılıklı konuşmaları dinleme: İkili ilişkilerde gerçekleşen dinleme şeklidir. Aynı konu etrafında iki veya daha fazla kişinin sohbet ederek veya tartışarak fikir alışverişinde bulunması, isteklerini ve düşüncelerini belirtmesi, anlama ve öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi olarak açıklanabilir.

2- Okunan metni dinleme: Uygun ortamlarda başka kişiler tarafından doğrudan veya medya aracılığıyla (teyp, internet, televizyon, radyo vs.) işittiği şiir, hikaye, deneme gibi metinleri dinlemesi olarak tanımlanabilir. Bu gibi etkinlikler aynı zamanda dinleme becerisinin geliştirilmesinde de kullanılmaktadır.

3- Sınıfta öğretmeni dinleme: Ders çalışmanın başarı için gerekli olduğu kabul edilse de bazı öğrencilerin çok fazla ders çalışmadan başarılı oldukları da bilinen bir gerçektir. Burada başka faktörler olmakla birlikte en önemlileri arasında öğrencinin sınıfta öğretmeni dinlemesi gösterilebilir. Zira öğretmenin yaptığı sadece kitaptaki bilgiyi aktarmak değil; tüm bilgilerini sentez yaparak öğrenci ile etkileşime

girmektir. Öğrencinin algısına uygun olarak sunulan bu sentez öğrenci tarafından daha kolay anlaşılmakta ve kalıcı olmaktadır. Öyleyse öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek her türlü çaba dersin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması sonucunu doğuracaktır.

4- Konferans-seminer dinleme: Amaçlı ve bilinçli yapılan diğer faaliyetleri arasında konferans ve seminer dinlemeleri de gösterilebilir. Buradaki dinleme faaliyetinde dinleme konusu hakkında dinleyicinin de belirli bir uzmanlık seviyesinde olması ve konu hakkında araştırmalar yapmış olması dinlemenin nitelikli olması açısından önemlidir. Bu tür dinleme etkinlikleri sınıf ortamında da uygulanabilir; bu yöntemle öğrencilerin derste daha aktif olmaları da sağlanabilir.

5- Sesli-görüntülü iletişim araçlarını dinleme: Günlük hayatımızda sosyal medya, internet tarayıcıları, radyo ve televizyondan yapılan dinleme faaliyetleri fazla zaman ve emek harcanmadan bilgiye ulaştırmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında Fatih projesi kapsamında gerçekleştirilen teknolojik uygulamalar, ilkokullarda projeksiyon kullanımı bu kapsamda değerlendirilebilir.

Okullarda dinleme alanlarıyla ilgili müfredat düzenlemeleri incelendiğinde en önemli düzenlemenin metin seçimlerinde yaşandığı gözlenmektedir. Bu kapsamda her temada en az bir dinleme metnine yer verilmesi zorunluluğu getirilmiş ve ders kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarında bu gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yönergesi programda *“Her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine/materyaline yer verilir. Dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabında yer almalıdır.”* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006: 60). Öğretmen kılavuz kitaplarında tema sonunda en az bir dinleme metni yer almaktadır ve bu metin öğretmen tarafından sınıfta okunabileceği gibi CD veya internet ortamından online olarak da öğrencilere dinlettirilebilmektedir. Dinleme metinleri amacına uygun olarak öğrenci kitaplarında yer almamaktadır. Bu metinlerin değerlendirme etkinliklerine çalışma kitaplarında yer verilmiştir (Kemiksiz, 2016: 18).

Yeni öğretim sisteminin temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin etkinliklere katılımının üst seviyede olması amacıyla dinleme öğretim sürecinde

çeşitli alt alanlar, boyutlar, süreçler, beceriler ve tekniklere yer verilmiştir. Buradaki asıl amaç dinleme öğretim sürecini sistemli hale getirmektir. Bu kapsamda dinleme sürecinin işlem, etkileşim ve sözlü anlatım olmak üzere üç boyutta değerlendirildiği görülmektedir (Güneş, 2014: 82).

1.2.1. İşlem Boyutu

Dinleme sürecinde kulak ve zihin ile çeşitli karmaşık işlemler gerçekleştirilir. Bu işlemler hem fiziksel hem de zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Fiziksel işlemler olarak işitme kabul edilirken, zihinsel işlemler kapsamında anlama ve yapılandırma gerçekleştirilmektedir. Her üç aşama birbirini takip eden aşamalardır ve tamamlandığında dinleme gerçekleşmiş olur. Yapılandırmacı yaklaşımda ağırlıklı olarak zihinsel işlemlere yer verilmekte ve dinlemenin olumlu sonuçları zihinsel işlemlerin sonuçlarına göre değerlendirilmektedir (Güneş, 2014: 82).

1.2.2. Etkileşim Boyutu

Dinleme sürecinin etkileşim boyutunda öğretmenin ses, görünüm ve dil kullanma becerileri ile aktardığı bilgi ve düşünceler yorumlanır; karşılığında tepki oluşur. Bu tepkide dinamik bir alış veriş söz konusudur. Tepkiler genellikle konuşmacıyla konuşma ve öğrenmenin gerçekleşmesi ile olur. Tüm süreç iletişimin gerçekleştiği sınıf ortamındadır. Sürecin ikinci ayağını zihinsel etkileşim oluşturmaktadır. Konuşmacıyla karşılıklı konuşma dinleme sürecine yeni bir yön kazandırır ve anlamayı gerçekleştiren yeni etkileşimlerin ortaya çıkmasını sağlar. Fiziksel ve zihinsel bu tüm işlemler iç içe geçerek devam eder (Güneş, 2014: 83).

1.2.3. Anlama Boyutu

Hedefe ulaşılması bakımından dinleme sürecinin en önemli boyutunu anlama boyutu oluşturmaktadır. Hem sürece hem de etkileşime dayalı olarak gerçekleşen sözel anlama işleminin etkileşimsel aşamasında dinleyicinin hazır oluşluk düzeyi, ilgisi ve dikkati gibi özellikleri başta olmak üzere konuşmacının aktardıkları ve aktarma şekli ve son olarak dinleme etkinliğinin gerçekleştiği fiziksel ortam etkin bir rol oynamaktadır (Güneş, 2014: 83-84). Süreçsel anlama aşamasında dinleme sırasında alınan bilgilerin zihinde işlenmesi ve anlamlandırılması söz konusudur. Diğer bir ifadeyle dinleyici, aldığı bilgileri zihninde işleyerek sözlü anlamayı gerçekleştirir.

1.3. Dinleme Türleri

Dinleme türlerinde birçok sınıflama olduğu bilinmektedir. Yapılan sınıflandırmaların ise temel benzerliklerinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Dinlemeye ilişkin boyut tanımlarının farklı adlarla nitelendirilmesi buna en güzel örnek olarak gösterilebilir. Dinleme etkinliğinde nihai hedef dinlediğini anlama olduğundan, dinlemede anlamamanın gerçekleşmesi ile iletişim çatışmaları ve doğuracağı olumsuz sonuçlar dinlediğini anlama ile ortadan kalkacaktır. Bunu sağlamanın yolu da dinleyicinin her dinleme etkinliğinde doğru dinleme etkinliğini gerçekleştirmesine bağlıdır (Melanlıoğlu, 2011: 70). Dinleme türleri ile ilgili sınıflandırmalarda aynı türlerin farklı sınıflandırması ve adlandırılması konunun tam anlaşılmadığını göstermektedir. Bu da dinleme eğitiminin hedeflerine ulaşmasına engel teşkil etmektedir.

Dinleme türlerini kategorize etmede ilk olarak dinleme amacının dikkate alındığı görülmektedir. Dinleme amacına göre dinleme türleri eğlenme, öğrenme, bilgilenme, konuşmacıyla ilişkiye göre, dinleyicinin dikkat düzeyine göre, dinleme şekline göre sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2014: 100).

Milli Eğitim Bakanlığı ortaokullar Türkçe öğretim programında dinleme becerisinin ayrıntılı olarak ele alındığı görülmektedir. Türkçe dersinde her temada en az bir dinleme metni zorunlu hale getirilmiş, öğretmen kılavuz kitaplarında her temada en az bir dinleme metnine yer verilmiştir. Aynı zamanda dinleme metinlerinin nasıl işleneceğine ilişkin yöntem ve tekniklere değinilmiş, dinleme metinleri için gerekli materyaller CD ve EBA ortamında kullanıma sunulmuştur. Türkçe dersi öğretim programında yedi tür dinleme yöntem ve tekniğinden söz edilmektedir. Bu yöntem ve teknikler katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not alarak dinleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme (empati kurma), yaratıcı dinleme, seçici dinleme ve eleştirel dinlemedir (MEB, 2006: 68).

Dinleme sürecini duyma, duyduktan sonra algılama ve en son girdileri anlamlandırma süreçlerini içine alan psikomotor bir beceri bütünü olarak değerlendirmek mümkündür. Sonuç olarak anlamamanın gerçekleşmesi beklenen bu süreçte, sürecin unsurları olan duyma, algılama ve anlamlandırmayı etkileyen tüm

çevresel etkenler aynı zamanda dinleme etkinliğinin sağlıklı olmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Dinleme konusu, konuşmacının ses ve imajı, dinleyicinin fiziksel ve psikolojik durumu, dinleme ortamı dinlemenin sağlıklı olması üzerinde etkili olan ana etmenlerdir. Bunlara ek olarak dinleme türlerinin de önemi üzerinde durulmaktadır. Nitekim her dinleme konusunu aynı dinleme yöntemi ile dinlemek mümkün değildir. Bu durum dinleme türlerini ön plana çıkarmaktadır. Önceki ifadelerde değinildiği gibi farklı tanımlamalar burada da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu durum dinleme türü yerine dinleme stili kavramıyla tanımlanmaktadır. Dinleme stillerini etkileyen faktörler de dinlemeyi etkileyen dış faktörler olarak ifade edilmektedir. Dinleme sürecinde etkili olan faktörler öncekilerden farklı olarak zaman, iş yoğunluğu, dinleme amacı, konuya olan ilgi, bilgi ve kültür seviyesi, inançlar gibi bireysel durumlar olarak açıklanmaktadır (Ateş ve Ercan, 2015: 108-109). Görüldüğü gibi dinleme türleri yerine dinleme stilleri tanımı yapılmakta ve dinleme süreci üzerinde etkili olan etkenler de farklı olarak ele alınmaktadır.

Dinleme stilleri üzerine yapılan araştırmalarda bireylerin farklı dinleme stillerine sahip oldukları üzerinde durulmaktadır. Bu farklılığın oluşmasında da çeşitli faktörlerin rol oynadığı dile getirilmektedir. Önem sırasına göre sıralamak gerektiğinde öncelikle bireysel farklılıkların dinleme stillerini farklılaştırdığı ifade edilmektedir. Bireylerin dinleme amacı, sahip oldukları tutum, inanç, ilgi ve konuyla ilgili bilgileri dinleme stillerini etkilemektedir. Diğer bir faktör de dinleme ortamı başta olmak üzere çevresel faktörlerdir. Dinleme ortamındaki çevresel etkenler dinleme sürecini doğrudan etkilemektedir (Tabak, 2013: 173). Örneğin gürültülü bir ortamda dinleyici ile konuşmacı arasındaki iletişim sağlıklı olmayacak, dinleyici konuşmaya dikkatini veremeyecektir. Çevresel faktörlerden önemli olan diğer bir unsur da zaman olarak ifade edilmektedir. Konuşmacı veya dinleyicinin zamanın dar olması etkili bir iletişimin engelleri arasında sayılmaktadır.

Dinleme türlerine ilişkin yapılan diğer bir sınıflandırma da dinlemenin etkinliği üzerinden yapılmaktadır. Etkili ve etkisiz dinleme olarak ele alınan bu iki dinleme türü araştırmalarda bazen birlikte bazen de ayrı ayrı ele alınmaktadır. Etkisiz dinleme veya diğer bir tanımda olumsuz dinleme türü kapsamına görünüşte (sözde) dinleme,

yetersiz dinleme, saplantılı dinleme, pasif dinleme, savunucu dinleme, tuzak kurucu dinleme, yüzeysel dinleme, sabırsız dinleme, dikkatsiz dinleme türleri dahil edilmektedir. Etkili (olumlu) dinleme kapsamına ise aktif dinleme, stratejiye dayalı dinleme, diyaloga dayalı dinleme, estetik dinleme, bilgi amaçlı dinleme, verimli dinleme, eleştirel dinleme, grup halinde dinleme, katılımcı dinleme, not tutarak dinleme, empatik dinleme, seçerek dinleme, iletişimsel dinleme türleri dahil edilmektedir (Emiroğlu, 2013: 277).

1.3.1. Etkileşimli (Katılımlı) Dinleme

Etkileşimli (katılımlı) dinlemede dinleyici ile konuşmacı arasında karşılıklı iletişim söz konusudur. Dinleyici ihtiyaç duyduğunda konuşmacıya sorular sorar, bu sorular karşılığında konuşmacının konuyu anlatma şekli veya içeriği dinleyicinin tepkisine göre şekillenir. Okullardaki eğitim ortamlarında sıkça rastlanan bir dinleme türüdür. Aynı zamanda panel ve seminerlerde de benzer şekilde etkileşimli dinleme türü uygulanmaktadır. Telefon veya görüntülü internet iletişiminde de etkileşimli dinleme türünden söz etmek mümkündür (Tüzel, 2014: 25).

Etkileşimli dinlemede konuşmacının sorulan sorulara cevap vermesi durumunda etkileşimden söz edilebilir. Cevap verildiğinde karşılıklı, yani etkileşimli dinleme gerçekleşir. Sorulan sorularla konuşmacı gerektiğinde konuyu tekrarlar, anlaşılmayan noktaları farklı örneklerle yeniden açıklamaya çalışır veya farklı bir anlatım biçiminde konuya açıklık getirmeye çalışır. Dinleyici sorduğu sorularla konuşmacıya ve konuşulan konuya farklı yön kazandırmış olur. Dinleyici, kendi isteğiyle etkileşim gerçekleştirdiği için dinlediği konuya daha fazla odaklanır veya zaten daha fazla odaklandığı için sorular sormaktadır. Bu da anlatılan konunun iyi dinlendiğini göstermektedir. Ancak bu dinleme türünde de dinleyicinin dikkatinin dağınık olması soru sormasına engel olabilir veya çevresel olumsuzluklar konuşmacının mesajlarının anlaşılmasına veya yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Böyle bir durumda yine iletişim sürecinin kesintiye uğraması ve dinlemenin etkin gerçekleştirilememesine neden olabilir. Diğer bir olumsuz sonuç da konuşmacının bu olumsuz durumdan etkilenerek dikkatinin dağılması veya konunun farklı mecalara çekilmesi ile sonuçlanması olarak ortaya çıkabilir (Doğan, 2013: 29).

Etkileşimli türünün amacı diğer dinleme türlerinde olduğu gibi elbette ki konuşmacının anlattığı konuyu olabildiğince iyi anlamaktır. Bunun için diğer yöntemlerden farklı olarak zihinde yapılandırma sırasında yerine oturmayan veya anlaşılmayan noktaların konuşmacıyla paylaşılması söz konusudur (Doğan, 2013: 31). Dinleme sırasında anlaşılan noktalar konuşmacıya yansıtılır ve anlaşılmayan noktaların tekrar edilmesi, daha iyi açıklanması istenir. Dinleyici etkin duruma geçmiştir ve konuşmacıya da ilgilendiğini hissettirmiş olmaktadır. Konuşmacı bu geri dönütler ile rahatlayacak ve iletişim daha sağlıklı bir hal alacaktır.

Etkileşimli dinlemede ayırt edici özelliklerden bir diğeri de anlatılan konunun anlatım sırasında dile getirilmeyen yönlerinin açığa kavuşturulmasıdır. Konuşmacının kişisel özellikleri, konuya hâkimiyeti veya konunun kendince önemli gördüğü noktaları dinleyici tarafından aynı şekilde algılanmayabilir. Etkileşimli dinlemede böyle bir durum sorun olmayacaktır. Çünkü dinleyici üstü kapalı olarak sunulan noktaları dinleyiciden açık bir şekilde ifade etmesini isteyecektir. Dinleyici bu amaç doğrultusunda gözlerini ve dikkatini konuşmacıdan ayırmadan gerektiğinde soru sormalıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 183-184).

Etkileşimli konuşmanın kurallarından da söz etmek mümkündür. Öncelikli olarak konuşmacıyla göz teması, konuşmanın bölünmemesi, söz almak istendiğinde öncelikle vücut diliyle belli edilmeye çalışılması, konuşma için söz alındığında öncelikle anlaşılan noktaların belirtilmesi önemli konulardır (Akyol, 2008: 5). Ancak öğrenme güçlüğü veya zihinsel farkındalıklardaki farklılıklar bu kuralları kavrama ve uygulamada sıkıntılara yol açmaktadır.

Etkileşimli (katılımlı) dinlemede daha iyi anlama konuşmacıya sorular sormakla mümkün olmaktadır. Konuşmacının dinlenildiğinin yansıtılması ve anlaşılmayan noktalara ilgili sorular sorulması konuşmacının motivasyonunu arttıracak gibi dinleyicinin de daha iyi anlamasını sağlayacaktır (Kemiksiz, 2015: 303).

1.3.2. Etkileşimsiz (Katılımsız) Dinleme

Okullardaki eğitim ortamlarında sıkça uygulanan ancak öğrenme açısından pek faydalı olmadığı konusunda görüş birliği olan bir dinleme şeklidir. Bu dinleme

türünde konuşmacının belirlediği sınırlar çerçevesinde bir dinleme gerçekleşir. Öğrencilerin veya diğer dinleyicilerin herhangi bir eleştirel yargıda bulunmaları söz konusu değildir; zaten konuşmacı açısından böyle bir amaç da güdülmez (Tüzel, 2014: 25). Öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan bu yaklaşımın tercih edilmesinin en önemli nedeni sınıf ortamlarındaki koşullar veya ayrılan zaman olabilir. Diğer bir neden de özellikle Türkçe dersinde temalarda bulunan dinleme metinlerinin etkileşimsiz dinlemeyi zorunlu kılmasıdır.

Dinleme sürecinin hedeflerine ulaşmasında öğrencilerin sürece etkin katılmaları ve dinleme sürecinde aktif rol almaları ile mümkün olacaktır. Pasif bir dinleyici konumundaki öğrenciler dinleme sürecinde öncelikle seçici dinleme yapabilir. Etkileşimsiz dinleme süreklilik kazandığında ise anlatılanlara tamamen ilgisiz kalabilir (Melanlıoğlu, 2012a: 72). Bu nedenle öğrencilerin dinleme sürecinin bir parçası olmasını sağlayacak şekilde aktif olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin sınıf ortamında dinleme sürecine aktif olarak katılmaları öncelikle öğretmenin sunum tekniğiyle ilgili olsa da ailenin de çocuğun aktif dinlemede bulunabilmesi için rehberlik görevleri bulunmaktadır. Örneğin baskıcı bir aile ortamındaki çocuklar ses çıkarmadan, yargılamadan, eleştirmeden dinleme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler dinleme sürecinde etkisiz kalmakta, zamanla dinlemeye karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine de yol açmaktadır

1.3.3. Ayırt Edici Dinleme

Türkçe dersine özel bir dinleme etkinliği olarak da ifade edilebilen bir dinleme türüdür. Daha çok ilkokulun ilk dönemlerinde kazandırılması gereken dinleme becerilerini içerir. Seslerin birbirinden ayırt edilmesi temeline dayanıyor olması da bunun açık bir göstergesidir. Ayırt edici dinleme türünde amaç, ses farkındalığı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda konuşma seslerinin tonları arasındaki farklılıklar, doğadaki canlı ve cansız varlıkların seslerinin ayrımı, eş sesli sözcükler arasındaki söyleniş nüansları, ses tekrarlarının fark edilmesi, ahengi oluşturan seslerin belirlenmesi, yansıma sözcüklerin tespit edilmesi gibi becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gibi dinleme etkinlikleri gerçekleştirilir (Tüzel, 2014: 25).

Ayırt edici ya da ayırıştırıcı dinlemenin etkinliği sesler arasındaki farklılıkları ayırt edilmesine bağlıdır. Ayırt edici dinleme becerisinin geliştirilmesinde yaş veya okuduğu sınıfa uygun etkinlikler farklılık göstermektedir. Öncelikli olarak konuşma dilindeki ses ve telaffuza ilişkin farkındalıkları arttırmak için ayırt edici dinlemeden yararlanılabilir. İlkokulun ilk dönemlerinde ayırt edici dinleme becerisi kazandırılmadığında ilerleyen yaş ve sınıflarda öğrenciler, dinleme, anlama, okuma ve yazma dahil tüm dil becerilerinde güçlükler yaşayabilir. Dilimizin zenginliklerinden olan deyim, atasözü, ninni, bilmece, tekerlemeler ayırt edici dinleme becerisinin geliştirilmesinde en güzel araç gereçler olarak kullanılabilir (Epçaçan, 2013: 342). Bu araç ve gereçlerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

Ayırt edici dinlemenin sesler arasındaki farklılığı ayırt etme amacı öğrencilerin dinleme becerisi gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Ayırt edici dinleme becerisinin gelişmesi durumunda yapılan dinleme etkinliklerinde ses tonundaki değişimler ve vurgulama farklılıkları daha iyi takip edilip anlam farklılıkları ayırt edilebilir. Bu becerinin gelişmesi ile öğrenciler sözcük ve heceleri daha iyi telaffuz edebilecektir. Ortaokullarda ayırıştırıcı dinleme etkinliklerinin tasarımında ses-anlam ilişkilerinin incelenmesi, ardından beden diline dayalı ifadelerin öğretimi ön plandadır. Örneğin açık ve kapalı e, düz, ince, uzun a, kalın ve ince k gibi seslerin doğru telaffuzu için yol açtıkları anlam farklılıklarının öğrenci tarafından anlaşılması, ayırıştırıcı dinleme becerisi kazandırılması ile mümkün olacaktır (Özbay, 2012: 95-98).

1.3.4. Estetik Dinleme

Estetik dinleme türü de amaç bakımından diğer dinleme türlerinden ayrılmaktadır. Bu dinleme türünde formal eğitimdeki öğrenme amacı dolaylı olarak gerçekleşmekte; öncelikle ziyade eğlenme, haz alma ve rahatlama amacı ön plandadır. Öğrenciler hikâye, şiir veya tiyatroyu veya benzer dinleme etkinliklerini bu amaçla gerçekleştirir. Yaşamları ile dinledikleri arasında bağlantılar kurar, yeni beklentiler elde ederler (Tüzel, 2014: 25).

Estetik dinlemede dinleme ve eğlenme güzel zaman geçirmek için yapılır. Öykü, masal, şiir, şarkı dinleme, oyun izleme etkinlikleri ortaokullarda dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir. Derslerde bu tür dinleme etkinliklerine yer verilmesi dinleme becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Örneğin dinleme etkinliğinde kullanılan araçların bir bölümünden sonrasını öğrencilerin tahmin etmeleri istenebilir. Tahminde bulunma sırasında zihinden resim çizme, dil oyunları, ilgi kurma, özetleme gibi stratejiler eğlenceli olan bu tür etkinliklerin dinleme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Özbay, 2012: 104).

Estetik dinlemenin asıl amacı haz alma ve eğlenmedir. Şarkı, türkü, şiir, hikâyeler bu amaçla dinlenir. Eğitsel amaç doğrultusunda kullanılmak istendiğinde dinlemenin tahmin etme, görselleştirme, bağlantılar kurma, anlamı gözden geçirip yeniden düzenleme, dili etkili kullanma, fikirleri organize etme gibi stratejiler kullanılabilir (Akyol, 2008: 10).

1.3.5. Etkili Dinleme

Etkili dinleme bir bakımdan katılımlı (etkileşimli) dinleme ile benzerlik gösterir. Etkileşimli dinlemede dinleme sürecine katılım soru sorma ile sınırlı iken etkili dinlemede dinleyici geribildirim sürecini devamlı olarak kullanır (Gürel ve Tat, 2012: 278). Dinleyici sergilediği tutumlar ile konu ile ilgilendiğini, her açıdan etkin olduğunu nitelikli bir şekilde belli eder.

Etkili dinlemede algılama, zihinsel süreç ve karşılık verme temel bileşenlerdir. Algılama ve zihinsel süreç soyut olduğundan gözlenmesi pek de mümkün olmamakla birlikte doğrudukları karşılık verme sonucu somut olarak gözlenebilmektedir (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014: 87). Diğer bir ifade ile etkili dinlemenin gerçekleştiği dinleyicinin karşılık vermesi ile somut bir şekilde gözlenebilir. Katılımlı dinlemede olduğu gibi bu dinleme türünde de dinleyicinin etkin bir şekilde dinleme sürecine katılması konuşmacının rahatlayıp cesaretlenmesini sağlamaktadır.

Diğer dinleme türlerinde olduğu gibi etkili dinlemede de dinlemenin ön şartı dinleyicinin hazır olmasıdır. Bu nedenle dinleyicinin öncelikli olarak aşağıdaki yapması gerekir (Ünalın, 2006: 51):

- Ders süresince kendine sorular sorma,
- Aralarda konunun ana noktalarını özetleme,
- Sonuçları kendi kendine çıkarma,
- Ana düşünceleri ayrıntılarından ayırma,
- Derste geçen düşüncelerin hayatla ilişkisini kurma.

Etkili dinlemenin beklenen ve doğal bir sonucu dinlenen konuyu tam ve doğru anlamadır. Dinlemenin gerçekten yerine getirildiği ve anlamının gerçekleştiği aşağıdaki olaylar gerçekleştiğinde anlaşılabilir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 184-185):

1. Öğrenci dinleme sırasında önemli gördüğü noktalarda notlar alır.
2. Soru sorulduğunda uygun cevaplar verir.
3. Konuşmacının sunduklarına ekleme yapacak şekilde sorular sorar.
4. Vücut dilini iletişim aracı olarak kullanabilir.
5. Konuşmanın sırasında sesler, sorular ve kısa cümleler veya ünlemler kullanarak dinlediğini belli eder.

Etkili (aktif) dinlemenin önemli unsuru da dinleme veya grup içinde konuşmalara istekli olma ve konuşulanları anlamaya çalışmaktır. Burada dinleyicinin konuşmasının da önemli bir unsur olduğu göze çarpmaktadır. Dinleyici dinlediklerini konuşma ile tekrarlamış olur ve bu şekilde yapılandırarak zihnine kaydeder. Diğer bir ifadeyle konuşmacının söylediklerinden çok dinleyicinin neyi nasıl anladığı önem kazanmaktadır (Güneş, 2014: 101). Bu dinleme türünde dinleyicinin zihinsel ve psikolojik durumu da önemli bir faktördür ve her birey tarafından gerçekleştirilmesi mümkün olmayan bir dinleme türüdür. Sürecin zorluğu konuşmacı için de geçerlidir. Her ne kadar dinleyicilerin ilgili oldukları konuşmacıyı rahatlatıp cesaretlendirse de sorulan sorular, dinleyicilerin beklentisinin yüksek olması konuşmacıyı yoracaktır. Dinleyicinin etkin olduğu diğer bir konu da konuşmacıyla empati kurabilmesi ve anlatılanları yaşamasıdır. Bu nedenle aktif dinleme öğrenme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin aktif dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve kullanmaya teşvik edilmesi öğrenme sürecinin de daha nitelikli olmasına yardımcı olacaktır.

Sınıf ortamında aktif dinleme sürecinin işletilmesi ile öğrencilerin düşünce üretmeleri, bu düşünceleri sözel yollarla ifade edip geliştirmeleri aktif dinlemeyi ideal bir dinleme türü haline getirmektedir. Sınıf ortamında aşağıdaki işaretlerin görülmesi ile aktif dinlemenin gerçekleştiği anlaşılabilir (Akyol, 2018: 4):

1. Öğrencilerin duygularını fiziksel olarak göstermesi
2. Öğrencinin kendi grubundaki veya sınıftaki diğer öğrencilerle işbirliği yapması
3. Anlatılan konunun her aşamasındaki anlama uygun mesajların verilmesi
4. Uygun şekilde dinleme tepkilerinin verilmesi
5. Dinlenen konuya ve konunun bölümüne uygun sorular sorulması
6. Konuya uygun açıklama ve eklemelerde bulunması

Sınıf ortamında öğrencinin aktif dinleme sürecine katılabilmesi için en önemli ön koşullar öğrencinin psikolojik olarak hazır olması ve sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmasıdır. Öğrencinin temel ihtiyaçlarının giderilmediği durumlarda aktif dinleme yapabildiği mümkün olmamaktadır. Yine sınıftaki ses, ışık, ses kaynağına olan uzaklık gibi fiziksel unsurlar uygun olmadığında da aktif dinleme yapmak güçleşmektedir (Akkaya ve Ünal, 2016: 65). Bu koşullar gerçekleşmediğinde aktif dinleme sürecinin temel unsurları olan uygun yanıtlar verme, konuyu doğru değerlendirme, duyulanların kolayca hatırlanması gerçekleşmeyecektir. Öğrencinin psikolojik durumu ve fiziksel koşullar uygun olmadığında dinleyicinin konuşmacıyla göz teması kurması, sorular sorması, yorum ve eleştirilerde bulunması mümkün olmayacaktır.

1.3.6. Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinlemede dinleyici konuşmacıya geri dönütler verir, dinleme sürecine aktif olarak katılır ve bunu açıkça belli eder. Burada farklı olan husus ise dinleyicinin konuşmacıyı değerlendirmesi, puan vermesi veya konuşmacıyı yargılamasıdır. Dinlediği konuyla ilgili hatalı veya mantıksız gelen konuları tartışır, konuşmacının sözlerinin altında yatan örtülü anlamları ortaya çıkarmaya çalışır (Doğan, 2013:30).

Gerçek anlamda anlamaya dönük olan dinleme sürecinin türlerine ilişkin yapılan araştırmalarda değinilen eleştirel dinleme, araştırmacıların yaptığı sınıflandırmaların

bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Eleştirel dinleme aslında eleştirel düşüncenin bir sonucu olarak gerçekleştiği için önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere soru sorma, hızlı düşünme, konuşmacıyı değerlendirme gibi olumlu özellikler kazandırdığından sınıf içi etkinliklerde kullanılması, öğrenme faaliyetleri bakımından önemlidir (Kemiksiz, 2015: 299).

Öğrenciler eleştirel dinleme ile dinledikleri konu ve içeriklerdeki iletilere eleştirel yaklaşımlar sergilemektedir. Diğer dinleme türlerinde olduğu gibi öğrencilerin öncelikle iletiyi alması ön koşuldur. Ancak sürecin devamında asıl amaç iletilerin arkasında yatan ikna yöntemlerini çözümleyebilme, eksik bırakılan noktaları tamamlama, farklı bakış açıları sergileyebilme, ön yargıları fark edebilme ve dinleme metninin diğer bireyler tarafından nasıl algılanabileceğine duyarlı olabilmektir (Tüzel, 2014: 25).

Eleştirel dinlemenin gerçekleştirilmesinde dinleyicinin hızlı davranabilmesi önemlidir. Konunun akışında farklı bölümlere geçilmeden önce ilgili bölümle ilgili çözümlenmelerin yapılması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, örtüşmeyen tarafların ayrıştırılmasının hızlıca yapılması gerekir. Dinleyici bu kontrolleri yaptıktan sonra konuşmacının anlattıklarını yorumlar. Ardından bilginin nesnellik ve öznellik ayrımını yaparak bilgiye inanılabilirlik ve güvenilirlik yüklemesi yapar (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 185).

Eleştirel dinlemenin tanımlarında sorgulayıcı dinleme olarak ifade edildiği de görülmektedir. Sorgulayıcı veya eleştirel dinlemede konuşmacının ifade ettiği görüşlerin nedenleri ile öne sürdüğü gerekçelerin tutarlı olup olmadıkları dinleyici tarafından sorgulanır. Konuşmacının görüşleri paylaşılsa da tarafsız olarak bakabilmek eleştirel dinleme becerisine sahip bireylerin sahip olduğu bir özelliktir. Bu özelliğe sahip olan bireyler dinleme, ölçme, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, yorumlama ve tahmin etme gibi becerilere de sahiptir. Bu beceriler sayesinde dinleyici, dinlediklerinin ne kadarının hayali veya gerçek olduğunu, hangilerinin doğru veya yanlış olduğunu, hangilerinin öznel veya nesnel olduğunu ayırt edebilir (Güneş, 2014: 100-101).

Eleştirel dinleme ile olay veya durumların doğruluğu veya sunuluş şekli hakkında yargıya varmak esastır. Eleştirel dinleme sürecinde dinleyici öncelikli olarak nesnel ve öznel yargıları ayırt edebilmeli ve kendi fikirlerini ortaya koyabilmelidir. Dinlediği olaylardaki kronolojik sıralamayı yapabilmeli ve hangilerinin uyum olup olmadıkları konusunda düşüncelerini belirtebilmelidir. Eleştirel dinleme yapan bireyler, konuşmacı veya sesli iletinin kaynaklarının performansını veya iletinin içeriğini değerlendirebilmelidir. Son olarak eleştirel dinleme becerisi gelişmiş olan bireyler iletilerdeki propagandayı belirleyebilmelidir. Örneğin bir reklam metnindeki abartılı iletleri, olumlu ve olumsuz unsurları, çarpıtmaları doğru tespit edebilmelidir (Akyol, 2008:8).

Dinleyicinin propagandayı belirleyebilmesi dinlediklerinin doğru olup olmadığı hakkında doğru düşüncelere ulaşmasını sağlayacaktır. Zaten eleştirel dinlemenin temel amacının da bu olduğu söylenebilir. Eleştirel dinleme becerisine sahip bireyler dinlediği her ifade için soru sorma alışkanlığına sahip olmalıdır. Ayrıca hızlı analiz edebilme yeteneği sayesinde sunulan bilgilerin ne kadarının kişisel yargı (öznel), ne kadarının gözlemlere dayalı olduğu veya bilginin kaynağının olup olmadığını belirleyebilir (Melanlıoğlu, 2011: 71).

1.3.7. Empatik Dinleme

Empati kavramı ile karşı tarafı doğru anlayabilme ve bu amaçla iletişimin diğer tarafındaki kişinin yerine kendisini koyabilme olarak tanımlanmaktadır. Empatik dinlemede sağlıklı bir iletişim kurmak için dinleyicinin konuşmacıyla etkileşime geçebilmesi söz konusudur. Bu dinleme türünde asıl amaç iletişimin çift yönlü olması ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesidir. Konuşmacının dinlediklerini anlama ve uygun cevaplar verebilme esasına dayanmaktadır. Dinleyicinin dinlediklerini değerlendirip uygun bir şekilde yeniden ifade edebilmesi önemlidir (Tüzel, 2014: 26).

Aktif veya etkileşimli dinlemeden farklı olarak yargılardan kaçınılır, tavsiyelerde bulunulmaz ve konuşmacının duygularını anlamaya önem verilir. Eleştirme yapılmaz, konuşmacıyla empati kurularak dinleme yapılır (Doğan, 2013: 30).

Empatik dinleme becerisi gelişen bireylerin dünyaya bakış açısı konuşmacının bakış açısı ile örtüşebilir. Dinleyici olaylara konuşmacının bakış açısıyla bakabilir, onun neler hissettiğini anlayabilir. Ancak burada konuşmacı ile aynı düşüncede olmak gibi bir koşul bulunmamaktadır. Önemli olan konuşanın duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 186).

1.3.8. Not Alarak Dinleme

Öğrenme amaçlı dinleme etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan bir diğer dinleme türü not alarak dinlemedir. Dinleme gerçekleştirilirken anlatılan her şey değil, yalnızca önemli olan noktalar not alınır. Dinleme öncesinde hazırlık yapılmış olması ön koşuldur. Dinleme sırasında not alabilmek için de bazı tekniklerin geliştirilmesinde yarar vardır. Bu teknikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Güneş, 2014:101):

- Konu başlığı dinlenecek konu hakkında bilgi vereceğinden öncelikle dikkate alınmalıdır.
- Doğru yerlerde not alınabilmesi için konuşmacının ses tonu, vurguları ve vücut diline dikkat edilmelidir.
- Önemli görülen noktalar kısaltmalar yapılarak not alınmalıdır. Görsellik ve ilişkilendirme sonradan okumayı kolaylaştırır.
- Aktarılan örnekler dikkate alınmalıdır.
- Alınan notlar olduğu gibi bırakılmamalı, dinleme sürecinin sonunda mutlaka anlaşılır özet bilgiye dönüştürülmelidir.

1.3.9. Yaratıcı Dinleme

Yaratıcı dinlemede dinleyici iyi bildiği, anladığı unsurlar yardımıyla dinlediklerinden yeri sonuçlar elde eder, mevcut sorunlara çözüm bulma çabasına girer (Güneş, 2014: 101).

Yaratıcı dinlemenin amacı öğrencinin dinlediklerini yorumlaması ve bunları kullanarak yeni düşünceler üretmesidir. Diğer dinleme türleri ile birlikte gerçekleştirilen bu dinleme türünde konuşmacının sözleri yeni düşünce ve hayaller üretmede aracı rolündedir ve dinleyici bunları dile getirir (MEB, 2006: 63).

Katılımlı ve katılımsız dinlemenin kısmen kullanıldığı yaratıcı dinlemede her iki dinleme türünün karışımı olarak gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Diğer dinleme türlerinde olduğu gibi bu dinleme türünde de çeşitli etkinliklerin kullanılması çeşitliliği sağlamada önem arz etmektedir (Kemiksiz, 2016: 20).

1.3.10. Seçici Dinleme

Katılımsız (etkileşimsiz) dinleme etkinliklerinin sürekli olarak uygulanması ile öğrencilerin dinleme esnasında istedikleri konuları dinleyebileceklerine ilişkin sakıncalardan söz edilmişti. Seçici dinleme türü kısmen bu nedenlerden ortaya çıkmakla birlikte genel anlamda beynin kulak aracılığıyla kendisine ulaşan seslerin bir bölümünü değerlendirmeye alması ile ilgili olduğu da söylenebilir. Tüm dinleme etkinliklerinde dinlemenin amacı baştan belirlenir. Bu amaç belirlenirken de en önemli husus dinleyicinin ihtiyaçlarıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 183). Bu ihtiyaç doğrultusunda konuşmacının sunduğu bilgi parçacıklarından dinleyici ihtiyacı olanlara yoğunlaşır. Yoğunlaşılacak parçaların birleştirilmesi ile elde edilen yeni bütünlük dinlenen konunun anlaşılabilir bölümünü oluşturur.

Diğer bireyler gibi öğrenciler de öğretmenlerini dinlemektedirler. Ancak her işitilen sesin dinlendiği söylenemeyeceği gibi her dinlediklerinin de belleğe alındığı ya da bilinçli olarak dinlendiğini söylemek de mümkün değildir. Dinleme sürecinde doğru anlamının gerçekleşebilmesi konuşmalardaki nesnel ve öznel ifadelerin ayırt edilebilmesine, iletilerin doğruluğunun tespit edilebilmesine ve gerekli ve gereksiz konuların ayırt edilebilmesine bağlıdır. Seçici dinleme ile tüm bu kontroller dinleyici tarafından gerçekleştirilir, konuşmanın ana fikri ve yardımcı fikirleri belirlenir, sonuçlar çıkarılabilir ve konuşmadaki düşünceler arasındaki bağlantı sağlanabilir. Bu konuşma türünde de gerekli yerlerde dinleyicinin notlar alması ve konuyu özetleyebilmesi önem kazanmaktadır (Öz, 2011: 157).

1.4. Dinleme Çeşitlerinin Kullanılabilirliği ve Verimliliği

Dinleme türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmaların tümünde dinlemenin bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Dinleme becerisi kazandırılırken dinlemeye ilişkin bilgiler teorik olarak verilmemeli, hangi dinleme türüne ne zaman ihtiyaç duyabileceği ve hangi durumlarda hangi dinleme türünün kullanılacağı alışkanlığı

kazandırılmalıdır (Melanlıoğlu, 2012b: 1585). Bu amaç doğrultusunda kazandırılan dinleme becerisi ile dinleme sürecinin sonunda hedeflenen amaçlara ulaşılabilir.

Hangi dinleme türünün kullanıldığından bağımsız olarak dinlemenin veya dinleme türünün etkinliği sınıflardaki dinleme ortamının düzenlenmesine ve birtakım koşullara uyulmasına bağlıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72). Bu koşullar özetle öğrencilerin birbirini ve öğretmeni rahat görebilmesi, öğrencilerin işitme veya diğer engelleri dikkate alınarak sınıfta uygun konumlarda oturması, dinleme etkinliklerinin yorucu faaliyetler sonrasında bırakılmaması ve sınıf veya çevreden kaynaklı gürültülerin olmaması olarak sıralanabilir.

1.5. Dinleme Engelleri

Dinleme sürecinde hangi dinleme türlerinin uygulanacağı, dinleme ortamı, öğretmen veya öğrencinin özellikleri anlamının etkin olmasında önemli olduğu kadar yanlış uygulamalar dinlemeye engel de olabilmektedir. Dinlemeye engel olan faktörleri çevresel ve kişisel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Çevresel faktörlere örnek olarak gürültü, amaca uygun düşmeyen sözel olmayan hareketler, fiziksel ortamın özellikleri sayılabilir. Dinlemeye engel kişisel etmenler ise öğrencinin algılama kapasitesi ve önceden edindiği olumsuz dinleme alışkanlıkları örnek olarak gösterilebilir. Çevresel engeller daha çok öğretmen tarafından; kişisel engeller ise öğrenci tarafından kontrol edilebilir ve düzeltilebilir (Akkaya ve Ünal, 2016: 71).

Dinleme engellerinin dinleyici ve konuşmacı açısından olmak üzere iki şekilde olduğu da belirtilmektedir. Dinleyicinin işitme sorunları, dinlediği konunun önemini kavrayamaması veya önem vermemesi, konuşanın fiziksel özelliklerine veya çevreye odaklanılıp konuya olan dikkatin dağılması, dinleme ortamına yabancılık, oturma ve diğer fiziksel özellikler, psikolojik sorunlar, konuşanla göz teması kuramama veya vücut dilini görememe dinleyici ile ilgili engeller olarak sıralanabilir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 182-183). Konuşmacı açısından dinleme engelleri ise gereğinden çok ya da az hızda konuşma, dinleyicinin kelime dağarcığına uygun davranmama, anlatım bozuklukları, gereksiz örnekler, ortama uygun olmayan giyinme, konuşma sırasında ses bozulmaları sayılabilir.

Dinleme engellerine ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ise dinleyici, konuşmacı veya fiziksel ortam ayrımı yapılmaksızın genel olarak dinleyicinin konuyu ilginç bulmaması, konuşanda kusur araması, konuşmadaki bazı noktalara aşırı duyarlılık, göstermelik dikkat veya dikkatin dağılması ile düşünce hızından yeterince yararlanamamak olarak yapılmaktadır (Kemiksiz, 2015: 302). Bu tür engeller iyi bir dinlemeyi engeller ve konuşmacı ile dinleyici arasındaki iletişimin bozulmasına neden olur. Bu tür olumsuz durumların öncelikli olarak ortadan kaldırılması iyi bir dinlemenin ön koşulu olarak belirtilmektedir.

Dinleme engelleri genel olarak değerlendirildiğinde hem dinleyici hem de konuşmacıdan kaynaklı engellerin olduğu ve her iki tarafın da etkili dinleme sürecinde önemli olduğu dile getirilmektedir. Ancak dinleyici ve konuşmacıdan kaynaklı herhangi bir sorun olmasa da dinleme engellerinin çevresel şartlardan veya direk dinlenecek konudan da kaynaklanabileceği de göz ardı edilmemelidir. Konuşmacıdan kaynaklı sorunlar genel olarak konuşma biçimi ve tekniği, konuyla ilgili bilgi düzeyinin yeterliği, konuşma sırasındaki davranışları gösterilmektedir. Böyle bir sorunla karşılaşmamak için konuşmacının Türkçeye hakim olması, dinleyicinin seviyesine uygun dil geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir (Emiroğlu, 2013: 296).

1.5.1. Çevresel Şartlar

Dinlemenin ön koşulu iletişim sağlanamadığında dinleme sürecinin sağlıklı yürümeyeceği söylenebilir. Sağlıklı bir iletişim için ise öncelikle dinleme etkinliğinin gerçekteleceği fiziksel ortamın iletişime engel olmaması gerekir. Dinleme ortamlarında sesin dinleyicinin konumuna uygun şekilde dağılması ve yankılanmamasına dikkat edilmelidir. En uzak noktaya sesin yayılması istenirken ses kaynaklarına yakın olan dinleyicilerin ise yüksek sestten rahatsız olmamasına özen gösterilmelidir (Çifçi, 2001: 171). Diğer önemli bir konu da dinleyici sayısı ile dinleme ortamı hacminin orantılı olmasıdır. Çok küçük hacimli alanlarda kalabalık dinleyici grubunun dinlemeye engel olduğu kadar çok büyük hacimli dinleme alanlarında çok az dinleyicinin olması da yankıya neden olacağından dinlemeye engeldir. Özellikle üniversitelerin amfi salonlarında bu tezat göze çarpmaktadır.

Dinleme ortamlarındaki fiziksel koşullar dinleyicinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Söz konusu fiziksel koşullar ses, ısı ve ışık başta olmak üzere uyarıcı tüm nesnelere olarak gösterilebilir (Emiroğlu, 2013: 302). Sesin iyi yayılmaması veya yankılanması, çok soğuk veya çok sıcak olması, ışığın çok parlak veya çok az olması veya ortamın eşit oranda aydınlanmamış olması, güneş ışıklarının dinleyiciye ulaşması, dinleme ortamında konuyla ilgisi olmayan çok fazla dikkat çekici nesnenin olması çevresel dinleme engelleri olarak sayılabilir. Bu gibi durumlardan dinleyici kadar konuşmacı da olumsuz etkilenir.

1.5.2. Konuşmacıyla İlgili Engeller

Konuşmacının etkinlik süresince sergilediği davranışlar, fiziki görünümü dinleyiciler üzerinde etkili olmaktadır. Konuşmacıların anlatım biçimi, kullandığı yöntem ve teknikler dinleyicinin seviyesine uygun olmayabilir. Örneğin konuşmacının sürekli olarak tek taraflı konuşmayı tercih etmesi ve dinleyicilere katılma şansını vermemesi durumunda dinleyicinin pasif dinlemede bulunmasına neden olabilir. Dinleyicilerin sorular sormasına izin verilmesi, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıp konu üzerinde tartışmaların yapılmasına olanak sağlanması konuşmacının kontrolündedir ve bu gerçekleşmediğinde sağlıklı dinleme için engeller oluşacağı kabul edilmelidir. Ancak konuşmacının bu yöntemlere başvurmayı gözden kaçırabildiği gibi bu yeteneklere sahip olmama durumu da söz konusudur. Okullarda öğretmenler tarafından öğrencilerin dinlemeye ilişkin motivasyonu sağlanmalı, ilgi ve dikkat dereceleri doğru ölçülmelidir (Çifçi, 2001: 175). Konuşmacıların sesini ve bedenini konuya uygun şekilde kullanmamaları da dinleme önünde bir diğer engel olarak gösterilebilir. Örneğin heyecanını kontrol edemeyen konuşmacı ses tonunu ve jest ve mimiklerini ayarlayamaz. Böyle bir durumda dinleyici konuşmacının kusurları üzerinde odaklanır, anlatılan konuya odaklanamaz. Konuşmacının Türkçeyi doğru kullanamaması da dinleyicilerin dikkatini çekmede başarısızlığa neden olacağından etkili dinleme önünde bir engel olarak ortaya çıkacaktır.

Konuşmacının sunumu sırasında Türkçeyi doğru kullanması yeterli olmamaktadır. Doğru zamanda jest ve mimiklerin kullanılması anlatılanların daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Dinleyiciler sadece anlatılanlara değil, aynı zamanda

konuşmacının beden diline de dikkat ederler. Beden dilinin kullanılmaması da dinleme önündeki engeller arasında gösterilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 780).

1.5.3. Dinleyiciyle İlgili Engeller

Dinleme süresi ve dinleyiciyi etkileyen dinleme engelleri bazen de dinleyiciden kaynaklanabilir. Dinleyicilerin uyması gereken genel kurallarla birlikte her dinleme ortamına özel kurallar da geliştirilebilir. Sınıf ortamındaki dinleyiciler olan öğrencilerin dinleme kuralları bakımından geliştirilmeleri eğitim öğretimin sağlıklı yürütülebilmesi bakımından önemlidir. Türkçe dersi programında yer alan “dinleme kurallarını uygulama” etkinlikleri de bu amaca yöneliktir. Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmamış olması veya kişisel sorunlarının bulunması dinleme önündeki diğer engeller olarak sayılabilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 782)

Dinleyicinin fiziksel yetersizlikleri dinleme önündeki önemli engellerdendir. Okullarda öğrencilerin kulak muayenelerinin yapılması bu sorunun giderilmesinde bir çözüm olarak görülebilir. İşitme kayıpları öğrencilerin dinleme becerisinin tespitinde hataya da neden olabilir. Zira öğrencinin işitme yetisinin bilinmesi durumunda sınıftaki oturma düzeni de doğru ayarlanabilecektir. İşitme yetenekleri doğru tespit edildiğinde öğretmen tarafından basit yöntemlerle dinleme yetenekleri de ölçülebilir (Çifçi, 2001: 170). Bu ölçme araçları sonuçlara göre geliştirilebilir.

Dinleyiciden kaynaklı dinleme engelleri herhangi bir kategoriye alınmadan sıralanmaya çalışıldığında karşısındaki kişinin sözünü kesmeden dinleyememe, sabırlı olamama, dinleme ortamındaki diğer dinleyicileri rahatsız etme, uygun olmayan zamanda söz alma, ana fikri ve önemli noktalarla ayrıntıları ayırt edememe, konuşmacının ses tonuna ve vurgularına gerekli önemi vermeme, olaylar arasında nedensellik bağı kuramama gibi dil becerilerine dönük problemler sayılabilir (Maden, 2015: 17). Bu sorunların çözümünde olaya dayalı öğrenme senaryolarından yararlanılabileceği ifade edilmektedir.

1.5.3.1. İlgisizlik

Konuşmacıdan kaynaklı dinleme engellerinin en önemlileri arasında dinleyicinin konuya veya konuşmacıya ilgisiz olmasıdır. Dinleyici için ilgin olmayan konu veya konuşmacı dinlemeye de engel olacaktır. Ancak öğrencilere ilginç olmayan konu olmadığı veya konunun ilginç gelmeyen bir yönünün bulunmadığı benimsetilmesi durumunda bu engel ortadan kalkacaktır (Doğan, 2013: 25).

1.5.3.2. Konuşmacının Görünüşüyle İlgilenme

Dinleyiciler için konuşmacının dış görünüşünün ön plana çıkması veya dinleyici için bu tür konuların daha önemli olması da karşılaşılan bir durumdur. Bu durum konuşmacının fiziki özellikleri, giydiği kıyafet, taktığı aksesuarlar ve yaptığı makyajın aşırılıklar taşıması nedeni ile tüm dinleyiciler tarafından aynı şekilde algılanabileceği gibi bazı dinleyicilerin bu gibi fiziksel özelliklere takıntılı tavırlar içerisinde olmalarından da kaynaklanabilmektedir. Öğretmenin kullandığı parfümden etkilenen, taktığı kravat veya kolyeyi çok beğenen öğrenci ders boyunca bu etki altında kalacak ve dinlediği konuya odaklanamayacaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 183).

1.5.3.3. Uygun Olmayan Zamanda veya Şekilde Söz Alma

Dinleyicilerin katılımlı veya etkili dinleme yapabilmek amacıyla konuşmacıya sorular sorması istenen bir durum olmakla birlikte bu davranışların zamanlaması dinleme önünde engel olabilir. Konuşmacı sunumunu yaparken belirli bir plan dahilinde hareket eder. İyi bir konuşmacı dinleyicilerin sorular sorması için konuşmasında uygun boşluklar ayarlar (Kemiksiz, 2015: 300). Dinleyicinin soru sorma sırasında konuşmacının sözünü kesmesi bu planın ve akışın bozulmasına engel olacaktır. Böyle bir durumda konuşmacı anlatacaklarını unutabilir, karıştırabilir. Okullarda öğretmenler tarafından dile getirilen en önemli dinleme engelleri arasında öğrencilerin zamansız söz almaları veya söz alma istekleri gösterilmektedir.

1.5.3.4. Konuşmacıyı veya Diğer Dinleyicileri Rahatsız Etme

Dinleyicilerin iyi niyetli davranışlarına rağmen dinleme engelleri olabileceği gibi tamamen kuralları görmezden gelen dinleyicilerin dinlemeye engel olabilmeleri de mümkündür. Böyle bir durumda dinleme ortamının elverişliliğini kaybetmemesi için

her bir dinleyiciye önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere arkadaşlarını veya öğretmeni rahatsız edici davranışlarda bulunmanın diğer öğrenciler ve öğretmenin dikkatini dağıtacağına ilişkin bilinç kazandırılması, bu engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır (Doğan, 2013: 27).

1.5.3.5. Konuşmacının Anlattığı Her Şeyi Not Almaya Çalışma

Etkili dinleme için dinleyicinin sürece katılması kapsamında sorular sorması ve notlar almasının önemi üzerinde durulmuştu. Dinleyicinin not alma becerisinin yeterince gelişmemiş olması, konunun önemli noktaları ayırt edememesi, konuşmacının anlattığı her şeyi not almaya çalışmasına neden olabilir. Böyle bir durumda anlatılan her şeyin yazılması mümkün olmayacağı gibi konunun bütünlüğünün kavranmasına da engel olacaktır. Çünkü konuşma hızının yazma hızından daha yüksektir. Ayrıca konuşmacının beden dili ile aktardığı anlam sözcüklerde bulunmamaktadır. Böyle bir durumda karşılaşılmaması için öğrencilerin not alma becerisi bakımından geliştirilmeleri önem kazanmaktadır (Güneş, 2014: 102). Anlamlı ve hızlı not alan öğrenci, kaliteli dinleme yapabilmektedir.

1.5.3.6. Konudan Kopma ve Hayale Dalma

Dinleme sırasında olması beklenen davranışlardan biri de dinlenen konunun zihinde yapılandırılırken geçmiş bilgi ve tecrübelerle karşılaştırılmasıdır. Ancak bu durum bazen dinleme önünde bir engele dönüşebilir. Eğer dinlenen konu zihindeki geçmiş deneyimlerle karşılaştırılırken farklı konularla bağlantılar kurulursa bu durumda asıl konudan kopmalar yaşanacaktır. Söz konusu kopma süresi ne kadar uzun olursa dinlenen konudan da o denli uzaklaşmış olur. Bu sırada konunun bölümleri kaçırılmış, bütünlük bozulmuş olur. Dinleme becerisine ilişkin eğitim verilirken beynin işlevleri, hayallere dalma, çağrışımlar gibi konularda da öğrencilere bilgi verilmesi, öğrencinin kendini kontrol etmesinde ve uzun süreli kopmalar yaşamaması bakımından yararlı olacaktır (Doğan, 2013: 27).

1.5.3.7. Ayrıntılara Takılma

İyi bir dinleyici dinlediği konunun önemli noktalarını belirlemede başarılıdır. Konuşmacının iletilerine ve anlatılan konuya eleştirel yaklaşan dinleyici hangi kısımların temel unsurlar, hangilerinin ayrıntı olduğunu belirleyebilir. Bu konuda

yeterli beceriye sahip olmayan dinleyiciler ise ayrıntılara takılıp konunun özünü kaçıracığından dinlemeyi amacına uygun olarak gerçekleştiremez. Bu becerinin kazandırılması için Türkçe öğretimi sırasında cümle ve kısa paragraflar üzerinde uygulamalarla başlayıp ana fikir ve ayrıntıları nasıl ayırabileceklerini uygulamalarla öğrenmelidir (Doğan, 2013: 28). Bu ön bilgileri alan öğrenciler daha uzun metinler üzerinde sık sık uygulamalı çalışmalar yaparak edindiği bilgileri pekiştirebilir ve farklı örneklere transfer edebilir.

1.5.3.8. Önyargıların Etkisinden Kurtulamama

Dinleyicilerin anlatılan konuya ilişkin ön yargıları dinleme önündeki diğer engeller arasında sayılabilir. Örneğin konuyu anlayamamanın yarattığı stres, dinleyicinin dikkatini yüksek tutmasına rağmen dinleme sürecine engel olacaktır. Okullarda öğrencilerdeki bu gibi stresin nedenlerinin ortadan kaldırılmasına ilişkin rehberlik çalışmalarına önem verilmelidir (Doğan, 2013: 28).

1.5.3.9. Bilinmeyen Kelimelere Önem Vermeme

Dinleme sürecinde dinleyicilerin konuşmadaki tüm kelimeleri bilmesi mümkün olmayabilir. Böyle bir durumda kelimenin geçtiği bölümleri anlamasına gerek olmadığı düşüncesi dinleyicinin dinleme sürecine etkin katılımı önünde engel teşkil eder (Doğan, 2013: 28). Böyle bir durumda karşılaşıldığında kelimenin anlamının önceki ve sonraki cümlelerin sentezinden tahmin edilerek bulunmaya çalışılması, bunlarla anlam kurma sürecinin yürütülmesi konusunda gerekli eğitimler verilmelidir. Aynı durum dinleyici konumundaki öğrenciler için de geçerli olmaktadır. Dinleme sırasında anlamını bilmedikleri sözcüklerle karşılaştıklarında dinlemeye odaklanmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu sorun iki şekilde çözülebilir ve bu çözüm yollarına aynı düzeyde önem verilmelidir. İlk olarak öğrencilerin söz dağarcıklarını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmelidir. İkinci olarak ise anlamı bilinmeyen bölümlerin diğer bölümler ile ilişkilendirilerek anlamlandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

1.5.3.10. Tek Bir Dinleme Yöntemi Kullanma

Dinleme becerileri doğuştan itibaren kazanıldığı için dinlemeye yönelik formal eğitimi yeterli düzeyde almayan bireylerin edindikleri dinleme alışkanlıkları

çeşitlenmeyecek; sadece bir dinleme türünü kullanma imkanı olacaktır. Böyle bir durumda da farklı dinleme ortamı ve konuya uygun dinleme türlerini uygulama olanakları olmayacaktır. Okullarda verilecek dinleme eğitimi ile bu sorun ortadan kalkacaktır (Doğan, 2013: 28).

1.6. Türkçe Öğretmenliklerinde Temel Dil Becerileri ve Öğretme-Öğrenme Alanları

Toplumunu oluşturan bireyler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulması doğru bir iletişime, doğru bir iletişim ise dilin doğru kullanılmasına bağlıdır. Dil becerilerinin doğuştan itibaren kazanılmaktadır ancak bu beceriler gelişigüzel bir şekilde edinilmektedir. Dil becerilerinin sistemli bir şekilde ele alınıp geliştirildiği yerler ise eğitim öğretim kurumları olan okullardır. Dilin doğru kullanılmasına yönelik eğitim okullarda Türkçe dersinde belirli bir program dahilinde yürütülmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012b: 96).

Dil kavramı çok geniş anlamlara gelse de bu çalışma kapsamındaki dil, günlük hayatta kullanılan ve kuralları herkes tarafından belirlenmiş ortak öğeleri olan bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bireyin ilk olarak annesi ile iletişimde karıştığı ve daha sonra çevresinden edinmeye başladığı düzen ise ana dil olarak tanımlanmaktadır. Anlama ve anlatma faaliyetlerinde bir inceleme alanı olarak alınan ana dili kendi içinde okuma ve dinlemeden oluşan anlama ve konuşma ve yazmadan oluşan anlatma olarak değerlendirilmektedir. Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisine odaklanılır ve geliştirilmesine çalışılır (Topuzkanamış, 2010: 793).

Bireylerin kişisel ve toplumsal gerekliliklere sahip olarak yetiştirilmesinde ana dili eğitimi önemli bir yere sahiptir ve bu eğitimin okullardaki eğitim sürecine dahil edilmesi sağlıklı iletişimin temel ilkelerindedir. Türkçe dersi öğretim programlarında *“dinlediğini, izlediğini, okuduğunu anlayan, duygu, düşünce ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik*

zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı” bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 4).

Dilin temel öğrenme alanları olan ilişkin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine Türkçe programlarında detaylı olarak yer verilmiştir. Dil becerileri ile bireylerin dinlediği, gördüğü, okuduğunu tam ve doğru anlaması ve aktarması hedeflenmektedir. Bu bakımdan dili yazılı ve sözlü olarak iki grupta ele almak mümkündür. Dil becerilerinin kazanılma sıraları incelendiğinde ise ilk önce konuşma becerisinin öğrenildiği ifade edilmektedir. Takip eden dinleme becerisi de yazılı dil becerilerinden çok önce öğrenilmektedir (Şahin, 2016: 273).

1.6.1. Türkçe Öğretmenliğinde Dinleme Becerisi

Türkçe öğretiminin amaçları olan dört temel dil becerisinden biri de dinleme alışkanlığı kazandırılmasıdır. Çocuklar okul öncesinden itibaren dinleme becerileri kazanmaya başlarlar. Bu durum toplum düzeninin, özel yaşamın kişilerin birbiriyle iletişim kurmalarını zorunlu kılmasından kaynaklanmaktadır. Okullarda da öğrenciler dersin önemli bölümünde dinleyici konumundadırlar. Öyleyse dinleme becerisinin sistemli bir eğitimle geliştirilmesi çabası içinde olunmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 14).

Tüm dil becerilerinin hedefinde doğru anlama yatmaktadır. Okullarda da bu amaçla dinleme ve okuma etkinlikleriyle anlama eğitimi verilir. Dinleme eğitimi her ne kadar Türkçe dersinde temel hedef olmakla birlikte, kazandırılan bu davranış diğer tüm derslerde kullanılmaktadır. Verilen dinleme eğitiminin başarısı öğrencilerin diğer derslerde uygun dinleme teknikleri kullanmaları sonucunu doğurur. Genellikle okuma, okulda öğrenilen bir beceri iken dinleme doğuştan gelen bir beceri olup ana dilini edinmede ve öğrenmede ilk önce başvuru beceridir. Bu bakımdan çok önemlidir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 186-187).

Dinleme becerisi doğuştan itibaren kazanıldığı gibi gelişimi de devam eder. Bu gelişim sürecine aile ve yakın çevre başlangıçta büyük katkılar sağlar. Ancak bu gelişimin doğru yönde olduğunu söylemek her zaman mümkün olmamaktadır. İşte bu noktada okullarda verilen dil eğitimi ile birlikte sistemli gelişimden söz edilebilir.

Türkçe öğretim programlarında dinleme ve izleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla genel amaçlar kuralların uygulanması, dinlenen veya izlenilenin anlaşılıp çözümlenmesi, değerlendirmelerinin yapılması ve söz varlığının zenginleştirilmesi olarak özetlenebilir (Ünal ve Özer, 2014: 204).

Dil becerileri arasında ilk sırada yer alan dinleme becerisi buna uygun olarak Türkçe öğretim programında da ilk sırada yer almaktadır. Dinleme öğretiminde dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaşı, dil ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmaktadır. Dinleme kazanımları dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama, tür yöntem ve tekniklere uygun dinleme başlıkları altında toplanmıştır (Güneş, 2014: 102).

1.6.1.1. Dinleme Kurallarını Uygulama

Dinleme kurallarının uygulanmasında hazırlık aşaması veya ön koşul fiziki şartların yerine getirilmesidir. Sınıf ortamındaki havanın kalitesi, ısısı, sınıfın sesi iletme ve yayma özellikleri, öğrencilerin kıyafetleri bu fiziki şartlara örnek gösterilebilir. Dinleme aşamasına geçildiğinde de öğrencilerin uyması gereken kurallar bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin sırada oturma şekli uyulması gereken kurallardan biridir. Öğrencilerin dik oturması, sırtını sıranın arkasına dayaması, bacakların birbirine paralel uzanması, her iki ayağın da yere basması oturma şekli hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin uymaları gereken diğer bir kural da öğretmeni dikkatle dinlenmesidir. Öğretmenin hangi konuyu nasıl işlediği, hangi örnekleri verdiği ve vermek istediği mesajların neler olduğunu zihninde yapılandırarak dinleme sürdürmesi gerekir. Dinleme kurallarının uygulanması konusunda öğretmen uygulamalı olarak eğitim vermeli, öğrencilerin dinleme sırasında sorular sormasını teşvik etmeli, dinleme sonrasında öğrencilere sorular sormalıdır. Öğrencilerin önemli noktalarda not almaları konusunda rehberlik edilmeli; hangi durumlarda not alınabileceği konusunun eğitiminin de verilmesi gerekir. Zira dinlerken not almak, uzun konuşmalarda konuşmanın başı ile sonu arasındaki bağın kopmasını da engellemektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 188).

Not alma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı metin türlerinin önemi anlatılıp metin yapıları ile özetleme becerileri arasındaki ilişkiler üzerinde durulabilir. Ancak not alma işlemleri kodlamalar ile yapılacağından bireysel farklılıklar ön plana çıkabilir. Yapılacak doğru uygulamalardan bir diğeri ise farklı metin türleriyle yazılmış eserlerin özetlerine ilişkin örnekleri sınıfta öğrencilere sunup fikirlerini alarak tartışma ortamı oluşturmaktır. Bu sayede başarılı özetlerin nasıl olduğu ve kendisinin yapacağı özetlemelerin nasıl olması gerektiği konusunda fikir sahibi olmaları sağlanabilir (Doğın ve Özçakmak, 2014b: 171).

1.6.1.2. Dinlediğini Anlama

Dinlediklerini anlamak, yorumlama, incelemek, sorgulamak, sıralamak, karşılaştırmak, ön bilgilerle birleştirmek, zihinde yapılandırmak vb. çalışmalar ve etkinlikleri ierin kazanımlar sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır (Güneş, 2014: 103).

Diğeri dil becerilerinde olduğu gibi dinleme etkinliklerinin de temel amacı anlamayı sağlamaktır. Bireylerin anlama ve anlamlandırması üzerinde zihinsel yapısı ile geçmiş tecrübelerinden yararlanarak olay ve durumları anlama ve anlamlandırması farklılık göstermektedir. Dinleme öncesindeki bu hazır oluşluk durumu dinleme sürecinin başarıya ulaşmasında oldukça etkilidir. Bu nedenle bireyin hazır oluşluk düzeyini artırmak amacıyla zihinde canlandırma, zihinde canlandırılanların söz, yazı ve görsellerle ifade edilmesi, kelimelerin anlamlarının bulunması ve aynı veya zıt anlama gelen diğeri kelimelerin bulunması, eş sesli kelimelerin bulunup bunların uygun cümlelerde kullanılması etkinlikleri yapılmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 134):

1.6.2. Türkçe Öğretmenliklerinde Okuma Becerisi

Dil becerilerinden okumanın önemi bireylerin toplum içinde yaşamasının önemine dayanmaktadır ve zihinsel gelişimin temelini oluşturmaktadır. Okuyan bireylerden oluşan toplumda değışim bilinci ve bu bilinçle hareket eden bireylerin doğru karar alabilme kabiliyetleri gelişmiştir. Toplumunu oluşturan bireyler, alınan kararları uygulayabilme ve demokratik yapıyı yaşatabilme rolleri üstlenirler (Demirel, 2010: 116).

Türkçe dersi ve bu dersi sunan öğretmenler, öğrencilerin ve gelecek nesillerin tüm dil ve zihinsel becerilerini kazanmalarında en önemli etkidir. Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları sesli iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel ve psikomotor becerileri kazanmaları, bu becerilerden faydalanarak kendilerini hem bireysel hem de sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Bu temel kabulden hareketle Türkçe dersi öğretim programı sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar içerisinde okumanın önemi büyüktür. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavram ve kavram haritalarına çevrilmekte, bunlara anlam kazandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretilirken okuma becerisine daha fazla önem verilmektedir (MEB, 2015).

Tüm dil becerilerinde olduğu gibi okuma öğretiminde de temel amaç anlamayı tam ve etkin olarak gerçekleştirmektir. Ancak okuma öğretiminin özel amaçlarından söz etmek de mümkündür. Bu amaçlar doğru, sürekli ve anlayarak okuyabilme, sözcük dağarcığını geliştirme, bilgi kazanmak için okumanın gerekli olduğunu kavrama, anlatım gücünü geliştirebilme, okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirme olarak sıralanabilir (Demirel, 2010: 121).

Belirtilen temel ve özel amaçlar doğrultusunda okuma öğretiminde öğrencilerde başlığı verilmiş bir metnin konusunu tahmin etme, okunan metne başlık önerme, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme ve cümlede kullanma, okuduğu metin hakkında genel ve ayrıntılı bilgiler edinme, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, özet çıkarma ve elde ettiği bilgileri transfer etme becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 83):

1.6.3. Türkçe Öğretmenliklerinde Konuşma Becerisi

Dinleme ve okuma becerilerinden ayrılmayan ve onlarla bütünlük içerisinde olan konuşma becerisinin gelişimi de yine diğer dil becerileriyle olmaktadır. Gelişim bakımından dinlemeden sonra okuma ve yazma becerilerinden önce gelmektedir.

Dinleme, dinlenenlerin kaydedilmesi, anlamlandırılması aşamalarından sonra konuşma becerisi gelmektedir (Akkaya ve Ünal, 2016: 73).

Konuşma yeteneği dinleme yeteneğinde olduğu gibi doğuştan gelen bir yetenek değildir. İnsanların bu konudaki potansiyelleri formal eğitime gerek duyulmaksızın çevresindeki konuşmaları taklit ederek gelişmektedir. Bireylerin düzgün konuşabilmesi ve toplumda doğru iletişim kurulabilmesi okul hayatında kazandırılabilir (Özbay, 2005: 121). Okullardaki konuşma becerisi eğitimi ile öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini Türkçeyi doğru kullanarak ve etkili biçimde anlatma becerileri kazandırılır.

Öğretmen, güzel konuşma etkinliklerinde öğrencilerle yakından ilgilenmeli, onları konuşmaya teşvik etmeli, onların duygularını yansıtmasına yardımcı olacak sınıf ortamını hazırlamalıdır. Ders yılı başında genel konuşma konuları tasarlamalı, ders yılı içinde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 162).

Okul öncesi dönemde çocuklar dil becerilerini kazanır ve kısmen de gelişim gösterirler. Ancak bu gelişimin sistemli olmaması nedeniyle söz konusu beceriler yeterince ve uygun biçimde kazanılmaz. Okul döneminde tüm dil becerileri sistematik bir eğitimle kazandırıldığından dil becerilerini kullanma ve bunun sonucu olarak da daha iyi anlama, toplumda bireyler arasındaki ilişkilerin gelişmesi gibi olumlu sonuçlar artar (Taşkaya, 2014: 44). Bu noktada Türkçe öğretim programlarının iyi hazırlanmasına, bu eğitimin sunulacağı eğitim ortamına ve yeterli eğitim almış Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.6.4. Türkçe Öğretmenliklerinde Yazma Becerisi

Yazma eyleminin tanımı “duygu, düşünce ve tasarıların, yaşantıların anlatılmasının bir yolu olarak yapılmaktadır (Sever, 2004: 24).

Yazma becerisi konuşma becerisinde olduğu gibi iletişim kurmasını, bireyin kendisi ve yaşantısını ifade edebilmesini sağlayan dil becerisidir. Konuşma eylemindeki çeşitliliğe sahip olmayan yazma eyleminde görsel ve tek boyutlu bir sunum ile

sınırlanma söz konusudur. Diğer önemli bir fark da insanların konuşmayı doğal yollarla öğrenmesine karşın yazma öğreniminde formal eğitime ihtiyaç duymasındır (İpşiroğlu, 2006: 16).

Yazma öğretimine ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Davranışçı eğitim yaklaşımında bireylerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarına odaklanılan ürün temelli yazma yaklaşımı benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ise süreç temelli yazma yaklaşımını benimsemiştir. Her iki yaklaşım karşılaştırıldığında yazılı olarak ortaya bir ürün konulmasının önemi karşısında hangi aşamalardan geçtiğinin önemi yer almaktadır. Süreç temelli yaklaşım, yazılan yazının ortaya çıkış sürecindeki her aşamanın ayrı bir beceri gerektirdiğini ve bu becerilerin kazandırılması için bireylerin eğitilebileceğini öngörmektedir (Karadağ, 2016: 170-171). Bu amaçla farklı stratejiler üretilip yazma engelleri ortadan kaldırılabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği yeni eğitim sisteminde yazma süreci ile bir yol haritası oluşturulmaktadır. Bu haritada yazma etkinliğinin ilk başladığı andan ürünün çıkış anına kadar geçen yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama aşamalarında öğrencinin ne düşündüğü ve ne yapması gerektiği belirlenir (Erdoğan ve Yangın, 2014: 439).

Yazılı anlatım çalışmaları için sabit olarak belirlenmiş yöntem ve tekniklerin olmadığı da öne sürülmektedir. Konunun niteliği, konuya yaklaşım tarzı, yazının okuyucu üzerinde bırakacağı etkiye göre yazma yöntem ve tekniğine karar verilir. Genel olarak Türkçe öğretim programlarında yazma öğrenme alanında yaratıcı yazma, betimleyici ve öyküleyici yazma, ikna edici yazma, işbirliği yaparak (paylaşarak) yazma gibi farklı yazma teknikleri ele alınmaktadır (Cemiloğlu, 2015: 175-176). Bu teknikler kişiye görede uyarlanabilir.

Dil becerileri arasında en son yazma becerisi kazanılmaktadır. Anlatma becerileri de konuşmayla başlar. Anlatma becerisinin tamamlanması için ise dinleme becerisine ihtiyaç vardır. Bireyler yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgileri dinleyerek kazanırlar. Farklı duygu ve düşünceleri öğrenmesiyle yazılı anlatımın gelişmesine

katkıda bulunurlar. Dinlemeyle elde edilen bilgilerin kalıcı olması da yazma etkinliklerine bağlıdır. Her ne kadar dinleme ve yazma becerileri birbirine uzak gibi görünse de yazmanın gelişmesi için de dinlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Yazılı anlatım için anlama becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Anlama becerisi gelişen bireyler duygu, düşünce, hayal, dinleme, izleme yoluyla elde ettiği kazanımları yazıya aktarabilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 781).

Yazma becerisi diğer dil becerilerinin sonuncusu kabul edilmektedir. Yazma becerisinin motorik bir beceriden ziyade eleştirel düşünme süreci olarak algılanması gerektiği belirtilmektedir. Yazma eğitimi yönteminin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111):

1. Güzel yazmak, yalnızca bazı şekil ve formüllerin doğru ve beceriyle kullanmak olmamalıdır. Öğrenciler konular hakkında kendi kelime hazineleri imkanınca, istedikleri gibi anlatıma yönlendirilmelidir.
2. Öğrencilerin kendi seviyelerine uygun günlük yaşamla ilgili duygu, deneyim, izlenim ve hayallerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
3. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli araştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Yazma becerisi ile ilgili olarak yapılacak çeşitli etkinlikler vardır. Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır, tür ve biçim bilgileri verilir. Yaptırılacak ödevlerin konuları tartışılır.
4. Kendilerine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer vb. ile ilgili görüş ve düşünceleri yazdırılmalıdır.
5. Öğrenci seviyeleri dikkate alınmalıdır.
6. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlatılmalıdır.
7. Yazılarında hoşlanıp hoşlanmadıkları anlattırılmalıdır.
8. Yazma becerileri diğer becerilere göre oldukça ağır gelişir. Çünkü ancak çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir.
9. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazdırılmalıdır.
10. Kişileri, nesnelere ve yerleri betimlemeleri istenmelidir.
11. Sebebi verilerek sonucu yazdırılmalıdır.
12. Eksik bırakılmış bir metin tamamlatılmalıdır.

13. Bir formu yönergelerine uygun olarak tamamlamaları istenmelidir.
14. Bir fikre neden katılıp katılmadıkları açıklatılmalıdır.
15. Herhangi bir konuda o konunun muhatabı olan kişiyi ikna etmek amacıyla yazar.
16. Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları, ödevlerle sonuçlanır. Yazma ile konuşma etkinlikleri arasında ilişki kurulmalıdır.
17. Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır.
18. Sınıfta, yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
19. Yazma etkinlikleri başka derslere, özel yaşamla da ilişkilendirilmelidir.

1.6.5. Dört Temel Becerinin Birbirine Karşı Konumu ve Etkileşimi

Türkçe öğretim programları dört temel dil becerisi konuları üzerine yapılandırılmıştır. Dört dil becerisinin aynı oranda geliştirilmesi durumunda sağlıklı bir dil eğitiminin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır (Melanlıoğlu, 2011: 70).

Dilin anlama işlevini yerine getirmesi bakımından dinleme ve okuma becerilerinin etkinliği birlikte ele alınmaktadır. Bu nedenle dil becerilerinin ayrı ayrı düşünülmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla dil öğretim sürecinin temelinde tümleşik dil becerisi geliştirmek yer almaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 72).

Türkçe dersinin amacı öğrenciye dinleme becerilerini kazandırarak anlama yeteneğini geliştirmektir. Konuşmacı ve dinleyici birlikte ele alındığında öğretmenin konuşma ve yazma etkinliği sırasında öğrenci dinleme ve okuma etkinliğinde bulunmaktadır. Bu etkileşim birlikte değerlendirildiğinde iletişimin temeli olan konuşma ve dinlemenin anlaşmayı sağlayan temel beceriler olduğu ve konuşmanın öğrenilebilmesi için öncelikle dinlemenin öğrenilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Konuşma becerisi dinlemeden sonra kazanılır ve seslerin dinlenmesiyle başlayan dinleme süreci, duygu ve düşüncelerin sözcüklerle anlatılması yani konuşma süreciyle devam eder. Her iki süreç de anlama süreci olduğundan benzerlik gösterir ve birbirinin devamıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 779-781). Okuma becerisinin bir göz etkinliği olduğu söylene de sadece bundan ibaret olmadığı da anlaşılmaktadır.

Dinleme etkinliklerinin gerçekleşebilmesinin ön şartı sağlıklı bir işitmenin olmasıdır. Sağlıklı bir işitme olmadığında objeleri anlamlandırma, diğer insanlarla iletişime geçme ve onları anlama da mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan dinlemenin başta gelen unsuru işitmedir. Dinleme yalnızca işitme ile gerçekleşmez. Dinlemenin etkili unsurlarından biri de görmedir. Özellikle hayatının ilk basamaklarında çocuklar öğretmeni dinlerken gözleriyle de onu takip ederler. Dinlemenin etkinliği konuşmacının vücut dilini takip etmesiyle mümkündür. Aksi durumda sadece sesleri duymak konuşmadaki duyguyu anlamayı güçleştirir. İnsan, okuma ve dinleme faaliyeti ile birtakım şeyler öğrenir. Yani bu iki faaliyet aracılığı ile anlama gerçekleşir. Özellikle küçük yaşlardaki anlamının ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Çocuk, ana dili ediniminde, kelimeleri telaffuz etme aşamasına geldiğinde, doğru kelime kullanmayı bilme durumuna geldiğinde dinlemenin anlama ile ilişkisi ortaya çıkar. Eğitsel bakımdan konuşma-dinleme birbirinden ayrılmaz etkinliklerdir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 180-182). Günlük işlerin dışında, drama diyaloglarında, sözlü anlatım etkinliklerinin temelinde (tartışma, görüşme, sempozyum vb.) dinleme ve konuşma birliktedir.

Dinleme becerisine ilişkin yapılan tanımlardan hareketle bir değerlendirme yapıldığında, dinleme eyleminin anlama eyleminden ayrılamayacağı vurgulanması gerekmektedir. Dinleme yalnızca çevremizdeki sesleri işitmekten ibaret değildir (Özbay, 2012: 50). Bu seslerden istediğimize dikkatimizi yöneltip onu anlamaya çalışmamızı ifade etmektedir. Dinleme eylemi sonucunda anlam kurma gerçekleşmiyorsa bu noktada dinlemeden ziyade işitmenin gerçekleştiğinin söylenmesi mümkündür

Konuşma ve dinleme gibi okuma ve yazma da birbirini tamamlayan dil becerileridir. Konuşmacı, yazılı metin, radyo veya televizyon gibi ses kaynakları bilgi edinme ve haber alma amacıyla olduğu kadar zevk için de dinlenebilir. Diğer bir ifadeyle her dinlemenin amacı farklıdır (Keskinçilik ve Keskinçilik, 2007: 124).

1.7. Dinleme Becerisi

İletişim temelli olan dinleme gerçekte öğrenme amacıyla yapılır. Öğrenmenin gerçekleşmesi de dinleyicinin duyduklarını yaşantıları ile karşılaştırıp zihninde

yapılandırması ile olur. Bu sonuçlar beraberinde yeni yaşantılar kazanmayı da getirir. Dinleyicinin dinlediklerinden yeni yaşantılar elde etmesi ile birikimleri yakından ilişkilidir. Dinleyicinin bilgi, beceri ve alışkanlıkları hangi düzeyde ise konuşmacı tarafından kendisine iletilen yeni bilgi, duygu ve düşünceler de ona göre anlamlandırılır. İnsan yaşamının tamamını kapsayan dinleme becerileri, okul öncesi dönemden itibaren doğal biçimde elde edilirken okul çağından itibaren sistemli bir hale gelir. Öğrencilerin dinlediklerini anlama, ayırıştırma, eleştirip değerlendirmeye sürükleyen yeni becerilerin kazandırılmasında Türkçe öğretimine ve Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 1995: 15).

Dinleme becerileri işitmeden farklı olarak bilinçli olarak yapılır ve işitilenin anlam kurmada kullanılması ile

Dil becerilerinin ediniliş sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme becerisi, bilinçli yapılan, anlam kurmanın ön planda olduğu, seçme, eşleştirme ve algılama gibi zihinsel becerileri bünyesinde barındıran, iletişim kurmanın ve öğrenmenin amaçlandığı, günlük yaşamda sık kullanılan önemli bir dil becerisidir. Ancak dinlemenin ilk önce edinilen dil becerisi olması ihmal edilen dil becerisi olarak adlandırılmasına mani olamamıştır. Eğitim alanlarında dinleme becerisinin daha fazla arka planda kalmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerin ilk sırasında eğitim alanlarındaki eğitimcilerin, öğrencileri zaten dinleme becerisini almış olarak görmesi vardır. Bu varsayım nedeniyle çok az sayıda öğretmen, etkili dinlemede öğrencilerine yararlı olabilecek stratejiler üzerinde durmaktadır (Tüzel, 2014: 18).

1.8. Dinleme Becerisi Eğitimi

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere sürekli olarak dinlemeleri gerektiğini söyledikleri bilinen bir gerçektir. Ancak burada önemli olan öğrencinin niçin dinlemesi gerektiğinin açıklanabilmesi; daha da önemlisi öğrencinin niçin dinlemesi gerektiğini anlamasıdır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin yapması gerekenler somut örnekler ile sunulmalıdır. Örnek dinleme metinleri ile önemli noktaların neler olduğu, nerelerde notlar almaları gerektiği ve bunların nasıl belirleneceği hususları verilecek eğitimle gerçekleştirilebilir (Doğan, 2013: 17).

Dinleme sadece bilgi alma veya öğrenme amacıyla yapılmamaktadır. Zevk amacıyla da dinlemeler yapılabilir. Hangi amaçla olursa olsun günümüzde dinlemenin önemi kabul edilmiş durumdadır. Konuşmacının sunumu ne kadar önemliyse dinleyicinin iyi bir dinleme becerisine sahip olmaması da bir engeldir. Konuşmacı açısından konuşma hızı ve dil becerisine karşılık dinleyicinin sözcük dağarcığı, dinlemeye ilişkin yeterli beceri düzeyi sözlerin anlaşılması için gerekli unsurlardır (Demirel ve Şahinel, 2006: 72).

Çocukluğun ilk dönemlerinden, hatta anne karnından başlayan dinleme becerisi ilkokul ve ortaokul yıllarında planlı ve programlı olarak gelişime tabi olur. Dinleme üzerine yapılan her etkinlik dinlediklerini anlamada önemli bir faaliyettir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246).

Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik verilecek eğitimde izleme eğitimine de yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Günümüz teknolojisinde iletişim neredeyse tamamen görsellik üzerine kurulu olduğundan özellikle ilk çocukluk dönemlerinde dinleme etkinliklerinde görselliğe önem verilmesi gerekir. Dinleme etkinliği sırasında öğrenci metni dinlerken diğer yandan karikatürler, ilan ve afişler, reklamlar, resim, fotoğraf ve videolar, görsel sunular, etkileşimli ders ve kayıtlar, filmler, belgeseller vb. göze hitap eden materyallerin uygun biçimde ve içerdikleri mesajların fark edilerek izlenmesi sağlanmalıdır. Bu materyallerin yorumlanma ve değerlendirmeleri de izleme eğitimi ile sağlanabilir (Emiroğlu, 2013: 302). Konuşmacının sesi, vurgu ve tonlamaları, üslubu ve ilettiği mesajları dinlemek kadar, beden dilinin de önemli olduğunun anlaşılması gerekir.

Öğrencilerin iyi iletişim kuran bireyler olarak yetiştirilmeleri Türkçe dersinde iyi bir dinleme eğitiminden geçmelerine bağlıdır. Türkçe derslerinde dinlemenin geliştirebilir bir beceri olduğu gözden kaçmamalıdır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci ihtiyaç ve düzeyleri dikkate alındığında öğrenciler de dinlemeye aktif olarak katılacak, dinlediğini anlamlandırma çabası daha da artacaktır. Dinlemeyi zevkli bir uğraş haline getiren öğrenci yeni dinlemeler konusunda da daha istekli olacaktır. Dinlemenin içsel bir süreç olduğu belirtilmekte

ve öğrencinin kendisini değerlendirmesinin sürecin verimliliği açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Bireyin kendini değerlendirmesine fırsat verilmesi durumunda dinleme farkındalığı artacak ve diğer dil becerilerine de olumlu katkı yapacaktır (Melanlıoğlu, 2012b: 1593).

1.8.1. Dinleme Becerisi Eğitiminin Amaçları

Çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri geliştirme ve giderek zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınan dinleme becerisi eğitiminin amaçları genel olarak şöyle sıralanmaktadır (Güneş, 2014: 94):

- Dil becerileri: Dinleme becerilerini geliştirmek konuşma, okuma, yazma gibi diğer becerilerin de geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bireyin dinleme becerilerini kullanarak bilgiye ulaşması, kullanması, bilgi teknolojilerinden yararlanması daha kolay olmaktadır.
- İletişim becerileri: Çeşitli bilgi, duygu, düşünce vb. İhtiyaçları gidermek için dinlemeden yararlanır. Bu nedenle bireyin etkili bir iletişim kurması için dinleme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.
- Öğrenme ve anlama becerileri: Birey, çevresindekileri anlamak, öğrenmek, izlemek ve kontrol etmek için dinleme becerilerini kullanır. Öğrenciler dinlemeyle hem dinleme hem de öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmektedir.
- Zihinsel beceriler: Dinleme düşünme, sorgulama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir araçtır. Dinleme, bireye düşüncelerini düzenleme, bilgilerini genişletme, netleştirme, sözelleştirme ve yeniden adlandırma fırsatı vermektedir.
- Sosyal beceriler: Dinleme, bireyin sosyal olayları kaydetmesini, ona bir anlam vermesini ait olduğu kültürel değerlere uymasını sağlar. Dinleme aracılığıyla birey kendini çevreleyen durumlarla etkileşir, içine girer ve onları anlar.
- Zihinsel bağımsızlık becerileri: Birey, karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını ve haklarını takip etme gibi zihinsel bağımsızlık becerilerini dinleme yoluyla daha kolay geliştirmektedir.

Türkçe programında dinleme becerisinin özel amaçları düzeyine uygun konuşmaları, olay, film vb. izleme alışkanlığı, dinlediği ve izlediğini doğru anlama ve yorumlama

yeteneğini kazandırma, becerileri düzeyine uygun olarak geliştirme ve öğrencilerin ilgilerini uyandırarak yakın ve uzak çevresini tanıma ve sevme duygusu kazandırma olarak sıralanmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 123):

1.8.2. Dinleme Eğitiminin Önemi

Sözlü iletişimde insanlar konuşurken ses telleri aracılığıyla çeşitli sesler yaymakta ve bu sesler alıcının kulağı ile fark edilmektedir. Böylece dinleme işlemi ve süreci başlamaktadır. Dinleme, günlük yaşamda insanlarla iletişim kurmanın önemli bir aracıdır. Bu aracı bilgi alma, paylaşma, çevreyi anlama, kişisel gelişimi sağlama ve güç elde etme için kullanırız. Okullarda öğrenme gelişme ve zihinsel becerileri geliştirme çalışmalarının merkezinde dinleme yer almaktadır. Öğretmeni ve dersi dinleme, konferans, seminer, tiyatro gibi sunuları dinleme, tartışma ve röportajları izleme gibi. Eğlenmenin temelinde de dinleme vardır. Örneğin müzik, radyo ve televizyon dinleme, sinema ve film seyretme, konsere gitme gibi. Doğayı dinleme de önemli olmaktadır. Dinleme sadece dışarıdaki sesleri değil, kişinin zihin dilini iç sesini ve konuşmalarını, okuma sırasında iç sesini dinleme gibi yönleri de vardır (Güneş, 2014: 81).

Temel dil becerileri içerisinde dinlemeye ayrı bir önem atfedilmektedir. Buna gerekçe olarak daha anne karnında başlamış olması gösterilmektedir. Diğer bir gerekçe ise temel dil becerilerinin kazandırılmasındaki anahtar rolüdür. Ancak dinleme becerisine bu önemli rolüne rağmen gerekli hassasiyet gösterildiği söylenememektedir. Yapılan araştırmalar dört temel dil becerisi içerisinde en fazla kullanılan dil becerisi olduğunu göstermektedir. Diğer araştırmalarda ise bu becerinin geliştirilmeye en müsait dil becerisi olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2013: 1).

İnsan yaşamında dinlemenin ve dinlenenin anlamının ayrı bir önemi vardır. Türkçe eğitiminde dinleme konularına ve derslerine öncelikle somut ve çok basit kurallarla başlanmalıdır. Başlarda ilk dinleme eğitimleri esnasında öğrencilere öncelikle izleme ve dinlemenin ilk kuralı olarak uygun oturma alışkanlıkları öğretilmelidir. Bundan sonraki süreçlerde dinleme eğitiminin içerisinde dil, empati kurma, iletişim vb. kavramlar öğrencilere yavaş yavaş verilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere

çeşitli fırsatlardan yararlanılarak sistemli çalışmalarla dikkate bağlı birtakım beceri ve alışkanlıklar kazandırılabilir. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren bir öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, örgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72).

Dinleme etkinliklerinin başarısı dinleyicinin tam olarak odaklanmasına, dinlediğine dikkat etmesine, işittiği sesler içinden işine yarayacak olanları seçebilme yeteneğine bağlıdır. Öyleyse dinleme eğitiminde asıl amaç öğrencinin dinlediğine dikkatini vermesini sağlamak olmalıdır (Doğan, 2013: 23). Bu tür çalışmalarda her fırsatta öğrencilerin odaklanma ve dikkat becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

Dinleme, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının ön koşuludur. Bireylerin büyük çoğunluğunun yazılı dil ile tanışmaları ebeveynlerinin kendilerine okudukları kitapları dinledikleri yıllara dayanmaktadır. Okuma becerisinin öğrencilerin duydukları ile gördükleri arasındaki bağlantıyı kurmalarıyla ortaya çıktığı ve geliştiği göz önünde bulundurulduğunda, dinlemenin okuma becerisinin kazandırılmasındaki rolü daha iyi anlaşılacaktır (Tüzel, 2014: 21).

Okullardaki tüm dersler için geçerli olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı dinleme eğitiminin yeterince verilmiş olmasına bağlıdır. Yeterince gelişmemiş dinleme becerileri öğrencilerin başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 124).

Günlük yaşamda dinleme becerilerinin kullanım sıklığını inceleyen araştırmalarda ağırlıklı olarak dinleme becerisinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle okullarda yazılı materyaller daha fazla olmasına rağmen yine de en fazla kullanılan dil becerisi dinlemedir (Yıldız ve Kılınç, 2015: 18). Yani okuma etkinlikleri bile dinleme etkinliklerine dönüşmüştür denilebilir. Öyleyse akademik başarının artırılmasında doğru dinleme becerilerine sahip olunması önem kazanmaktadır.

1.8.3. Dinleme Becerisi Eğitiminin Tarihi

Dinleme becerisinin dil becerileri arasındaki farklı konumu ve sahip olduğu önem toplum düzeninin sağlanmasında saklıdır. Dinleme becerisinden yoksun bireylerin iletişimi sağlıklı olmaz, yanlış anlamalardan kaynaklı iletişim kopuklukları sık sık

çatışmalara neden olur. Bu nedenle dinlemeye ilişkin araştırmalar da son zamanlarda artış göstermiştir. Ancak bu geçmişte dinlemeye verilen önemin çok az olduğu veya ihmal edildiği anlamını taşımamaktadır. Bu açıdan bin yıllık geçmişiyle değerini kaybetmeden günümüze gelen Kutadgu Bilig dinleme ile ilgili ifadelerin sıkça kullanıldığı, dinlemenin öneminin anlaşılması ve hayata aktarılması üzerinde önemle durulduğu bir eserdir. Dinleme ile ilgili öğüt verme anlamı taşıyan beyitlere fazlaca yer verilen eserde, dinlemenin konuşmadan daha önemli vurgulanmaktadır. Ayrıca eserde, dinleme ile ilgili deyimlerin varlığı dikkat çekmekte, bu da Kutadgu Bilig'den hareketle dinlemenin kültürümüzdeki yerini gözler önüne sermektedir (Okur ve Beyce, 2013: 1109).

Ülkemizde Türkçe öğretim programlarının 1924 yılından günümüze kadar yedi defa değiştiği tespit edilmiştir. 1924 ve 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programlarında ve 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programında “dinleme” ile ilgili bir bilgiye rastlanmamakla birlikte her iki programda da Türkçe dersinin amaçları belirtilirken “*Talebeye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisap ettirmek. Talebeye, bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.*” ifadelerine yer verilmiştir. Duyma eyleminden kastedilenin işitme mi yoksa dinlememi olduğu da net değildir. 1948 yılı İlkokul programında “*Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.*” maddesi yer almaktadır. Burada da yine dinlemeden söz edilmemektedir. 1968 İlkokul Programında “dinleme” dil etkinlikleri arasında sayılmakta ve dinlemenin diğer etkinliklerle bir arada verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. 1968’de uygulamaya giren programı dinleme becerisine ilişkin ilk program olarak nitелеmek mümkündür (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 89).

Dinleme becerisinin ilk olarak 1968 yılındaki programda yer aldığına ilişkin bilgiler dikkate alındığında Türkçe programlarındaki dinleme eğitiminin yaklaşık 50 yıllık bir geçmişi olduğundan söz edilebilir. Aradan geçen bu süre zarfında dinleme eğitimine programlarda ağırlıklı olarak yer verildiği söylenebilir. Zira bilgi edinme başta olmak üzere zevk alma, eleştirme veya herhangi bir nedenle dinleme etkinliği

günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir ve doğru ve etkili bir dinleme daha da önem kazanmıştır. Bunların yanında günümüz iletişim teknolojilerinin görsellik ve işitsellik bakımından yoğun olması, iletişim araçlarının bu yönde gelişmesi dinlemenin önemini daha da artırmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 72).

Türkçe programında 1968 yılından itibaren yer almaya başlayan dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma becerilerinden ayrı olmadığı bilinmektedir. Programda ilk yer aldığı anda yeterince önem verilmemesine rağmen zamanla diğer beceriler kadar önemli bir yere ulaşmıştır. Bu önemin ilk olarak 2005 yılı Türkçe programında ortaya çıktığı söylenebilir (Ünal ve Özer, 2014: 217).

Dinleme, ilk kez 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır. Programda becerinin kazandırılması “Dinleme Kurallarını Uygulama”, “Dinlediğini Anlama” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Programda dinleme; okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları arasında %15 oranında yer almaktadır (Mert, 2013: 55).

1.8.4. Dinleme Becerisi Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dinleme eğitiminde önemli görülen amaçlardan ilki öğrencilerin çevreden duydukları ses kaynaklarına farkındalık kazandırmaktır. İlk ve ortaokullarda öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları için çeşitli dinleme etkinlikleri uygulanabilir. Ayrıca hangi dinleme etkinliklerinde hangi dinleme tür ve stillerinin kullanılacağı da dinleme eğitiminin temel prensiplerinden olmalıdır. Bu sayede dinlediklerini daha iyi anlamlandırmalarına katkı sağlanmış olacaktır (Doğan, 2013: 17).

Temel dinleme becerileri kazandırmada önemli olan diğer bir konu da öğrencilerin dikkatini doğru alana yoğunlaştırmalarıdır. Dinleme eğitimi ile bu becerinin kazandırılması da amaçlar arasında olmalıdır. Bu amaçla öğretmenlerin kullanabileceği yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler 2T1C (Tahmin-Tanıtım-Canlandırma) yöntemi, ELVES (İngilizce Excite, Listen, Visualize, Extend ve Savor kelimelerinin baş harflerinin kısaltması) ve dramatizasyon yöntemlerinin bir araya gelmesiyle şekillenmiştir. 2T1C yöntemi yaratıcılık ve işbirlikçilik bakımından ideal bir dinleme yöntemidir. Öğrencilerin sürekli aktif olması, bilgi birikimleri ile

dinlediklerini birleştirerek sorun çözmesi, anlatımlarına yaratıcılık katması, işbirliği yaparak bir sorumluluğu yerine getirmesi, jest ve mimikleri daha iyi kullanmayı öğrenmesi bakımından oldukça yararlıdır. şu aşamalardan oluşur (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006:190-191):

1. Öğrenciyi dinlenecek konuya hazırladıktan sonra metin sesli olarak okunur. Konunun ortasında nasıl sonuçlanacağıının tahmin edilmesi istenir.
2. Öğrencilerin dinlerken düzgün bir biçimde oturarak, jest ve mimikleriyle hoşlanıp hoşlanmadıklarını ifade etmeleri istenir.
3. Öğrencilerin dinledikleri metinle ilgili sorular sorması ve bu sorulara metnin içinde cevaplar aranması istenir.
4. Dinlenen metnin bir olay metni değil ise öğrencinin not alması sağlanmalıdır.
5. Dinlemeyi daha ilgi çekici hale getirmek için öğretmen yüzünü kapatır, tanımak için ipuçları verir. Ünlü bulma olarak adlandırılan bu tür konuşmaları öğrenciler zevkle dinler. Öğrencilerin bilmedikleri kelimeler kullanılarak onların sözcüğün anlamını da bulmaya çalışmaları sağlanır.
6. Öğrenciler gruplara ayrılır. Grubun birine sessiz film seyrettirilir. Konuşma ve tartışma sonrası ikinci kez izletilip metin oluşturulur. Diğer gruptakiler sessiz filmi izlerken önceki grup hazırladıkları metni okuyarak seslendirme yapar. Böylece dinleme etkinliği eğlenceli ve yaratıcı bir hale gelmiş olur.
7. Sesli okuma dinleme ve izleme sonrası öğrenciler birbirlerine ve öğretmene mutlaka soru sormalı, diğer öğrenciler veya öğretmen cevaplamalıdır. Sonra en güzel soru, en güzel cevap seçilir. Her hafta birinci olan soru ve cevap sahibi bir deftere yazılır. Yarıyıl sonunda birinci gelenlere ödül verilir. Böylece dinleme öğretimi bütün döneme yayılmış olur.

İlkokullarda dinleme becerisi kazandırmada yapılacak ilk çalışma örnek dinleme metinlerinin sınıfa getirilmesidir. Getirilecek materyallerin öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Aksi durumda dinlemeye ilişkin istek ve ilgi zayıf kalacak ve dinleme süreci başarısızlığa uğrayacaktır. Türkçe dersinde ilk zamanlar getirilen masal, şiir, öykü gibi materyallerin dinlenmesine ayrılabilir. Bu etkinlikler sırasında öğrencilere dinlenen metnin konusu, kahramanları, olayları, olayların geçtiği yer ve zaman hakkında kısa sorular sorulabilir. Bu soruların dinleme

metninin başında ve sonunda tekrarlanması ilgi ve dikkati artıracaktır. Eğitim öğretimin ilk aylarında gerçekleştirilen bu etkinliklerin ardından eleştirel dinlemeye yönelik etkinliklere yer verilebilir. Örneğin dil bilgisi ve düşünce bakımından çelişkili yerlerin buldurulması yoluna gidilebilir. Bu amaçla sınıfa getirilecek metinlerle yetinilmeyip televizyon programlarını izleme ödevleri de verilebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 74).

Dinleme becerilerini geliştirmek için uygulanan öğretim süreçleri, dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası olarak üç aşamada ele alınmaktadır. Bu süreçlerde uygulanan çeşitli dinleme teknikleri vardır. Dinleme becerilerini geliştirmede bu tekniklerin hepsi önemli olmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerin bu teknikleri öğrenmeleri ve etkili dinleyici olmaları amaçlanmaktadır. Etkili bir dinleyici (Güneş, 2014: 81):

- Dinleme amacını ve yöntemini belirler,
- Ön bilgileri harekete geçirir,
- Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler,
- Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağlar kurar,
- Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler,
- Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
- Konuşmacının amacını belirler,
- Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler,
- Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
- Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir.

Öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılmasında dinleme stillerinin doğru kullanılması oldukça önemli bir yere sahiptir. Etkili dinleme için istek, önemli noktalara ilişkin ipuçlarına dikkat etme, metnin devamını tahmin etme, not alma ve hazırlık yapma olarak sıralanabilir. İstekli olmak konunun ilginç ve önemli olabileceği düşüncesiyle ortaya çıkar. Ön hazırlık yapma istekli dinleyicilerin daha iyi anlayabilmek için konunun ana hatlarını öğrenmeye çalışması ile gerçekleştirilir. Konuşmacının vurgulamaları, tekrarları ve geçiş ifadeleri anlatılmak istenen ana konunun daha iyi kavranmasını sağlar. Alınan iletilerin sonrası iyi bir dinleme

sonrasında tahmin edilebilir. Burada metnin devamı için verilen ipuçlarını yakalamak da önemlidir. Önemli noktaların not alınması uzun konuşmalarda başlangıç ve sonuç arasındaki bağlantının kopmasını engeller. Konuşmanın girişine daha fazla dikkat edilmesi ana fikrin yakalanması açısından önemlidir. (Akkaya ve Ünal, 2016: 70-71).

Dikkatini yoğunlaştıran bir öğrenci dinleme stratejilerini de uygulayabiliyor demektir. Eğer açıklama ve yönergelerin veya konuların sık sık tekrarlanmasını istiyorsa, dikkatini dağıtan hususlara engel olamıyor ve uygun bir şekilde konuşulanı dinlemeye özen göstermiyorsa öğrencinin konu üzerinde yoğunlaşamadığı anlaşılabilir (Akyol, 2008: 18).

Dinlemenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek ölçülecek kazanım sayısı sınırlı olduğundan öğretmen için zorluklar taşımaktadır. Değerlendirme amacıyla metnin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin sorular sorulur ve alınan cevaplara göre dinlemenin gerçekleşme durumu ölçülebilir. Ancak dinleme sürecinin çeşitli aşamalardan oluştuğu dikkate alındığında bu yöntemin yeterli olmayacağı aşikârdır. Dinleme eğitiminin amacına ulaşma durumunu belirlemek için öğrencinin içsel sürecinin de değerlendirilmesi gerekir (Melanlıoğlu, 2012b: 1586). Bunu gerçekleştirmenin en güzel yolu da öğrencinin kendisini değerlendirmesine imkân tanımaktır.

Dinlemenin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemenin diğer bir yolu da sorulacak soruların dinleme metinlerinden önce öğrenciye verilmesi ve öğrencinin dinleme sürecinde hangi konulara önem vermesi gerektiği bilincinin kazandırılmasıdır (Şahin, 2013: 82). Böylece başlangıçta amacı olmasa dahi öğrenciye dinleme amacı kazandırılmış olur. Öğrenci böyle bir durumda soruların cevabını bulamayacağı bölümlerde pasif kalacak, soruların cevabını yakaladığı bölümlerde ise aktif olarak dinleme etkinliğine katılacaktır.

1.9. Dinleme Becerisi Geliştirme

Dinleme sürecinde dinleyiciler dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve sonrasında bir dizi zihinsel ve fiziksel faaliyette bulunmaktadır. Bu hazırlıklar sırasında doğru tercihlerde bulunulması durumunda dinleme sürecinin sonunda doğru bir anlama gerçekleşir (Tüzel, 2014: 27).

Dinleme becerisi gelişen öğrenciler metinleri dinlerken dinleme öncesi, sırası ve sonrasında bilinçli olarak yöntem ve teknikleri kullanırlar. Dinlediklerine anlam kazandırmada da benzer şekilde stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejiler bilgiyi kazanma, depolama, geri alma, bilgiyi kullanma. Dinleyiciler, dinleme öncesinde, esnasında ya da sonrasında bir dizi zihinsel ve fiziksel faaliyette bulunma olarak sıralanabilir. Buradan da anlaşılacağı gibi dinleme anlık değil bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız ve Kılınç, 2015: 18).

Tüm dil becerilerinin daha da ayrıntıya inilerek geliştirilmesi isteniyorsa öncelikle karma öğretim ortamı oluşturulmalıdır. Bunun ışığında düşünüldüğünde yüz yüze etkileşimli eğitim ortamında uygulanan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler, çevrim içi öğrenme ortamıyla desteklenerek, yani karma öğrenme ortamında uygulanabilir. Sözel iletişim süreci bireylerarası etkileşime ve iletişime dayalıdır. Etkileşim sürecinin niteliği değerlendirilirken süreç içerisindeki gelişim önemlidir. Konuşma ve dinleme becerileri geliştirilirken öğrenciler kendileri gelişimlerini değerlendirmelidirler. Aynı zamanda öğretmende öğrencilerinin gelişimini değerlendirmelidir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme etkinlikleri belirli bir ders ile sınırlanmadan, çevrim içi öğrenme ortamındaki farklı derslerde olduğu gibi, bu becerileri geliştirici etkinliklere tüm derslerde yer verilmelidir (Erdem ve Erdem, 2015: 1147).

Dinleme becerisi geliştirilirken eğitim ortamının unsurlarının kaliteye etkisi de göz ardı edilmemelidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde bu kalite unsurlarının önde geleni dinleme durumlarıdır. Öğretmenin dinleme sırasındaki rolü, öğrenciler ile ilişkileri onları dinleme stratejilerinin bir değişkeni haline getirmektedir. Bu durum öğretimi de olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle sadece öğrencilerin dinleme stillerinden söz etmek yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin çevreleri ile kurdukları iletişim biçimi ve bizzat kendilerinin öğrenme stilleri de dinleme ve onun devamı olan öğrenmeyi etkilemektedir (Ateş ve Ercan, 2015: 110).

Dinleme sürecinin olumlu sonuçlar üretmesi için öğrencide ilgi uyandırılması, öğrenciye dinlemeye yönelik bir amaç kazandırılması, öğrencinin psikolojik ve fiziksel olarak hazır olması ve dinleme ortamındaki fiziksel şartların uygun olması gerekir (Öz, 2011: 155-156).

Öğrenciler zihinsel yapılarını geliştirme aşamalarında çeşitli bilgiler edinmektedirler. Bu bilgileri dinleme yoluyla elde ettiklerine dinlemeyi bir öğrenme aracı olarak kullanmayı alışkanlık haline getirmekte ve bir ömür kullanmaktadırlar. Dinleme becerileri ne kadar erken gelişirse öğrenme faaliyetleri o denli etkili olacaktır. Dinleme becerilerinin gelişmesinde öğrencinin merkeze alınması ve öğretmenin de rehberlik yapması bu sürecin sağlıklı yürütülmesinde önemlidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 129).

Dinleme temelli öğrenmelerde en uygun ortam sınıflardır. Sınıf dışındaki dinleme temelli öğrenmelerde öğrencinin daha fazla zaman ayırması gerekir. Bunun nedenleri ilk olarak zihinsel beceri geliştirmede dinlediğini anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırmanın önemli olması gösterilebilir. İkinci neden anlama etkinliği için sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmasıdır. Diğer nedenler ise sınıf içinde yapılan dinlemenin konunun özünü öğrenciye verme imkânı sağlaması, sınıf ortamında doğru eğitim araç gereçlerinin kullanılabilmesi ve sınıf içi grup etkileşimi olarak sıralanabilir (Demirel ve Şahinel, 2006: 73-74).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliklerinden biri de eğitim felsefesinin temelini oluşturan beceri geliştirmedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci diğer öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi dinleme etkinliklerinde de aktif olmalıdır. Bu süreci iyi değerlendiren öğrencilerin dinleme becerisi de zamanla gelişecektir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246).

Örgün eğitim-öğretim çalışmalarının başladığı ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerden herhangi bir davranışı sergilemeleri istendiğinde eğer o davranış okulda öğrenilmesi gereken bir davranış ise öğretmenin, öğrencilerine o davranışla ilgili yeterince açık ve anlaşılır bilgiler vermesi, öğrencilerin bu davranışı

sergilemelerini oldukça kolaylaştırır. Öğrencilere dinleme öncesi, sırası ve sonrasında nasıl davranmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda uygulamalı çalışmalar yaparak dinleme ve dikkat etmenin ne anlama geldiğini öğretmek gerekir. Bu nedenle dinleme eğitimi çalışmasında dinleme öncesindeki, dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasında çalışmalar bulunur (Doğan, 2013: 21).

Türkçe öğretimi sadece ana dil olarak değil aynı zamanda ikinci dil olarak da öğretilmektedir. Bu öğretimde yöntem parçadan bütüne ve bütünden parçaya olmak üzere iki yönlü gerçekleşmektedir. Parçadan bütüne işlemlerde, biçimsel unsurlar kullanılarak anlama ulaşılmaktadır. Bütünden parçaya öğretim şeklinde ise bir çözümleme süreci ön plandadır. Bütünden hareketle bütünü oluşturan parçalara; genelden özele hareket edilerek hedeflere ulaşmak amaçlanır. Anlama etkinliği daha da gelişerek çıkarımlarda bulunma sürecine dönüşür. Bu sürecin başarıya ulaşmasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri önem kazanmaktadır. Bu beceriye sahip olduğunda öğrenmenin unsurları da bir yapbozun bozulup tekrar yapılması gibi işlenir (Tabak ve Göçer, 2014:133).

Dinleme becerisi eğitiminin üzerinde önemle durulan diğer bir unsuru da kazandırılan becerilerin nasıl ölçüleceğidir. Dinlediğini anlama stratejileri ve üstbilgi stratejileri dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç ana başlıkta değerlendirilmektedir. Bu şekildeki bir sınıflandırma öğrencinin kendisini değerlendirirken salt sonuca göre değil, dinleme sürecinin her aşamasına göre değerlendirmesine olanak tanır. Dinleme sürecinin aşamaları ile birlikte öğrenci seviyesi, dersin amacı, kullanılacak materyaller, dersin işlenişi, dinlediğini anlamının değerlendirilmesi gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır (Epeçan, 2013: 338).

1.9.1. Dinleme Öncesindeki Çalışmalar

Dinleme öncesindeki çalışmaların amacı öğrencileri dinlemeye hazırlamaktır. Öğrencilerin hazırlanması fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Fiziksel boyuttaki hazırlıkların başında dinleme ortamının sessiz olması gelmektedir. Diğer fiziksel hazırlıklar ise işitmenin en iyi gerçekleştirileceği şekilde oturma düzeninin olması, ses kaynağının tüm dinleyiciler tarafından ve net bir şekilde

duyulabilmesi, sınıfın sıcaklığının uygun olması şeklinde sıralanabilir (Doğan, 2013: 21).

Dinleme etkinlikleri veya dinleme sürecinin sağlıklı yürümesinin ilk koşulu dinlemeye hazırlıktır. Dinleme öncesinde konuya ilişkin ön bilgilere sahip olmak ve konuşmanın hemen öncesinde yapılan hazırlıklar olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. Konuşma öncesindeki hazırlıklar bedensel ve fiziksel hazır olmak olarak kabul edilebilir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007: 132).

Dinleme öncesi çalışmalarda öğretmen ve öğrencinin ayrı ayrı hazırlık yapmaları gerekmektedir. Öğretmen dinleme öncesi dinleme metinleri ile ilgili olarak hazırlık yapar, materyalleri hazırlar ve ödevler verir. Öğrenci ise verilen ödevleri yerine getirir. Öğrenciler hazırlıkları ölçüsünde sınıfta sunumlarını yapar. Böylece dinlenecek metne ilişkin ön bilgilerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini de arttırmış olurlar (Akkaya ve Ünal, 2016: 72).

Dinleme öncesi çalışmalar kapsamında yapılan hazırlıklar ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metnin içeriğini tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme gibi etkinlikler ve bu etkinliklerin planlaması şeklinde olmaktadır (Güneş, 2014: 96-98).

Dinleme becerilerinin kazandırılmasının önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır. Yaşam boyu gerçekleşen dinleme faaliyetlerinin verimli olmasında dinleme becerisinin iyi gelişmiş olması önemli yer tutmaktadır. Dinleme becerisi gelişen bireyler akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin gelişiminin sorumluluğu sadece Türkçe öğretmenlerine bırakılmamalıdır. İlk ve ortaöğretim kademesindeki her ders öğretmeni bu becerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin ne tür metinleri dinlemekten hoşlandıkları sosyo-demografik değişkenlere göre tespit edilmeli ve sonuçları eğitim-öğretim ortamına yansıtılmalıdır (Şahin, 2013: 82). Türkçe derslerinde dinleme becerisi gelişiminde sadece dinleme metinleri değil sesli görsel materyallerin kullanımına da yer verilmelidir. Ayrıca dinleme metinlerine ilişkin soruların başlangıçta da sorulması dinleme öncesi çalışmalar kapsamında değerlendirilebilir.

Dinleme öncesi çalışma bağlamında öğrencilerin oturma şeklini ayarlaması, dinleme sırasında not almak amacıyla kullanılacak araç gereci hazırlaması, dinleyeceği konuyla ilgili bilgi toplaması, merak ettikleri ile ilgili önceden soru hazırlaması gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 75).

Dinleme becerisi geliştirilme sürecinde öğretmenlerin yapacağı diğer bir çalışma da öğrencilere dinleme amacı kazandırması ve metinle ilgili soruların metin okunmadan önce verilmesidir. Nitekim metin dinleme öncesinde verilen soruların dinleme becerisine etkisi metin dinleme sonrasında sorulan sorulara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir. Metin sonrası sorulan sorular metnin tümüne yönelik olup öğrencilerin seçici dinleme yapmasına engeldir. Metin öncesinde verilen sorular öğrencileri soruların cevaplarını aramaya yönlendirmekte, amaçlı ve seçici dinlemeyi sağlamaktadır. Dinleme öncesinde amaç oluşturmanın da dinleme becerisi üzerine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Epçaçan, 2013: 336).

Dinleme süreci dinleme etkinlikleri anında değil onun da öncesinde bir dizi fiziksel ve zihinsel davranışın sergilenmesi ile başlar. Dinleme öncesi kullanılacak stratejiler Tablo 1.1’de gösterilmiştir (Tüzel, 2014: 29).

Tablo 1.1. Dinleme Öncesi Kullanılacak Stratejiler

Strateji	Amaç	Anahtar Sorular
Amaç belirleme	Seçici dinlemeyi sağlamak, ana hatları ayrıntılardan ayırmak	Bu içeriği dinleme nedenim ne? Eğlenecek miyim, öğrenecek miyim yoksa bir cevap mı oluşturacağım?
Ön bilgileri harekete geçirme	Önceden bilinenlerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirme	Bu konuyla ilgili neler biliyorum?
Zihinde canlandırma	Empatik dinlemeyi sağlamak	Bu konuyla ilgili neler hissediyorum?
Ana hatları belirleme	Dinleme akışı hakkında haberdar olma	Hangi sırayla neleri dinleyeceğim?
Tahminde bulunma	Dinleme motivasyonunu artırmak ve tahmin becerisini geliştirmek	Bu metinde neler olacak, neler anlatılacak?
Sorular oluşturma	Seçici ve amaçlı dinlemeyi sağlamak	Oluşturduğum “...” sorusunun cevabı nerede?
Beyin fırtınası	Ön bilgileri harekete geçirme ve farklı bakış açılarını ortaya çıkarma	Bu konu bende neler çağırıyor?
Kayıt yapmak için hazırlık yapma	Dinlenilecek içeriğin kaydedileceği araç ve gereci hazırlama	Dinlediklerimi kaydetmek için kullanacağım araçları hazırladım mı?

1.9.2. Dinleme Sırasındaki Çalışmalar

Dinleme sırasındaki çalışmalar metnin öncesinde veya sonrasında sorulan soruları cevaplayabilmek amacıyla yapılır. Dinleme sırasındaki çalışmalar denilince akla ilk

gelen not almaz. Metnin önemli bölümlerinin not alınarak işaretlenmesi, daha iyi anlama ve sonradan sorulacak sorulara daha kolay cevap verebilmeyi sağlar. Ancak bu işlemin gelişigüzel yapılmaması, planlı bir etkinliğe dönüştürülmesi gerekir. Dinleme materyaline göre kavram haritası oluşturma veya verilenler ve istenenler şeklinde ayrıştırılarak aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi, şekil veya tablolarla not alınması şeklinde olabilir (Doğan, 2013: 22).

Dinleme öncesi stratejilerin belirlenmiş olması dinleme sırasındaki çalışmalara da rehberlik etmektedir. Dinleme sırasında belirlenen stratejilerin uygulanması da buna bağlıdır. Dinleme sırasında hangi tür dinlemenin yapılacağına karar verilmesi gerekir. Dinleme öncesinde yapılan tahminler kontrol edilir ve yeni tahminlerde bulunulur. Bu tür dinlemeler öğrencilerin derse ve dinleme metinlerine olan motivasyonunu artırır (Yıldız ve Kılınç, 2015: 20).

Dinleme sırasında yapılan çalışmalar anlama, zihinde yapılandırma ve bilgiyi düzenleme olarak kabul edilmektedir. Dinleme etkinliği devam ederken diğer yandan zihinde yapılandırma yapılmaktadır. Anlama, zihinde yapılandırma ve bilgiyi düzenleme faaliyetlerinin öncelikle planlanması gerekir. Planlamanın nasıl yapılacağı ise öğretmenlerin görevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinde yapılandırma teknikleri kapsamında konuşmanın konusunu, konuşmacının hareket noktalarını, ana ve yardımcı düşünceleri, amacı belirleme, aktarılan bilgileri düzenleme, konuşma biçimini belirleme anahtar kelimeleri, kavramları, karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme teknikleri kullanılabilir (Güneş, 2014: 96-99). Öğretmen dinleme sürecini başlattığında öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarına özen gösterir. Belirli aralıklarla konuşmasını keser ve bölüm veya konuyla ilgili sorular sorar. Aldığı yanıtlara göre durum değerlendirmesi yapar ve oluşabilecek olumsuzlukları giderir. Ardından öğrencilerin tahminde bulunmasını ister. Türkçe öğretmenleri için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında metinler bulunurken, öğrenci kitaplarında sadece bu metinlerin değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır. Bu değerlendirme çalışmalarını metnin başında, devamında ve sonunda yaptırabilir (Akkaya ve Ünal, 2016: 73).

Dinleme sırasındaki çalışmaların önemli bir hedefi de dikkatin yoğunlaştırılmasıdır. Dinlemenin pasif olmaması gerektiği bilinciyle öğrencilerin yaş ve diğer fiziksel özelliklerine uygun planlamalar yapılmalı ve dikkat süreleri göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 74). Ayrıca öğrencilerin kelime dağarcıklarına uygun olmayan dinletilerin anlaşılmayacağı da unutulmamalıdır. Bu gibi durumlarda tahminlerde bulunulması ve bu tahminlerin doğruluğu için anlamı bilinmeyen sözcüklerin cümlelerde kullanılması sağlanmalıdır. Böyle bir durumda öğrencilerin hatalarını anlamaları da kolay olacaktır.

Dinleme esnasında kullanılacak stratejileri, bu stratejilerin amaçlarına ve stratejinin uygulanmasında kullanılacak anahtar sorulara Tablo 1.2’de yer verilmiştir (Tüzel, 2014: 33).

Tablo 1.2. Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler

Strateji	Amaç	Anahtar Sorular
Not alma tekniklerinden yararlanma	Dinlenenlerin kayıt altına alınması	Dinlediklerimi en etkili şekilde nasıl kayıt altına alabilirim?
Grafik düzenleyicilerden yararlanma	Dinlenenleri belirli bir amaç ve düzen içerisinde not alma	Bana gerekli olan içeriği hangi başlıklar altında not almalıyım?
Soru-cevap etkinlikleri	İçeriğin dinlenen kısmının ne kadar anlaşıldığını ölçme	Dinlediğim içerikte geçen “...” ile ilgili ne biliyorum?
Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma	Dinleme öncesi tahminlerin doğruluğunun kontrol edilerek yeni tahminler oluşturma	Tahminlerimin hangileri doğru? Bundan sonra ne olacak?
Görselleştirme	İçeriği hatırlamayı kolaylaştırıcı kişisel semboller oluşturma	Bu içeriği en kısa biçimde hatırlayabilmek için ne tür bir simge kullanmalıyım?
Tekrar dinleme	Anlaşılmayan yerleri tekrar dinleme	Nereyi anlamadım? Anlamadığım yeri en uygun biçimde tekrar nasıl dinleyebilirim?
Analoji kurma	Dinlenen içeriğin daha önce yaşanılanlara benzetilerek anlamayı kolaylaştırma	Bu, hayatımda daha önce karşılaştığım hangi olaya, duruma vs. benziyor?
Empati kurma	Dinlenen içerikte geçen olay, durum ya da şahıslarla duygudaşlık kurma	Ben bu durumla, olayla, kişiyle vb. karşılaşırdım ne hissedirdim?

1.9.3. Dinleme Sonrasındaki Çalışmalar

Dinleme çalışmalarının sona ermesinin dinleme sürecinin sona erdiği anlamına gelmediği bilinmektedir. Bu nedenle dinleme etkinlikleri sona erdiğinde anlamayı

kolaylaştırıcı fiziksel ve zihinsel davranışlar sergilenmektedir (Yıldız ve Kılınc, 2015: 21).

Bu ilerleyen süreçte bireyler, dinleme eğitimi öncesinde üzerine düşünülen ve konuşulan konular ve dinleme eğitimi esnasında alınan notların yardımıyla, eğer soru sorulduysa bu soruları cevaplama, dinlenen içeriği özetleme veya içeriğin değerlendirmesini yapma gibi çalışmalarla dinleme faaliyetlerinden en üst seviyede faydalanmaya çalışırlar. Öğretmen zaman zaman, öğrencilere yönelttiği soruların dışında öğrencilerden de sınıftaki arkadaşlarına sorular yönelmelerini isteyebilir. Bu çalışma, dinlenen metnin en ince ayrıntısına kadar kavranmasını ve sonraki dinleme çalışmalarında öğrencilerin daha dikkatli davranmalarını sağlar (Doğan, 2013: 23).

Dinleme sonrasında metinle ilgili soruların metnin dar perspektifinden çıkarılarak öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirilmesi istenebilir. Sorulara verilen cevapların günlük hayatla ilişkili olması, dinlenen metindeki olayları dramatize etmeleri, özetlemeleri, konuyla ilgili görüşlerin mantıksal sıra içerisinde anlatmaları istenebilir. Bu süreçte yapılabilecek diğer çalışmalar ana fikir ve ana fikri destekleyen düşüncelerin belirtilmesinin istenmesi, çıkarımlarda bulunmaları, Türkçeyi özenli ve dikkatli kullanmaları istenir (Akkaya ve Ünal, 2016: 73).

Dinleme sonrası aşamada daha çok değerlendirmeye dönük çalışmalar yer almaktadır. Konuşmada aktarılan bilgileri, konuşma biçimini ve içeriğini, nedenlerini, sorunları ve bakış açılarını, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını, anlamı değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım sonuç yerine süreç değerlendirme ve öz değerlendirme üzerinde durmaktadır. Bu nedenle öğrencinin kendini değerlendirmesi özendirilmelidir. Dinleme becerilerini geliştirmek için dinleme sonrası konuşmada verilen bilgileri, sunu biçimi ve içeriğini, nedenleri, kaynağı ve bakış açılarını, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını, anlamı değerlendirme ve dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme gibi planlama teknikleri uygulamalı olarak öğretilmelidir (Güneş, 2014: 97).

Dinleme öncesinde ve esnasında gerçekleştirilen anlamayı kolaylaştırıcı fiziksel ve zihinsel davranışlar olduğu gibi dinleme sonrasında da başvurulacak bir takım davranışlar vardır. Bu davranışların amaçlarına ve stratejinin uygulanmasında kullanılacak anahtar sorulara Tablo 1.3'te yer verilmiştir (Tüzel, 2014: 36).

Tablo 1.3. Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler

Strateji	Amaç	Anahtar Sorular
Özetleme	Dinlenenlerin ana hatlarını ifade etme	Dinlediklerimi önemli yerleri atlamadan ve gereksiz ayrıntılara girmeden nasıl ifade edebilirim?
Yeniden ifade etme	Dinlenenler doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade etme	Dinlediklerim önceki düşüncelerimde ne tür değişikliklere neden oldu?
Çıkarımda bulunma	Dinlediklerinde yer alan görüşler, durumlar ve olaylar arasındaki ilişkiler kurarak yeni bilgilere ulaşma	Metinde üstü kapalı biçimde neler ifade ediliyor? Bunları nereden anlıyorum?
Neden sonuç ilişkileri kurma	Ortaya atılan iddiaların nedenlerinin geçerliğini kontrol etme	Bu nedenlerin bu sonuçları doğurduğundan emin miyim?
Tartışma	Farklı düşünceleri ortaya çıkararak eleştiri kültürünü artırma	Benim dışındaki insanlar bu konuda ne düşünüyor?
Grafik düzenleyicilerden yararlanma	Dinlenenleri belirli bir amaç ve düzen içerisinde not alma	Bana daha sonra gerekli olabilecek içeriği hangi başlıklar altında not almalıyım?
Farklılıklar ve benzerlikler üzerinde durma	Metinde ifade edilen en az iki duruma ilişkin benzerlik ve farklılıkları çözümlenme	Bu durumlarla ilgili neler aynı, neler farklı?
Betimlemeler yapma	Dinleme sürecinde zihinde canlandırılanları ifade etme becerisi kazanma	Dinlediklerim zihnimde neler canlandırdı?
Kaynakları sorgulama	Dinlediklerinde geçen kaynakların doğruluğunu sorgulama	Bu kaynaklar gerçekte var mı? Bunu nereden anlayabilirim? Bu kaynaklara nasıl ulaşabilirim?
Geri bildirimde bulunma	Dinlediklerine cevap oluşturma becerisi kazandırma	Ne tür bir cevap oluşturmalıyım? Neler sormalıyım?
Öz değerlendirme	Dinleme sürecinde güçlü olduğu ve zayıf olduğu yönleri belirleme	Kullandığım stratejilerden hangileri yararlıydı? Daha iyi bir dinleyici olmak için başka neler yapmalıyım?

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğrencilerin cinsiyet, okuduğu sınıf, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Cihangir ve Çankaya (2012) tarafından geliştirilen “Dinleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 15 madde beşli derecelendirme (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman) ile cevaplanan ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekteki 8 madde olumlu (2, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 15), 7 madde ise olumsuz (1, 3, 4, 6, 7, 10, 12) ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanları hesaplanırken olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Böylece toplam puanların yüksekliği dinleme becerisinin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 puan arasındadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 20) adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçekle ilgili tanımlayıcı istatistikler, bulgular ve analizlere yer verilmiştir.

Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011: 40). Ölçek puanlarının gruplara göre normallik testlerinin yapılmasında örnek sayısına göre $n < 30$ olduğu durumlarda "Shapiro-Wilk" test istatistiği, diğer durumlarda "Kolmogorov-Smirnov" test istatistiği kullanılmıştır. Normallik testleri sonucunda değişkenlere ait grupların tamamında verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Normal dağılıma uygun olmayan ölçüm değerleri için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Parametrik olmayan yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleri ile karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U Testi" (Z tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleri ile karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H Testi" (χ^2 tablo değeri) yöntemi ve bunlara ait ikili karşılaştırmalar için "Bonferroni Düzeltmesi" kullanılmıştır.

Ölçüm değerlerinin birbirleriyle olan ilişkisinin yönü, anlamlılığı ve derecesi Spearman korelasyon yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Demografik ve Betimsel Bulgular

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler (N=532)	n	%
Cinsiyet		
Erkek	190	35,7
Kız	342	64,3
Okunan Sınıf		
1. Sınıf	53	10,0
2. Sınıf	244	45,8
3. Sınıf	199	37,4
4. Sınıf	36	6,8
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar Değil	62	11,7
İlkokul	321	60,3
Ortaokul	71	13,3
Lise	49	9,2
Üniversite	29	5,5
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar Değil	23	4,3
İlkokul	223	41,9
Ortaokul	109	20,5
Lise	107	20,1
Üniversite	70	13,2

Katılımcılara ait demografik bilgilere göre araştırmaya konu olan 532 öğrencinin 342'sinin (%64,3) kız, 190'ının (%35,7) erkek olduğu belirlenmiştir. 244 kişinin (%45,8) 2. sınıf öğrencisi olduğu, 199 kişinin (%37,4) 3. sınıf öğrencisi olduğu, 53 kişinin (%10,0) 1. sınıf öğrencisi olduğu ve 36 kişinin (%6,8) 4. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre sınıflandığında 321 öğrencinin (%60,3) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 71

öğrencinin (%13,3) annesinin ortaokul mezunu olduğu, 62 öğrencinin (%11,7) annesinin okur-yazar olmadığı, 49 öğrencinin (%9,2) annesinin lise mezunu olduğu ve 29 öğrencinin (%5,5) annesinin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre sınıflandığında 223 öğrencinin (%41,9) babasının ilkökul mezunu olduğu, 109 öğrencinin (%20,5) babasının ortaokul mezunu olduğu, 107 öğrencinin (%20,1) babasının lise mezunu olduğu, 70 öğrencinin (%13,2) babasının üniversite mezunu olduğu ve 23 öğrencinin (%4,3) babasının okur-yazar olmadığı belirlenmiştir.

3.2. Dinleme Becerileri Ölçeğine Ait Bulgular

Tablo 3.2. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktörlerine Göre Dağılım

Faktör 1: Maddeler (2-5-8-9-11-13-14-15)	\bar{X}	SS
S2. Karşımdaki kişiyi daha iyi anlayabilmek için ona sorular sorarım.	3,83	1,00
S5. Konuştuğum kişiyi daha iyi anlamak istediğimi kendisine hissettirmeye çalışırım.	4,00	1,09
S8. Karşımdaki kişiyi dinlerken onun duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları ona sözlerimle ve/veya sözsüz davranışlarımla iletebilirim.	3,98	0,99
S9. Bir anlaşmazlık olduğunda karşımdaki kişinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamak için, onu sabırla dinlemeye çalışırım.	3,90	1,01
S11. Dinlerken kendimi karşımdaki kişinin yerine koymaya çalışırım.	3,77	1,00
S13. Karşımdaki kişiyi dinlerken bedenimin ona dönük olmasına dikkat ederim.	4,22	0,97
S14. Karşımdaki kişiyi dinlerken onun hem sözel hem de sözsüz mesajlarına dikkat ederim.	4,16	0,91
S15. Karşımdaki kişiyi dinlerken onun duygularını anlamaya çalışırım.	4,17	0,92
Toplam	32,02	5,30

Faktör 2: Maddeler (1-3-4-6-7-10-12)	\bar{X}	SS
S1. Benim gibi düşünmeyen insanları dinlerken sıkılırım.	2,24	0,96
S3. Başkalarının sözlerini uzun süre dinlemek hoşuma gitmez.	2,68	1,03
S4. Karşımdaki kişiyi dinlerken düşüncelerim başka alanlara kayar.	2,46	0,89
S6. Başkalarını uzun uzun dinlemek zorunda olmadığımı düşünüyorum.	2,67	1,24
S7. Birisi ile konuşurken yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.	2,34	0,92
S10. Bir kimseyi dinlemediğim halde dinliyormuşum gibi davrandığım olur.	2,33	0,92
S12. Dinlerken karşımdaki kişiyle göz teması kurmakta güçlük yaşarım.	2,10	1,14
Toplam	16,83	4,33

532 katılımcıya göre dinleme becerisi ölçeğine verilen cevaplar açısından faktör 1'e göre ortalamalarının hepsinin "3=Bazen" seçeneği ve daha üzeri olduğu belirlenmiştir. Olumlu sorulardan oluşan faktör 1 için genel katılımcılara göre ortalamasında "Hiçbir zaman" ve "Arasına" olumsuz cevaplarının olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğe ait 5. sorunun "Konuştuğum kişiyi daha iyi anlamak istediğimi kendisine hissettiremeye çalışırım.", 13. sorunun "Karşımdaki kişiyi dinlerken bedenimin ona dönük olmasına dikkat ederim.", 14. sorunun "Karşımdaki kişiyi dinlerken onun hem sözel hem de sözsüz mesajlarına dikkat ederim" ve 15. sorunun "Karşımdaki kişiyi dinlerken onun duygularını anlayamaya çalışırım" sorularına bütün katılımcılara göre ortalamasının "Sık Sık" cevabının verildiği belirlenmiştir. Faktör 2'ye göre bütün ortalamaların "3=Bazen" seçeneğinden düşük olduğu belirlenmiştir. Bu faktördeki olumsuz olmasından dolayı, katılımcıların tamamının ortalamasının "Hiçbir zaman" ve "Arasına" olumsuz cevaplarını verdiği belirlenmiştir. Dinleme becerisi ölçeği faktörlerine göre bütün katılımcıların olumlu sonuçlar üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Dinleme Becerisi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Dinleme Becerisi Ölçeği (N=532)	\bar{X}	SS	Min	Max
Faktör 1	32,02	5,30	8	40
Faktör 2	16,83	4,33	7	34

Dinleme becerisi ölçeğine ait faktörlerin ortalama değerleri tabloda verilmiştir. Faktör 1'e ait dinleme becerisi ölçeği ortalamasının $32,02 \pm 5,30$ olduğu ve alınan düşük puanın 8 en yüksek puanın 40 olduğu tespit edilmiştir. Faktör 2'e ait dinleme becerisi ölçeği ortalamasının $16,83 \pm 4,33$ olduğu ve alınan en düşük puanın 7 en yüksek puanın 40 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.4. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Cinsiyet (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Erkek	190	35,7	31	8-40	Z=-4,409	p=0,000
Kız	342	64,3	33	13-40		

*Veriler cinsiyet gruplarına göre normal dağılış göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden iki bağımsız grup karşılaştırması için "Mann-Whitney U" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanlarına göre cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-4,409;p=0,000$). Anlamlı farka göre kız öğrencilerin almış oldukları faktör 1 puanları, erkek öğrencilerin almış oldukları faktör 1 puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kız öğrencilerin faktör 1 açısından, erkek öğrencilere göre dinleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Cinsiyet (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Erkek	190	35,7	18	7-31	$Z=-3,542$	p=0,000
Kız	342	64,3	16	7-34		

*Veriler cinsiyet gruplarına göre normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden iki bağımsız grup karşılaştırması için "Mann-Whitney U" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 2 puanlarına göre cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-3,542;p=0,000$). Anlamlı farka göre erkek öğrencilerin almış oldukları faktör 2 puanları, kız öğrencilerin almış oldukları faktör 2 puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Faktör 2'nin olumsuz sorulardan oluşmasından dolayı puan arttıkça dinleme becerisinin azalacağı söylenebilir. Erkek öğrencilerin faktör 2 açısından, kız öğrencilere göre dinleme beceri düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Faktör 1 ve faktör 2'ye göre değerlendirme sonuçları birbirlerini onaylar niteliktedir.

Tablo 3.6. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Okunan Sınıfa Göre İncelenmesi

Okunan Sınıf (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
1. Sınıf	53	10,0	33	25-40	$\chi^2=4,015$	p=0,260
2. Sınıf	244	45,8	32	13-40		
3. Sınıf	199	37,4	32	8-40		
4. Sınıf	36	6,8	32	17-40		

*Veriler okunan sınıf gruplarına göre normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için "Kruskal-Wallis H" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanlarına göre okunan sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). 1. Sınıf okuyan öğrencilerin medyan değeri diğer sınıflara göre yüksek olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.7. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Okunan Sınıfa Göre İncelenmesi

Okunan Sınıf (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
1. Sınıf	53	10,0	16	7-26	$\chi^2=2,710$	p=0,439
2. Sınıf	244	45,8	17	7-34		
3. Sınıf	199	37,4	17	8-31		
4. Sınıf	36	6,8	17,5	8-28		

*Veriler okunan sınıf gruplarına göre normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için "Kruskal-Wallis H" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 2 puanlarına göre okunan sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). 1. Sınıf okuyan öğrencilerin medyan değeri diğer sınıflara göre düşük olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.8. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Anne Eğitim Düzeyi (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Okur-Yazar Değil ⁽¹⁾	62	11,7	31	14-40	$\chi^2=17,735$ Anlamlı Fark (1-5) (2-4)	p=0,001
İlkokul ⁽²⁾	321	60,3	33	13-40		
Ortaokul ⁽³⁾	71	13,3	32	14-40		
Lise ⁽⁴⁾	49	9,2	31	8-40		
Üniversite ⁽⁵⁾	29	5,5	33	17-40		

*Veriler anne eğitim düzeylerine göre normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için "Kruskal-Wallis H" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanlarına göre anne eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=17,735$;p=0,001). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığı için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucu annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Annesinin eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin, annesinin eğitim düzeyi okur-yazar olmayan

öğrencilere göre dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annesinin eğitim düzeyi üniversite olanlar, okur-yazar olmayanlara göre dinleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre annesinin eğitim düzeyi ilkokul ile lise olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Annesinin eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin, annesinin eğitim düzeyi lise olan öğrencilere göre dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annesinin eğitim düzeyi ilkokul olanlar, lise olanlara göre dinleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.9. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumsuz Sorular) Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Anne Eğitim Düzeyi (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Okur-Yazar Değil	62	11,7	18	7-28	$\chi^2=7,255$	p=0,123
İlkokul	321	60,3	16	7-31		
Ortaokul	71	13,3	17	9-34		
Lise	49	9,2	17	8-28		
Üniversite	29	5,5	18	8-30		

*Veriler anne eğitim düzeylerine göre normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için "Kruskal-Wallis H" Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 2 puanlarına göre anne eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p>0,05$). Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların medyan değeri diğer eğitim düzeylerinden düşük olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.10. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1 (Olumlu Sorular) Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Baba Eğitim Düzeyi (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Okur-Yazar Değil	23	4,3	32	14-40	$\chi^2=6,627$	p=0,157
İlkokul	223	41,9	32	17-40		
Ortaokul	109	20,5	33	13-40		
Lise	107	20,1	32	14-40		
Üniversite	70	13,2	32	8-40		

*Veriler baba eğitim düzeylerine göre normal dağılış göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için “Kruskal-Wallis H” Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 1 puanlarına göre baba eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların medyan değeri diğer eğitim düzeylerinden yüksek olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.11. Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2 (Olumlu Sorular) Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Baba Eğitim Düzeyi (N=532)	n	%	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2		İstatistiksel Analiz*	Olasılık
			Median	Min-Max		
Okur-Yazar Değil	23	4,3	17	9-26	$\chi^2=5,518$	p=0,238
İlkokul	223	41,9	17	7-28		
Ortaokul	109	20,5	16	8-27		
Lise	107	20,1	17	9-34		
Üniversite	70	13,2	17	8-28		

*Veriler baba eğitim düzeylerine göre normal dağılış göstermediğinden dolayı parametrik olmayan testlerden üç veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırması için “Kruskal-Wallis H” Test istatistikleri kullanılmıştır.

Dinleme becerisi ölçeği faktör 2 puanlarına göre baba eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların medyan değeri diğer eğitim düzeylerinden düşük olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.12. Dinleme Becerisi Faktörleri ve Değişkenler Arasındaki İlişki

Korelasyon*	Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 1		Dinleme Becerisi Ölçeği Faktör 2	
	Okunan Sınıf	r=-0,014	p=0,679	r=0,057
Anne Eğitim Düzeyi	r=-0,041	p=0,228	r=0,012	p=0,733
Baba Eğitim Düzeyi	r=0,010	p=0,771	r=0,002	p=0,950
Faktör 1	-	-	r=-0,385	p=0,000
Faktör 2	r=-0,385	p=0,000	-	-

*Spearman's Korelasyon Katsayısı

Okunan sınıf, anne ve baba eğitimi değişkenleri ile dinleme becerisi ölçeği faktör 1 ve faktör 2 değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Dinleme becerisi ölçeği faktörleri arasında negatif yönlü, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,385;p=0,000$). Faktör 1 puanları zayıf derecede arttıkça, faktör 2 puanları zayıf derecede azalacaktır. Aynı şekilde, faktör 2 puanları zayıf derecede arttıkça, faktör 1 puanları zayıf derecede azalacaktır. Olumlu sorulara verilen cevaplar arttıkça, olumsuz sorulara verilen cevapların azaldığı belirlenmiştir. Olumsuz sorulara verilen cevaplar arttıkça, olumlu sorulara verilen cevapların azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.13. Dinleme Becerileri Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Çarpıklık (Skewness)
30	75	57,19	7,96	-0,400

Dinleme Becerileri Ölçeği puan ortalaması $57,19\pm 7,96$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puan aralığı (15 – 75) dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde çevre ve aile yapısının dinlemeye değer verdiği, ancak kasıtlı ve istendik olarak olumlu yönde de çok etkilemediği görülmüştür. Aile içinde anne ve babanın çocukla olan ilişki ve uyumunun, ailenin çocuğa karşı destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul ile alakalı etkinliklere dahil olmasının öğrencinin becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır (Çelenk 2003: 28). Ancak bu çalışmada ailede anne ve babanın eğitim durumunun bireyin dinlemeye yönelik hareketlerinde kısmen etki ettiği tespit edilmiştir. Kısmen olan bu etkinin temelinde babanın hiçbir şekilde etkisinin olmasının sebebi aile içi eğitimde annenin daha etkin rol oynaması ve duyarlı olması olarak düşünülebilir. Ayrıca faktör 1 puanlarına göre ilkökul mezunu annelerin çocuklarının dinleme düzeylerinin lise mezunu annelerin çocuklarına oranla daha yüksek olması da düşündürücü bir sonuçtur. Lise mezunu annelere göre bu verilerin daha yüksek çıkmasının nedeni araştırılmalıdır. Üniversite düzeyinde eğitim almış annelerin çocuklarının puanlarının yüksek olması sosyolojik bakımdan beklendik bir durumdur. Üniversite düzeyinde eğitim almış olan annelerin farkındalık düzeylerinin yüksek olması, aynı aşamalardan kendilerinde geçmiş olması ve çocuklarının eğitim düzeylerinin de kendilerindeki gibi olmasını istemeleri bu sonuçla ilişkilendirilebilir.

Faktör 2 analizlerine göre anne-baba eğitim durumuna göre çocukların dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Faktör 1’de de zayıf çıkan baba eğitim durumu istatistiği, aile içi eğitimde anne rolünün daha etkin olduğu görüşünü desteklemektedir. Faktör 1 puanları yükselirken faktör 2 puanlarının düşmesi gerektiği düşünülürse, faktör 1’de alınan anne eğitim durumuna göre çocuğun dinleme becerisinin yüksek olması istatistiğinin, faktör 2’de düşük çıkarak bu analizi desteklemesi gerekirdi. Ancak öğrenci cevaplarına göre kısmen bu bulguya ulaşılsa da, ulaşılan veri çokta anlamlı değildir.

Çalışmaya göre öğrencilerin karşılıklı dinlemeye yönelik becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi ölçeği faktörlerine göre bütün katılımcıların olumlu sonuçlar üzerinde yoğunlaştığının belirlenmesi, üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği

Bölümü'nde okuyan öğrenciler için anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık istenilen düzey olarak yorumlanabilir.

Öğrenciler genellikle dinleme esnasında empati kurabilmektedirler. Anlatıcının yerine kendilerini koymaya çalışmaları dinlemenin ve anlamının temeline çok etkin yararlar sağlayacaktır. Öğrenciler karşısındakini gerçek düzeyde anlamaya özen göstermektedirler. Hem sözlü hemde sözsüz dinleme yapabilmektedirler. Yani dinlerken sadece sesli dili değil, beden dilini de dinlemektedirler. Konuştukları kişiye onu dinlediğini belli etmeye çalışmalarında dinleme esnasında saygıyı da kaybetmek istemediklerini göstermektedir. En önemli dinlemenin karşımızdaki kişiyle göz ve ruh iletişimi kurduğumuzu hissettiğimizde olduğunu düşünürsek, öğrencilerin bu özellikleri dinleme becerisi gelişimi açısından oldukça umut vericidir denebilir.

Araştırmanın dinleme becerisi sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyet faktörü ele alındığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir üstünlüğü göze çarpmaktadır. Faktör 1'deki sorular ile faktör 2'deki sorular ele alındığında bu fark açık olarak gözükmemektedir. Faktör 1'de kız öğrenciler, faktör 2'de ise erkek öğrenciler yüksek puan almışlardır. Faktör 1'in olumlu soruları faktör 2'nin ise olumsuz soruları ölçtüğü göz önüne alınırsa, bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme ve dinleme becerisinde daha üstün olduğunu söyleyebiliriz. Bundan yola çıkarak söylenebilir ki dinleme becerisi, cinsiyet değişkeniyle bağdaştırılabilir. Bunun nedeni hakkında ilerleyen zamanlarda çalışmalar yapılabilir. Bu veri, Durukan ve Maden (2011)'in Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik araştırmalarına ters düşmektedir.

Sınıf seviyeleri dikkate alındığında Dinleme Becerileri Ölçeği puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin belirsiz bir düzeyde puanları daha yüksek çıksa da, bu bulgu çokta anlamlı değildir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre son sınıflarda daha yüksek puan alması beklenebilir. Ancak anlamlı bir veri elde edilemediği düşünülürse, bunuda Türkçe Bölümlerini tercih eden öğrencilerin geçmiş eğitim yıllarından gelen sözel,

dilsel, iletişimsel becerilerine yorumlamak doğru olabilir. Türkçe Öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin üniversite öncesi eğitim aşamalarında zaten temel dil becerilerinin yüksek olduğu ve bu yüzden bu temel dil becerilerini içeren Türkçe Öğretmenliği gibi bazı bölümleri seçtikleri varsayılabilir.

Dinleme becerisi ölçeği faktörlerine göre bütün katılımcıların olumlu sonuçlar üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Faktör 1'e göre ortalamalarının hepsinin "3=Bazen" seçeneği ve daha üzeri olduğu belirlenmiştir. Olumlu sorulardan oluşan faktör 1 için genel katılımcılara göre ortalamasında "Hiçbir zaman" ve "Arasına" olumsuz cevaplarının olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olumlu sorularda beceriye yönelik yüksek puanlı cevaplar verdiği görülmüştür. Öğrencilerin en yüksek puana sahip dinleme becerileri faktör 1 analizine göre 5, 13, 14 ve 15. maddeler olurken, faktör 2 analizine göre en düşük puana sahip dinleme becerileri 1,7,10 ve 12. maddeler olmuştur. Faktör 1 analizine göre yüksek puanlı bu maddeler anlamlı bir sonuca ulaşırken, faktör 2 analizine göre düşük puanlı maddeler çokta anlamlı değildir. Öğrenciler faktör 2 sorularında daha çok olumsuz cevaplara odaklanmışlardır. Faktör 2'ye göre bütün ortalamaların "3=Bazen" seçeneğinden düşük olduğu belirlenmiştir. Yani öğrenciler daha çok "Hiçbir zaman" ve "Arasına" cevaplarına yönelmişlerdir. Faktör 2 sorularının olumsuz olduğunu düşündüğümüzde verilen cevapların olumlu ve istendik olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Burdan yola çıkarak faktör 1 ve faktör 2 sorularına göre öğrencilerinin dinleme becerisi puanlarının yüksek ve istendik düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Bu maddeler doğrultusunda öğrencilerin iletişim kurdukları kişiyi dinlerken göz teması kurmakta güçlük çekmedikleri, kendi gibi düşünmeyen insanları dinlerlerken sıkılmadıkları ve dinleme esnasında kendilerini konuya ve kişiye tam anlamıyla verebildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca karışındaki kişiye dinleme esnasında bedenlen tam olarak dönük olmaya özen göstermekle beraber, etkin bir dinleme yapıp beden dilinde kontrol edebilmekte ve kişiyi duygu yönüyle tam olarak anlamaya çalışmaktadırlar. Konuşucuya karışı onu dinlediklerini hissettirmek istemeleri ve duygularını anlamak istemeleri empati göstergesi olarak sayılabilir. Bunun dışında beden hareketlerine özen göstermeleri Türkçe Öğretmenliği'nde okuyan öğrencilerin

sınıf farkı gözetmeksizin, beden dilini bildiklerini ve kullanabildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak katılımcılar istedik cevapları vererek iletişim ve dinleme becerilerinin yüksek olduğunu kanıtlamışlardır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir:

1. Eğitim esnasında metin okuma ya da yapılan konuşmalardan önce bu aktivitelerin amacının belirtilmemesi, öğrencilerin kafasında merak yaratılmaması, anlatım esnasında konuşmacının etkin anlatım yapamaması veya dinleyicinin düzeyinde bir dil kullanmaması dinleme becerisini etkileyen en büyük sorunlardır diyebiliriz. Öğrencilerden kaynaklanan zamanında ve etkili not alamama veya duyduğu her şeyi not almaya çalışma gibi durumlarda dinlemeyi öğrenci açısından zorlaştıran faktörlerdir. Bunun yanında öğrencilerin aile, çevre ve eğitim farklarından dolayı seviyelerinin aynı olmaması ve eğitim alanlarının bu seviye farklılıklarını giderememesi bu zorlaşmayı destekler niteliktedir. Bu yüzden öncelikle eğitim alanları ve eğitim programları dil becerilerine göre biçimlendirilmeli, ondan sonra ders ve kavram içerikleri programa yüklenmelidir. Bilinmelidir ki dil becerileri iyi gelişmemiş öğrenciler ilerleyen yıllarda bir çok sosyal alanda ve eğitim alanında güçlük çekmekte ve kendilerini gerçekleştirememektedir. Bununla birlikte verilmek istenen eğitimde amacına ulaşamamaktadır.
2. Yapılan anket dikkate alındığında günlük hayatta ve eğitim hayatında yapılacak etkili bir dinleme, iletişimi güçlü bir şekilde perçinleyecektir. Eğitimin ana kastının öğrencilerin istedik yönde yetişmesi olduğuna göre, öğrenciler de etkili bir dinleme yapıp bilgileri süzgeçlerinden geçirip bu bilgileri hayatlarına en uygun şekilde nakletmelidirler. Bunda zorluk çeken öğrenciler için kişiye özel dinleme eğitimi yapılabilir ve çeşitli faaliyetler yapılarak dinleme becerisi geliştirilebilir. Öğrenci seviyelerindeki farklılıkların giderilmesi için aileden, okuldan ve özel eğitimcilerden destek alınabilir. Dinleme kaygısı problemi olan bireyler için yapılacak ek çalışmalar ve materyallerle bu süreç normale döndürebilir.

3. Dinleme eğitiminde her ne kadar anne ve babanın eğitim durumu ve çocuğun eğitimine katkısı önemli olsa da, yaşanan bölge okulun yapısı ve hatta iklim ve arkadaş çevresi gibi öğelerde, başta eğitim olmak üzere, dinleme becerisini de etkileyebilir. Yapılacak başka çalışmalarda nitel uygulamalarla bu faktörler birinci ağızlardan alınarak işlenebilir. Dinleme becerisinin sosyolojik etkileride bu şekilde çözümlenebilir. Kişilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin gelişmiş olması, dinleme becerisi üzerinde olumlu bir etki olarak gözükülebilir. Bu sosyo-ekonomik düzeyin standarda oturtulabilmesi için çeşitli çalışmalar yapılabilir.
4. İstendik ve olumlu yönde geliştirilmesi istenen dinleme becerisinin yapılan çalışmalar sonucunda etkinliklerle beraber daha etkili olduğu görülmüştür. Doğan (2008)' in "dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği" adlı çalışması bu sözü destekler paralel bir çalışmadır. Dinlemenin amacının belli edilmesi, dinleme öncesinde ve esnasında dinleme etkinliğiyle ilgili soruların ve sorunların yapılandırılması, dinleme becerisini istediğimiz boyuta taşıyabilir. Ayrıca alanla ilgili geliştirilecek olan yeni materyallerle birlikte eğitim süreci desteklenebilir. Teknoloji çağına ayak uydurularak geliştirilecek yeni programlarla dinleme becerisi daha üst düzeylere ulaştırılmaya çalışılabilir.
5. Her öğrencinin farklı okul serüveninden gelebileceğini varsayarsak, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olabilir de diyebiliriz. Farklı öğrenme şekillerine sahip öğrenciler temel becerileri farklı stillerle öğrenmiş olabilirler. Bu yüzden sınıfta dinleme becerisine yönelik çalışmalarda farklı stiller kullanmak daha yararlı olacaktır. Zira her öğrenci aynı olmayacaktır ve herkes aynı stillerle bu beceriyi edinemeyecektir. Bu hususta hazırlanacak yeni teknik ve programlarla birlikte, öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilip ondan sonra dinleme yapılması faydalı olabilir. Ayrıca tespit edilen öğrenci dinleme seviyeleriyle birlikte lisans eğitimi için öğrenciler uzmanlar tarafından yönlendirilmelidir. Dil seviyeleri ve dinleme becerisi yüksek bireylerin üniversite tercihleri buna göre belirlenmeli, öğrenciye bu konuda sıkı danışmanlık yapılmalıdır. Dinleme kaygısı çeken ve dinleme becerisi

düşük bireylerin, üniversitede tercihlerinde yüksek dil kabilyeti ve dinleme becerisi isteyen bölümlere yönlendirilmesi hata olacaktır. Bu tercihlerden önce en azından ek eğitim ve programlarla bu eksiklerin girilmesi gerekebilir.

6. Eğitimin her kademesinde, okul öncesinden lisans düzeyine kadar, özellikle Türkçe öğretimi başta olmak üzere her alanda dinleme becerisine ve geliştirilmesine önem verilmelidir. Bu sırada çevresel faktörler iyi irdelenmeli süreç ve sürecin içindeki teknik ve materyaller ona göre şekillendirilmelidir. Özellikle ailenin okulla olan bağı sağlam tutulmalıdır. Aile öğrenci ile birlikte sürece aktif olarak katılmalı, eğitim alanlarında öğrenci, anne ve babanın beraber katılabileceği aktiviteler düzenlenmeli ve gerekirse rehberlik servisinden faydalanarak eksikleri ve hataları beraber gidermelidirler. Unutulmamalıdır ki dil becerileri eğitimi öncelikle aile ve çevre ile başlar.
7. Türkçe eğitimi programlarında dinleme becerisi gelişiminin özel bir ders alanı olmadığı ve diğer derlerin içinde geliştirilmeye çalışıldığı düşünülürse, Türkçe öğretmeni yetiştirilen lisans kurumlarında öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik dersler eklenmesi dinleme becerisi gelişimine faydalı olabilir. Lisans eğitiminden de önce başlanarak, okul öncesi eğitimiyle beraber aile destekli dinleme becerisi programları, dersleri ve etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca yapılacak yeni akademik çalışmalarla beraber dört temel beceri ile birlikte özellikle dinleme becerisi daha fazla çalışılmalı ve başlangıçtan ölçme değerlendirmeye kadar yeni teori, kavram, ölçekler ve en önemlisi fikirler elde edilmelidir. Yapılan araştırmalara göre 2009 yılına kadar dinleme becerisi üzerine yapılmış olan lisansüstü araştırmalar sınırlıdır. Doğan ve Özçakmak (2014) yılında yaptıkları “dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirmesi” adlı çalışmada, araştırmacıların 2009-2013 yılları arasında dinleme becerisine yönelik çalışmalara ilgi göstermeye başladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bundan sonra da yapılacak olan çalışmalarla alan iyice taranmalı, dinleme becerisine yönelik eksiklikler belirlenmeli ve bu eksiklerin giderilmesi için yeni teoriler üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

8. Dinleme becerisi eğitiminin diğer üç dil becerisiyle beraber (okuma, konuşma, yazma) sürdürülmesinde faydalı olabilir. Zira dil becerileri istesekte istemesekte aynı anda kazanılmaya başlar, gelişimleri birbirinden farklı olsa da dil öğrenme süresince beraber devam eder ve birbirlerini destekler. Emiroğlu ve Pınar (2013)'ın “dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi” adlı çalışmasında da Türkçe Eğitiminin dört temel beceri üzerine kurulduğu ve bu becerilere ulaşmış olan adayların amaçlarına kolayca ulaşabileceği belirtilmiştir. Bu yüzden dil eğitimi boyunca dört temel beceri birbirini destekleyecek şekilde yapılandırılmalı ve mümkünse aynı andan sürdürülmeye çalışılmalıdır. Bu gibi kazanımların dışında öğrenciye eğitim süreci başlaması itibariyle güçlü iletişim ve empati becerileri de kazandırılmalıdır. Dinleme süreci güçlü bir iletişim ve empati duygusu olmadan gerçekleştirilemez. Empati ve iletişim duygusu zayıf olan bireyler, ilerki yaşamlarında dinleme kaygısı problemi çekebilirler.
9. Öğrencilere beden dili kullanımıyla ilgili eğitim verilebilir. Bir kişinin konuşmasının diğer kişi veya kişilerin dinlemesi olduğu düşünülürse dinleme eyleminin daha anlamlı olabileceği sonucuna varılabilir. Ayrıca ikili ilişkilerde yaşanacak utanmaların önüne geçilebilmesi için sık sık cinsiyetler arası konuşma ve dinleme çalışmaları yaptırılabilir. Dinleyeceği insandan utanacak olan kişinin etkili bir dinleme yapamayacağı varsayılabilir. Bunun için eğitim alanlarında ve programlarında drama ve tiyatro dersleri veya etkinlikleri faydalı olabilir. Rol oynama faaliyetleri empati duygusunu geliştirebilir. Beden dili kullanması ve okuması bu etkinlikler sayesinde edinilebilir. Eğer bu etkinlikler eğitim programlarına entegre edilemiyorsa bile programlara ek faaliyet ve gezi şeklinde kurgulanabilir.
10. Dinleme eğitimi sonunda dinleme aktivitelerinin ölçümü her zaman daha zor olmuştur. Dinleme becerisi diğer dil becerileri içinde daha soyut bir beceriye karşılık gelmektedir. Dinleme becerisi eğitiminin ölçülmesi zor olduğundan yeni izleme-dinleme faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) “Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması” adlı çalışmasında

dinleme becerisinin ölçme aşamasındaki zorluklardan dolayı sonuca odaklanılacağına dikkat çekip bu alanda ölçme ve değerlendirme yapılmasının zorluğundan bahsetmişlerdir. Bu hususta yeni ölçme araçları düzenlenmeli ve öğrenciler süreçten sürekli haberdar edilmelidir. Bu ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sıklıkları artırılmalı öğrenciye anında dönüt ilkesi ile hataları bildirilmeli ve süreç tekrar düzenlenmelidir. Dinleme becerisinin ölçme değerlendirme kısmında oluşan bu eksiklikler sebebiyle yeni araştırmalar ve ölçekler çalışılabilir ve alana yeni kazanımlar sağlanabilir.

Çalışılan konu ve öğretmen adayları ele alındığında ise söylenecek şey şudur; her öğretmen adayı öğrenme ve dil becerileri stilleri açısından kendisini çok yönlü geliştirmelidir. Tabak (2013)'ın "Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi" adlı çalışmasında da buna paralel bir bulgu elde edilmiştir. Dinleme becerisinde kendini geliştirmiş bir Türkçe Öğretmeni adayı öğrencilerini de aynı zenginlikte yetiştirecektir. Öğretmenin eğitimde en büyük rol model olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere dinleme eğitimini en doğru verebilecek kişinin de kendisi olduğu unutulmamalıdır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında veriler umut vericidir. Türkçe Öğretmeni adayları dinleme becerisi alanında güçlü gözükmemektedir. Bu öğrencilerin geleceği açısından çok güçlü bir kozdur. Bu koz iyi kullanılmalı ve mezun olacak bu öğretmen adayları meslek hayatlarında kaynak, program, etkinlik ve materyal olarak en iyi şekilde desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akkaya N, Ünal E (2016) *Sözlü İletişim* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Akyol H (2008) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Baskı, PEGEM Akademi, Ankara).
- Ateş M, Ercan AN (2015) Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Stillерinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(2):107-119.
- Brown, James I. (1987). Listening-Ubiquitous Yet Obscure. *The Journal of International Listening Association* 1(1): 3-14
- Calp M (2005) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (Eğitim Kitabevi, Konya).
- Cemiloğlu M (2015) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi: Yeni Programa Uyarlanmış* (6. Baskı, Alfa Aktüel Yayınları, Ankara).
- Çelenk S (2003) Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online e- dergi* 2(2): 28-34.
- Çifçi M (2001) Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2):165-177.
- Demirel Ö (2010) *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası* (PEGEM Akademi, Ankara).
- Demirel Ö, Şahinel M (2006) *Türkçe Öğretimi* (PEGEMA Yayıncılık, Ankara).
- Doğan Y (2010) Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27(2): 263-274.
- Doğan Y (2013) *Dinleme Eğitimi* (3. Baskı, PEGEM Akademi, Ankara).
- Doğan Y, Özçakmak H (2014a) Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(2): 90-99.
- Doğan Y, Özçakmak H (2014b) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediğini Özetleme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(28): 153-176.
- Emiroğlu S (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(11): 269-318.

- Emiroğlu S, PINAR FN (2013) Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic-*, 8(4): 769-783.
- Epçaçan C (2013) Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(11): 331-355.
- Erdem A, Erdem M (2015) Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online* 14(3): 1130-1148.
- Erdoğan Ö, Yagın B (2014) Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatıma ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1): 438-459.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000) Eğitimde iletişim, Ankara, Anı Yayıncılık
- Güneş F (2014) *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller* (3. Baskı, PEGEM Akademi, Ankara).
- Gürel E, Tat, M (2012) Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5(23): 276-297.
- İpşiroğlu Z (2006) *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi* (Morpa Kültür Yayınları, İstanbul).
- Karadağ R, Yurdakul İH (2016) Okuma Eğitimi (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejisinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55
- Karatay H, Dolunay SK, Savaş Ö (2014) Türkçe Öğretmenlerinin Etkin Dinleme ve Dönüt Durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(4): 85-106.
- Kavcar C, Oğuzkan F, Hasırcı S (2016) Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin (Genişletilmiş 9. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara).
- Kemiksiz Ö (2015) Türkçe Öğretiminde Eleştirel Dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Özel Sayı(2)*: 299-316.
- Kemiksiz Ö (2016) Türkçe Derslerindeki Dinleme Metinlerinde Dinleme Yöntem/Tekniği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(1): 15-30.
- Keskinkılıç K., ve Keskinkılıç S. B. (2007) *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (3. Baskı, PEGEMA Yayıncılık, Ankara).

- Kurudayıoğlu M, ve Kana F (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(2): 245-258.
- Maden S. (2015) Dinleme Problemlerine Yönelik Bir Öneri: Olaya Dayalı Dinleme Eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı* 7(1):1-20.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112
- MEB (2006) İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8) Öğretim Programı (MEB Yayınları, Ankara).
- MEB (2015) Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB Yayınları, Ankara).
- Melanlıoğlu D (2011). İlköğretim Türkçe Öğretim Programının Dinleme Türleri Bakımından Değerlendirilmesi. *International İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(3):65-78.
- Melanlıoğlu D (2012a). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları* 7(29):65-77.
- Melanlıoğlu D (2012b). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(1):1583-1595.
- Melanlıoğlu, D & Karakuş Tayşi E (2013). Türkçe Öğretim Programlarındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6): 23-32.
- Mert EL (2013). Ortaokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Kullanılan Dinleme Türlerine İlişkin Bir İnceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(2):52-73.
- Okur A, Beyce E (2013). Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. *Turkish Studies International Periodical For he Languages, Literature and History of Turkish of Turkic* 8(4): 1099-1110.
- Öz F (2011) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara).

- Özbyay M (2005) Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi* (168): 116-125.
- Özbyay, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Ankara: Akçağ Yayınları
- Özbyay M (2012). *Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi* (Öncü Kitap, Ankara).
- Özbyay M, Melanlıoğlu D (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(1): 87-97.
- Özdemir E (1987). İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Eğitimi Klavuzu. İstanbul. İnkilap Kitapevi.
- Rogers R. (1983). Empatik Olmak Değer Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 14: 103-124.
- Sever S (1995) *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme* (YAPA Yayıncılık, İstanbul).
- Sever S (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara).
- Sinan, A.T & Sezgin, D. (2010) Dil Bilimini Sevdiren Adam: Prof. Dr. Doğan AKSAN (1929-2010). *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature History of Turkish or Turkic* 5(4): 640-662
- Şahin A (2016) *Yaratıcı Yazma* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Şahin C (2013). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Dinlediğini Anlamaya ve Hatırlamaya Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1): 66-85.
- Tabak G (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Bazı Değerşkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(22): 171-181.
- Tabak G, Göçer A (2014). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler. *International Journal of Language Academy* 2(1): 127-135.
- Taşkaya SM (2014) *Konuşma Eğitimi* (PEGEM Akademi, Ankara).
- TDK Sözlük (2016)
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57ac7703eae78.58620613 03.08.2016 03.13

- Topuzkanamış E (2010). Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (27): 789-792.
- Tüzel S (2014) *Dinleme Eğitimi* (PEGEM Akademi, Ankara).
- Uzuntaş, A. (2011). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(1): 11-30
- Ünal FT, Özer F (2014). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi ile İlgili Kaynak Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(2): 202-218.
- Ünalın Ş (2012) *Türkçe Öğretimi* (3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Yıldız C, Okur A, Arı, G, Yılmaz, Y (2006) *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (PEGEMA Yayıncılık, Ankara).
- Yıldız, N, Kılınç, A. (2015) Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Özel Sayı), (2): 17-34.

EKLER

EK 1: Dinleme Becerisi Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, dinleme beceriniz hakkında ifadeler içermektedir. Size en uygun seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz : Erkek Kız

Sınıfınız : 1 2 3 4

Annenizin Eğitim Durumu: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yok

Babanızın Eğitim Durumu: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yok

Soru No	Dinleme Becerisi Ölçeği	Hiçbir zaman	Arasına	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Benim gibi düşünmeyen insanları dinlerken sıkılırım.					
2	Karşımdaki kişiyi daha iyi anlayabilmek için ona sorular sorarım.					
3	Başkalarının sözlerini uzun süre dinlemek hoşuma gitmez.					
4	Karşımdaki kişiyi dinlerken düşüncelerim başka alanlara kayar.					
5	Konuştuğum kişiyi daha iyi anlamak istediğimi kendisine hissettirmeye çalışırım.					
6	Başkalarını uzun uzun dinlemek zorunda olmadığımı düşünüyorum.					
7	Birisi ile konuşurken yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.					
8	Karşımdaki kişiyi dinlerken onun duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları ona sözlerimle ve/veya sözsüz davranışlarımla iletebilirim.					

9	Bir anlaşmazlık olduğunda karşımdaki kişinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamak için, onu sabırla dinlemeye çalışırım.					
10	Bir kimseyi dinlemediğim halde dinliyormuşum gibi davrandığım olur.					
11	Dinlerken kendimi karşımdaki kişinin yerine koymaya çalışırım.					
12	Dinlerken karşımdaki kişiyle göz teması kurmakta güçlük yaşarım.					
13	Karşımdaki kişiyi dinlerken bedenimin ona dönük olmasına dikkat ederim.					
14	Karşımdaki kişiyi dinlerken onun hem sözel hem de sözsüz mesajlarına dikkat ederim.					
15	Karşımdaki kişiyi dinlerken onun duygularını anlamaya çalışırım.					