

T. C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DİNLEME BECERİLERİNİN  
GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

NAHİDE İREM AZİZOĞLU

DANIŞMAN  
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

ŞUBAT 2020



T. C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DİNLEME BECERİLERİNİN  
GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

NAHİDE İREM AZİZOĞLU

DANIŞMAN  
PROF. DR. ALPASLAN OKUR

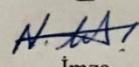
ŞUBAT 2020

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

  
İmza

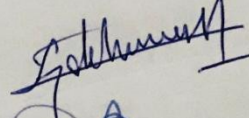
23/03/2020

Nahide İrem AZİZOĞLU

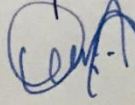
## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı bu doktora tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

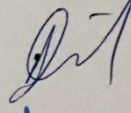
Başkan: Doç.Dr.Gökhan ARI



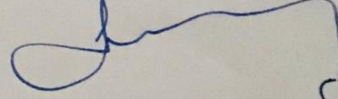
Üye (Danışman): Prof.Dr. Alpaslan OKUR



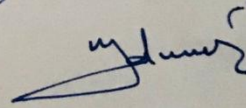
Üye: Doç.Dr. Deniz MELANLIOĞLU



Üye: Doç.Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR



## ÖN SÖZ

İnsanoğlunun en temel ihtiyacından doğan dil, toplumsal hayata uyum sağlamanın kendini ifade edebilmenin anlamının ve anlatmanın yapı taşıdır. Dil becerileri olarak adlandırdığımız yapı, birbiriyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinden oluşmaktadır. Dinleme becerisi bireyin iletişiminde ilk kanal olması yönüyle hayatımızda önemli ve etkin bir rol oynamaktadır. Anlamının merkezinde olan dinleme becerisinin geliştirilmesi bireylere verilecek eğitimlerle mümkün olacaktır. Dinleme becerisi içerisinde yerini alan eleştirel dinleme, bireylerin toplumsal iletişimlerini güvenli ve sağlam temeller üzerine oturtmalarına yardımcı olan günümüz toplumunun ihtiyaçlarından doğan bir kavramdır. Günümüzde bilgi fazlalığı bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırsa da bireylerin doğru bilgiyi seçebilmelerini olumsuz etkilemektedir. Zamanında doğru bilgiye ulaşamamak kişilerin maddi ve manevi pek çok sorunla yüzleşmelerine neden olmaktadır. Dinleme becerisinin iletişimdeki yeri düşünüldüğünde günümüz koşullarında bireylerin eleştirel dinleme yapabilmelerinin gerekli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Lisansüstü öğrenimim boyunca desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN'a, Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na ve Doç. Dr. Gökhan ARI'ya, Sakarya Mithatpaşa Ortaokulu idarecileri, Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca her zaman yanımda olan sevgili aileme ve yol arkadaşım sevgili dostum Fidan Geçici'ye teşekkür ederim. Doktora öğrenimim süresince bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi olarak yardım eden; bilimsel projeleri destekleyen TÜBİTAK'a ve Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (SAÜBAPK Proje No: 2018-70-02-001) teşekkür ederim.

Nahide İrem AZIZOĞLU

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Nahide İrem AZİZOĞLU, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2020.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk basamağında, eleştirel dinlemeye ilişkin alanyazın incelenmiş ve alanyazındaki sınıflamalardan hareketle eleştirel dinlemenin kapsadığı beceriler yeniden sınıflandırılmıştır. Sınıflamada elde edilen beceriler şu şekildedir: Metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin anlatımındaki öznel/ nesnel ifadeleri belirleme, metinden sonuç çıkarma, metnin konusunu değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme, metindeki propaganda ifadelerini belirleme.

Araştırmanın ikinci basamağında uygulama okuluna ve uygulama içeriğine karar verilmiştir. Araştırma karma yöntem araştırması olarak ve açıklayıcı sıralı desene uygun olacak şekilde desenlenmiş olup 40 ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma Sakarya ili Adapazarı ilçesinde, Mithatpaşa Ortaokulu'nda yedinci sınıf seviyesinde iki sınıfta yürütülmüştür. Sınıflardan bir tanesi deney, diğeri kontrol grubu olarak yansız atama ile belirlenmiştir. Araştırmada eleştirel dinlemeye yönelik beceriler öğretilmiş ve verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel dinleme, dinleme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi incelenmiştir. Bu sebeple araştırmada nicel verilerin toplanmasında dinleme anlama testi, eleştirel dinleme testi ve eleştirel düşünme eğilim ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında görüşme ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20 programı ve nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme toplam puanlarında sönest puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisi kapsamında yer alan metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin anlatımındaki öznel/ nesnel ifadeleri belirleme, metinden sonuç çıkarma, metnin konusunu değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme, metindeki propaganda

ifadelerini belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin dinleme ve eleştirel düşünme eğilimlerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlükleri de araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar araştırmada öğrencilerle yapılan eleştirel dinleme uygulamalarının ve verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini, dinleme becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:**Türkçe eğitimi, dinleme, dinleme eğitimi, dinleme becerisi, eleştirel dinleme, eleştirel düşünme.



## **ABSTRACT**

### **DEVELOPING CRITICAL LISTENING SKILLS AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

Nahide İrem AZİZOĞLU, Doctoral Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2020.

This study seeks to develop critical listening skills among middle school students. The first part of this study presents a review of the relevant literature on critical thinking and classifies the skills covered by critical listening based on the classifications in the literature. The following skills were classified: identifying the subject of the text, determining the main idea of the text, figuring out whether the narrative of the text is biased or not, finding the subjective/objective expressions in the text, inferring from the text, evaluating the subject of the text, evaluating the consistency of the text, evaluating the argumentative statements in the text, finding the propaganda statements in the text.

The second part of this study consists of the selection of the school and the content for the training. The training in this study designed as a mixed-methods study covered a total of 40-course hours. The training was performed with 7<sup>th</sup>-grade students in two different classrooms in Mithatpaşa Middle School in the district of Adapazarı, city of Sakarya, Turkey. Through random assignment, one of the classrooms was selected as the experimental group while the other represented the control group. This study aimed to develop the skills of critical listening among the students and examined the effectiveness of the training on their critical listening, listening, and critical thinking disposition. For this reason, in the study, listening comprehension test, critical listening test and critical thinking disposition scale were used to collect quantitative data. The qualitative data of the study were derived from interviews and the researcher's diary. SPSS 20 program was used in the analysis of quantitative data and content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the results of the research, a significant difference was found in the critical listening total scores of the experimental group students in favor of the posttest scores.

In addition, a significant difference was found in favor of posttest scores in the skills of the experimental group students in identifying the subject of the text, determining the main idea of the text, figuring out whether the narrative of the text is biased or not, finding the

subjective/objective expressions in the text, inferring from the text, evaluating the subject of the text, evaluating the consistency of the text, evaluating the argumentative statements in the text, finding the propaganda statements in the text within the scope of critical listening skills. Also, while there was a significant difference for the experimental group in the post-test scores that reflected their listening and critical thinking disposition. The interviews and the researcher's diary used in the qualitative part of the study supported the quantitative findings of the study. These results show that critical listening practices and education provided with students in the research improve students' critical listening skills, listening skills and critical thinking tendencies.

**Keywords:** Turkish education, listening, listening education, listening skill, critical listening, critical thinking.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I .....	20
GİRİŞ.....	20
1.1. Problem durumu .....	20
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	24
1.3. Problem cümlesi .....	25
1.4. Alt problemler .....	25
1.5. Varsayımlar .....	26
1.6. Sınırlılıklar.....	27
1.7. Tanımlar .....	27
BÖLÜM II .....	28
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
2.1. Dinleme .....	28
2.2. Dinleme ve işitme.....	30
2.3. Dinlemenin fizyolojik ve zihinsel yönü.....	31
2.4. Dinleme becerisini etkileyen değişkenler.....	34
2.5. Dinleme kusurları .....	36
2.6. İyi dinleyicilerin özellikleri .....	38
2.7. Dinlemenin diğer dil becerileri ile ilişkisi .....	40

2.7.1. Dinleme ve okuma becerilerinin ilişkisi .....	40
2.7.2. Dinleme ve konuşma becerilerinin ilişkisi .....	41
2.7.3. Dinleme ve yazma becerilerinin ilişkisi .....	42
2.8. Dinleme yöntem ve teknikleri .....	43
2.9. Eleştirel düşünme .....	46
2.10. Eleştirel dinleme .....	52
2.11. Eleştirel dinleme becerisinin boyutları .....	54
2.13. Eleştirel dinleme öğretimi .....	61
2.13. Türkçe Öğretim Programları'nda eleştirel dinleme.....	63
2.14. Eleştirel dinleme ile ilgili araştırmalar .....	65
BÖLÜM III.....	72
YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın modeli .....	72
3.2. Çalışma grubu.....	73
3.3. Veri toplama araçları .....	77
3.3.1. Eleştirel düşünme becerisi eğilimi ölçeği.....	77
3.3.2. Dinlediğini anlama testi.....	79
3.3.3. Eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik test .....	80
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu .....	86
3.3.5. Araştırmacı günlüğü .....	88
3.4. Verilerin toplanması .....	88
3.4.1. Öğretim süreci .....	88
3.5. Verilerin analizi .....	93
3.5.1. Nicel verilerin analizi .....	93
3.5.2. Nitel verilerin analizi .....	96
BÖLÜM IV .....	98

BULGULAR .....	98
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular .....	98
4.1.1. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	98
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular .....	106
4.2.1. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	106
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular .....	107
4.3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	107
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular .....	108
4.4.1. Deney grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	108
4.4.2. Deney grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	112
4.4.3. Deney grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	116
4.4.4. Deney grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	119
4.4.5. Deney grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	121
4.4.6. Deney grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	125
4.4.7. Deney grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	128
4.4.8. Deney grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	131
4.4.9. Deney grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	135

4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular .....	138
4.5.1. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	138
4.5.2. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	139
4.5.3. Kontrol grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	140
4.5.4. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi.....	141
4.5.5. Kontrol grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	142
4.5.6. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	143
4.5.7. Kontrol grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi.....	143
4.5.8. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	144
4.5.9. Kontrol grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi.....	145
4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular.....	146
4.6.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi.....	146
4.6.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi.....	147
4.6.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi.....	148
4.6.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi.....	149

4.6.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" becerisine ilişkin söntest puanlarının incelenmesi.....	150
4.6.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" becerisine ilişkin söntest puanlarının incelenmesi.....	150
4.6.7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" becerisine ilişkin söntest puanlarının incelenmesi.....	151
4.6.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" becerisine ilişkin söntest puanlarının incelenmesi.....	152
4.6.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" becerisine ilişkin söntest puanlarının incelenmesi.....	153
4.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular.....	154
4.7.1. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	154
4.7.2. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	155
4.7.3. Deney grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	156
4.7.4. Deney grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	157
4.7.5. Deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	158
4.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular.....	158
4.8.1. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	158
4.8.2. Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	159
4.8.3. Kontrol grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve söntest puanlarının incelenmesi.....	160

4.8.4. Kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	161
4.8.5. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi .....	162
4.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular .....	162
4.9.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	162
4.9.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	163
4.9.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	164
4.9.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	165
4.9.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi .....	165
BÖLÜM V .....	167
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	167
5.1. Sonuç ve tartışma .....	167
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	167
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	169
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	169
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	170
5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	178
5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	179
5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	184
5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	185
5.1.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	186
5.2. Öneriler .....	187



5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	187
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	188
KAYNAKLAR.....	189
EKLER .....	202
Ek 1. Etik kurul izni.....	202
Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama izni.....	203
Ek 3. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu örneği .....	204
Ek 4. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve kullanma izni .....	205
Ek 5. UF/EMI eleştirel düşünme eğilim ölçeği faktör yapıları .....	207
Ek 6. Dinleme anlama testi ve kullanım izni.....	209
Ek 7. Eleştirel dinleme metni .....	216
Ek 8. Eleştirel dinleme testi.....	217
Ek 9. Dereceli puanlama anahtarı.....	218
Ek 10. Görüşme soruları.....	220
Ek 11. Araştırmacı günlüğü örneği.....	223
Ek 12. Eleştirel dinleme etkinlik örnekleri.....	224
Ek 13. Bilim ve Teknik dergisi metin kullanım izni .....	239
Ek 14. Görüşmeye katılan öğrencilere ilişkin bilgiler.....	240
Ek 15. Eleştirel dinleme testi öğrenci kâğıt örnekleri (Deney grubu son testten).....	243
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	247

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel düşünmede duyuşsal ve bilişsel stratejiler .....	51
Tablo 2. Eleştirel dinleme becerisinin boyutlarına ilişkin sınıflamalar.....	55
Tablo 3. Araştırmanın deseni.....	72
Tablo 4. Eleştirel dinleme becerisine ilişkin gruba göre U testi sonuçları .....	74
Tablo 5. Faktör indirgeme puanlarına ilişkin gruba göre U testi sonuçları.....	75
Tablo 6. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler .....	76
Tablo 7. Görüşmeye katılan öğrencilere ilişkin bilgiler .....	77
Tablo 8. UF/EMI Eleştirel düşünme eğilim ölçeğinin model-veri uyum değerleri.....	78
Tablo 9. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden madde çıkarıldığında Cronbach Alfa güvenilirliğinin değişimi.....	79
Tablo 10. Eleştirel dinleme becerisinin boyutları.....	81
Tablo 11. Puanlayıcılar arası korelasyon değerleri .....	85
Tablo 12. Uygulama süreci.....	89
Tablo 13. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	98
Tablo 14. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	107
Tablo 15. Eleştirel dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları .....	108
Tablo 16. Deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	108
Tablo 17. Deney grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	112
Tablo 18. Deney grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	116

Tablo 19. Deney grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	119
Tablo 20. Deney grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	122
Tablo 21. Deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	125
Tablo 22. Deney grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	129
Tablo 23. Deney grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	132
Tablo 24. Deney grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	135
Tablo 25. Kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	139
Tablo 26. Kontrol grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	139
Tablo 27. Kontrol grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	140
Tablo 28. Kontrol grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	141
Tablo 29. Kontrol grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	142
Tablo 30. Kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	143
Tablo 31. Kontrol grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	144

Tablo 32. Kontrol grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	145
Tablo 33. Kontrol grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları .....	146
Tablo 34. Metnin konusunu belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	147
Tablo 35. Metnin ana fikrini belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	147
Tablo 36. Öznel-nesnel anlatımı belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları .....	148
Tablo 37. Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	149
Tablo 38. Propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	150
Tablo 39. Metnin konusunu değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	151
Tablo 40. Metinden sonuç çıkarma becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi Sonuçları.....	152
Tablo 41. Metnin tutarlılığını değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	152
Tablo 42. Metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları .....	153
Tablo 43. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	154
Tablo 44. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	155
Tablo 45. Deney grubu öğrencilerinin katılım boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	156

Tablo 46. Deney grubu öğrencilerinin yenilikçilik boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	157
Tablo 47. Deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	158
Tablo 48. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	159
Tablo 49. Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	160
Tablo 50. Kontrol grubu öğrencilerinin katılım boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	160
Tablo 51. Kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik boyutu öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	161
Tablo 52. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest ve sontest puanının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları.....	162
Tablo 53. Eleştirel düşünme eğilimine ilişkin sontest puanlarının gruba göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları .....	163
Tablo 54. Bilişsel olgunluk boyutuna ilişkin sontest puanlarının gruba göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları .....	164
Tablo 55. Katılım boyutuna ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları.....	164
Tablo 56. Yenilikçilik boyutuna ilişkin sontest puanlarının gruba göre U testi sonuçları	165
Tablo 57. Dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının gruba göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	166

## ŞEKİLLER LİSTESİ

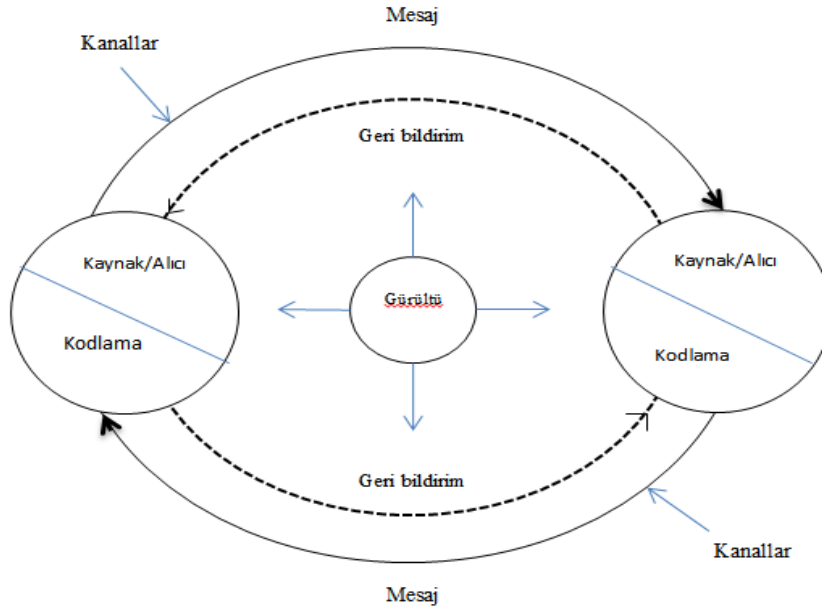
Şekil 1. İletişim modeli.....	20
Şekil 2. Kulağın yapısı .....	32
Şekil 3. Beynin yapısı.....	34
Şekil 4. Eleştirel düşünme becerisi modeli.....	48
Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi.....	74

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem durumu

İletişim, konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşime dayanan, temel amacı anlama ve dönüt verme olan bir süreçtir. Konuşmacı aktaracağı bilgileri kendi zihninde kodlayarak yazılı veya sözlü olarak dinleyiciye aktarmakta, dinleyici ise gelen mesajı çözümlenme ve anlamlandırma işlemlerinden sonra konuşmacıya geri bildirim vermektedir. Bu nedenle dinleyici alıcı, konuşmacı ise kaynak ya da verici olarak adlandırılmaktadır. İletişim süreci basit görünmekle birlikte pek çok değişkenin yer aldığı, bu değişkenlerin birbirleriyle sürekli etkileşim hâlinde olduğu sınırsız bir süreçtir. İletişim sürecindeki değişkenler ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. İletişim modeli (DeVito, 2019, s. 11)

İletişim sürecinin merkezinde mesajın aktarılması ve geri bildirim verilmesi basamakları yer almaktadır. Bu sürecin amacına ulaşmasının yolu da dil kullanımından geçmektedir. Dil olmadan dış dünyayı ifade etmemiz mümkün olmadığı gibi simge ve sembolleri de

düşünce hâline getirerek aktarabilmemiz mümkün değildir. İletişim sürecinde düşünce dilsel kalıplara aktarılarak ifade edilmektedir (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 751). Dil becerileri açısından iletişim süreci incelendiğinde mesajı aktarma ve geri bildirim verme basamaklarında konuşma, mesajı algılama basamağında dinleme becerisinin kullanıldığı görülmektedir. Toplumsal hayatın iletişim sürecine dayanması sebebiyle dinleme ve konuşma becerilerinin sıklıkla kullanıldığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalarda (Rankin, 1928; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002) dinleme becerisinin sıkça kullanıldığı ifade edilmiştir. Günlük hayatın neredeyse dörtte üçünde konuşma ve dinleme becerileri kullanılmaktadır. Dinleme becerisinin sık kullanılması toplumların kültürlerine de yansımıştır. Dinleme becerisinin Türk kültüründe ve tasavvufta ayrı bir yerinin olduğunu söylemek mümkündür. Göktürk Kitabeleri'nde Bilge Kağan 'Türk milleti sözümü iyice dinle' ifadesini kullanmıştır. Söz gümüşse sükut altındır ve iki dinle bir söyle atasözleri dinlemeye verilen önemi göstermektedir. Mevlana'nın yirmi beş binden fazla beyitten oluşan Mesnevi eseri 'dinle' ifadesi ile başlamaktadır.

İletişim sürecinin önceliği, etkili bir iletişimin kurulması yani mesajın tam olarak aktarılmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için konuşmacının düzgün ve eksiksiz bir biçimde anlatmak istediklerini ifade etmesi ve dinleyicinin söylenenleri tam olarak anlaması gereklidir. Mesajın tam olarak anlaşılabilmesi, iyi bir dinleyici olup olmamakla ilgilidir. Dinleme esnasında kişisel ve çevresel pek çok değişken dinleme sürecinde etkili olmaktadır. Ancak olumsuz durumların azaltılarak bireyin dinleme sürecine odaklanması gereklidir. Bireylere verilecek olan dinleme eğitimleri, kişilerin dinleme becerisini geliştirmesi nedeniyle iletişim sürecindeki yanlış anlaşılmaları ve olumsuzlukları ortadan kaldıracaktır. Dinleme her ne kadar alanyazında “ihmal edilen beceri alanı” (Brown, 1954b, s. 85) olarak adlandırılrsa da alanda yapılan araştırmalar (Brown, 1954b; Lundsteen, 1963) dinleme becerisinin verilen eğitimlerle geliştirilebilen bir alan olduğunu kanıtlamaktadır.

Dinleme eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde geçmişten günümüze dinleme becerisine ait bazı kavramlarda değişimler olduğu fark edilmektedir. Bu alanda yapılan ilk araştırmalarda iletişim sürecinde, günlük hayatta dinleme ya da radyo dinleme kavramlarından bahsedildiği görülmektedir. Ancak günümüzde dinleme kaynaklarını bunlarla sınırlandırmak mümkün değildir. Teknolojinin büyük bir hızla ilerlediği bilişim çağında, dil becerisi açısından dinlemenin de tanımı genişlemiş ve dinleme becerisine atfedilen görevlerin sayısı artmıştır.



Televizyon, bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçlar hem dinleme kaynaklarında değişime neden olmakta hem de dinleme ile izleme sürecini bir araya getirmektedir. Teknolojik araçlardaki bu değişim sadece dinleme sürecini etkilemekle kalmamış, medya ve teknoloji araçları iletişim sürecinin doğal düzenini de bozmaya başlamıştır. Bu araçlarda kullanılan ses düzeni, yükseklik ve vurgular yapaydır, sohbet akışı olması beklenemez. Bu nedenle doğal iletişim sürecindeki gibi karşılıklı bir etkileşim yoktur. Sürekli medya ve teknoloji araçlarına maruz kalmanın bireyleri biyolojik ve nörolojik olarak olumsuz etkilediği, hayal gücünü sınırlandırdığı bilinmektedir (Sanders, 2013, s. 49).

Modern dönemde dinleyiciler dinleme sürecinde, konuşmacı dışında, teknolojik araçlardan kaynaklı pek çok gürültü unsuruna maruz kalmaktadır. Bu durum dinleyicinin iletişim sürecine katılımını sekteye uğratmakta, dikkat dağınıklığına neden olmaktadır. Teknolojik araçların insan hayatına etkileri dinleme sürecinin kapsamını genişletmekle birlikte dinlemeye odaklanmayı daha da zorlaştırmıştır. Günümüzde sürekli bir bilgi akışının, görsel ve işitsel pek çok değişkenin olmasından dolayı iletişim sürecinde konuşmacıya odaklanmak daha da zorlaşmaktadır. Özellikle herhangi bir dinleme eğitimi almayan kişiler açısından, bu ortamlarda dinleme yaparak bir şeyleri anlamaya çalışmak bir keşmekeş hâline gelmektedir. Bu durumu önlemenin yolu erken yaşlardan itibaren bireylere dinleme eğitimi verilmesinden geçmektedir.

Medya ve teknolojinin hayatımızın sürekli içinde olması, farklı kaynaklardan sürekli bilgi akışına maruz kalmak dinlediğini anlamayı ve odaklanmayı zorlaştırmasının yanı sıra bireylerin sunulan bilgilerin güvenilirliği konusunda şüpheye düşmelerine neden olmaktadır. Görsel ve işitsel araçların sadece bilgi sunmakla kalmayıp belirli fikirlere, kişilere veya ürünlere yönlendirmeyi amaçladığı bilinen bir gerçektir. Bu durum özellikle teknolojik gelişmelerin hızlandığı ve herkesin evinde en az bir tane medya teknoloji aracının bulunduğu 20 ve 21. yüzyılın sorunudur. I. Dünya Savaşı ve sonrasındaki süreçte propaganda konusu sıklıkla gündeme gelmiş (Jowett ve O' Donnell, 1992) ve bu dönemden itibaren görsel ve işitsel araçların propaganda ve fikir aktarmada kullanımı yaygınlaşmıştır.

Belirli bir düşünceyi, fikri yaymak amacıyla farklı şekillerde aktarılan ifadeler olarak tanımlanabilen propaganda kavramı, bilimsel temelleri olan, psikoloji ve sosyoloji alanındaki çalışmaların bilimsel sentezine dayanan bir yöntemdir. Propaganda özellikle siyaset alanı başta olmak üzere günümüzde pek çok alanda kullanılmaktadır. Siyaset

alanında kullanılan propagandanın I. ve II. Dünya Savaşları esnasında yoğunlaştığı bilinmektedir (Ellul, 1965).

Günlük hayatımızda belirli kişilerden ya da farklı kaynaklardan propaganda ifadelerine maruz kalırız. Propaganda yapılırken genellikle gerçek amacı gizleme, gerçek ifadelerle desteklenmiş sahte ifadeler sunma, bütünü sadece bir kısmını sunma, sürekli tekrarlama, gizleme, duygulara hitap etme, genellemeler yapma, değerlere hitap etme, pazarlama ağını geniş tutma gibi farklı tekniklere başvurulmaktadır (Gültekin, 2018, s. 22). Propaganda içeren ifadelerin bireylerin hayatında bu denli fazla yer alması iki durumu ortaya çıkarmaktadır. İlk olarak farklı kaynaklarda birbiriyle çelişkiye düşen ifadelerin olması bireylerin zihinlerini karıştırmakta ve karar vermelerini zorlaştırmaktadır. İkinci olarak bu durum yoğun bir bilgi kirliliğine neden olmakta ve doğru bilgiye ulaşmayı engellemektedir. Çağımızın en önemli özelliği geçmiş yüzyıllarda olduğu gibi bilgiye ulaşabilmek değil, doğru bilgiyi seçebilmek haline gelmiştir. Günümüzde bireyler her an istediği bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma olanağına sahiptir ancak bu bilgilerin doğruluğundan emin olamamak pek çok soruna neden olmaktadır. Doğru bilgiye ulaşamamak bireylerin yanlış kararlar vermelerine neden olmakta bu durum da maddi ve manevi zararları beraberinde getirmektedir.

Tek taraflı aktarılan ifadeler ve propaganda unsurları arasından doğru bilgiye ulaşabilmenin yolu, kişilerin alıcı dil becerileri olan okuma ve dinlemeyi eleştirel bir biçimde kullanmaları ile mümkündür. Eleştirel dinleme ve eleştirel okuma amacına uygun bir biçimde kullanıldığında propaganda unsurları ve yanıltıcı bilgiler karşısında kalkan görevi görmektedir. Eleştirel dinleme özellikle II. Dünya Savaşı yıllarında pek çok çalışmaya konu olmuştur. İlgili dönemde propaganda unsurlarının sıkça kullanıldığı gerçeği eleştirel dinlemenin dönemin ihtiyaçlarından doğan bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde medya ve teknoloji araçlarının sayısından dolayı II. Dünya Savaşı dönemine oranla pek çok farklı kaynaktan daha yoğun bir biçimde bilgi akışına maruz kalmaktayız. Bu nedenle eleştirel dinlemenin günümüzde hala güncelliğini koruyan bir beceri alanı olduğu ve bireylerin bu beceriyi edinmelerinin gerekli olduğu yorumu yapılabilir. Eleştirel dinleme dinlediklerini tam olarak anlamayı, sorgulamayı ve değerlendirme yaparak sonuçlar elde etmeyi kapsayan bir beceri olduğundan her dönemde eleştirel dinlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel dinleme alanında yapılan araştırmaların dönemin yapısından dolayı 1940-1980 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Eleştirel

dinlemenin güncelliğini koruyan, bireylerin günümüzde de ihtiyaç duyduğu bir beceri alanı olması bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın amacı ve önemi**

İletişim sürecinin amacı olan verilmek istenen mesajın alıcıya ulaşması dinlemenin etkin kullanılmasına bağlıdır. Dinleme becerisi bireyin ilk öğrenmelerini sağlamasının yanında toplumsal iletişimi sürdürmede etkin rol oynamaktadır. Rankin (1928, s. 625) anlama becerileri karşılaştırıldığında dinlemenin okumaya oranla üç kat daha fazla kullanıldığını belirtmektedir. Bireyin eğitim hayatına başladığında dinlediğini anlayabilme becerisi okul başarısına etki etmektedir. Öğretim süreci incelendiğinde dinleme becerisinin bireylerin bilgi edinmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum genel olarak Türkçe dersinin özelde ise dinleme becerisinin önemini artırmaktadır.

Günümüzde bireyler pek çok yönden bilgi akışına maruz kalmaktadır. Bunun hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bireyin istediği bilgiye çabucak ulaşması kendini geliştirmeye ve bilgi edinmeye yardımcı olacaktır. Ancak tüm kaynaklarda yer alan bilgilerin doğru olmadığı açıktır. Ayrıca iletişim sürecinde bireylerin hızlı değerlendirmeler yapmaları ve konuşmacıya cevap vermeleri beklenmektedir. Bu durumlar değerlendirme yapabilme, sorgulayabilme, eleştirebilme becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Dinleme becerisinin sıklıkla kullanıldığı gerçeği bireyin dinlediklerini eleştirel gözle inceleyebilmesini çağın gerekliliklerinden birisi haline getirmiştir.

Dinleme becerisinin sık kullanılmasından ve günümüzde doğru bilgiyi seçebilmenin önemli bir beceri olmasından dolayı eleştirel dinleme becerisinin edinilmesi ve kullanılması gereklidir. Ancak öğrencilerin dinleme becerisinde eksiklikleri olduğu açıktır. Dinleme alanı dünyada alanyazında diğer dil becerilerine oranla daha az ele alınsa da son yıllarda dinleme üzerinde yapılan çalışmalar artmıştır. Ancak eleştirel dinlemeye yönelik yapılan çalışmaların 1980 öncesinde yoğunlaştığı ve güncel çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Türkçede eleştirel dinleme üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda eleştirel dinlemenin sadece bir dinleme yöntem/teknik olarak yer alması dikkat çekicidir. Yapılan çalışmalarda eleştirel dinlemeye ilişkin geniş kapsamlı taramalar yapılmamış ve eleştirel dinlemenin boyutlarına ilişkin farklı beceriler öne sürülmüştür. Bu durum alanda kavram kargaşasına neden olmakta ve eleştirel dinlemenin kapsamı konusunda karışıklıklar doğurmaktadır. Bu araştırma ile eleştirel dinleme alanında yapılan ve araştırmacının ulaştığı sınıflamalar

incelenerek bu sınıflamalardan bir sentez oluşturulmuş ve eleştirel dinlemenin kapsamı belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen becerilere ilişkin uygulamalar geliştirilerek eleştirel dinleme öğretim süreci üzerinde durulmuştur. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların hem eleştirel dinleme konusundaki alanyazına hem de ortaokullardaki dinleme etkinliklerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bahsedilen nedenlerden dolayı araştırmanın amacı eleştirel dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme, dinleme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini araştırmak ve öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğüne göre eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin nasıl değerlendirildiğini incelemektir.

### **1.3. Problem cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine, dinleme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine etkisi var mıdır? Öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğüne göre eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim nasıl değerlendirilmektedir?” olarak belirlenmiştir.

### **1.4. Alt problemler**

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinlemeye ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğüne göre eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim nasıl değerlendirilmektedir?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinlemeye ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinlemeye ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisinin boyutları olan metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin anlatımındaki öznel/ nesnel ifadeleri belirleme, metinden sonuç çıkarma, metnin konusunu değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme,

metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme, metindeki propaganda ifadelerini belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğüne göre eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim nasıl değerlendirilmektedir?

- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisinin boyutları olan metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin anlatımındaki öznel/ nesnel ifadeleri belirleme, metinden sonuç çıkarma, metnin konusunu değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme, metindeki propaganda ifadelerini belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisinin boyutları olan metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin anlatımındaki öznel/ nesnel ifadeleri belirleme, metinden sonuç çıkarma, metnin konusunu değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme, metindeki propaganda ifadelerini belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine ve dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine ve dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ve eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine ve dinleme becerisine ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.5. Varsayımlar**

Öğrencilerin eleştirel dinleme eğilim ölçeğine verdiği cevaplarda ve görüşmeler esnasında gerçek görüş, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.

## **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak verilen eleştirel dinleme eğitimi ve yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

## **1.7. Tanımlar**

Dinleme: Temel amacı sözel olarak verilen mesajı anlamak ve çözümlenmek olan, fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsayan dil becerisidir.

Eleştirel dinleme: Dinleme sürecinde anlama, çözümlenme, sorgulama, değerlendirme ve karar verme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin uygulanmasına dayanan beceri alanıdır.

Eleştirel düşünme: Kendi kendini yönetme, düzeltme, izleme ve idare edebilme süreçlerine dayanan bir düşünme sistemi bütünüdür (Paul ve Elder, 2006, s. 4).

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dinleme

Anlama becerilerinden olan dinleme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde dinlemeye ilişkin farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Dinleme sadece işitilenlere dikkat etmeyi değil anlamayı ve tepki vermeyi kapsayan bir eylem (Hampleman, 1958, s. 49); mesajı anlamak için işitilenleri süzme işlemi (Jalongo, 1995, s. 13); kişinin verilen mesajı anlaması ve geri bildirimde bulunması (Demirel, 2002, s. 33); bireylerin verdikleri mesajı kavramak için yürüttüğü tanımlama işlemi (Burleson, 2011, s. 27); dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlaması (Cihangir Çankaya, 2015, s. 11) olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında dinleme kavramı üzerine yapılan tanımlamaların fazla olmasının nedenini Strother (1987, s. 625) dinlemenin dinlediğimiz metne ve dinleme amacına göre şekillenen bir süreç olmasından dolayı açıklanmasının zor olmasına bağlarken Buck (2001, s. 1) dinlemeyi oldukça karmaşık bir süreç olarak açıklamaktadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde dinlemenin öncelikle anlama yönü üzerinde durulduğu ve dinleme sürecinin bilişsel bir süreç olarak açıklandığı görülmektedir. Dinleme temel amacı aktarılanları anlamak olan zihinsel bir süreçtir.

Dinlemenin insan hayatındaki en önemli rolü ilk kazanılan dil becerisi olmasıdır. Fetüsün anne karnında sesleri işitebildiği belirlenmiştir ayrıca dinleme bireyin dili kazanmasında hayati rol oynamaktadır. İşitsel ve görsel ayırım yapma becerisi, çocukların hayatta kalma, sosyal ve iletişimsel becerilerini kazanmalarında önemli bir basamak oluşturmaktadır (Lundsteen, 1971, s. 16; Wolvin ve Coakley, 2000, s. 143). Dinleme ilk öğrenme kanalı olarak anne karnında başlayarak doğumdan sonra gelişmeye devam ederek diğer dil becerilerinin temelini oluşturmakta (Güneş, 2013, s. 80) ve birey ana dilini dinlemeyi kullanarak kazanmaktadır (Mersand, 1951, s. 263). Anne karnında özel bir eğitim verilen bebeklerin diğerlerine oranla zekâ düzeyinde altı ay önde oldukları (Yalçın, 2006, s. 128) bulgusu dinlemenin anne karnında başladığını kanıtlar niteliktedir.

Afazi, beyin hasarı, işitme kaybı gibi fizyolojik hasarlara ilişkin yapılan araştırmalar dil becerilerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Brown, 1954b, s. 288). İşitme kaybı olan bireyler konuşma becerisini kazanmakta zorlanmakta gereken eğitimi almadıklarında beş yıl içinde konuşma becerilerini yitirmektedir. Okuma becerisi dinlemeyi temel alarak ilerler, bu nedenle dinleme yeteneğinin okuma yeteneğini etkilediği söylenebilir. Yazma becerisi konuşma ve okuma becerileri ile doğrudan ilişkili olduğundan dinleme becerisinden etkilenmektedir (Lundsteen, 1971, s. 12). Anlamada sorun yaşayan bireyler diğer dil becerilerindeki sorunların yanında sosyal ve psikolojik sorunlarla yüzleşmektedir. Bu kişiler konuşmaları anlayamadıklarından ötürü insan ilişkilerinden soyutlanır, bilgi edinemez ve duygularını ifade edemez. Bu nedenle davranış ve kişilik problemleri yaşayabilirler (Vanlı, 1994, s. 24).

Dinleme becerisi günlük hayatta en sık kullanılan dil becerisidir. Yapılan alışmalar bireylerin günlük hayatlarında yarıya yakın oranlarda dinleme becerisini kullandıklarını göstermektedir (Rankin, 1928; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002). Imhof (2008) ilkokul öğrencilerinin okuldaki zamanlarının en az %60'ını dinleyerek geçirdiklerini tespit etmiştir. Konuşmacının yani kaynağın aktardığı mesajı anlama, çözümlenme ve dönüt verme süreçlerinin etkileşiminden doğan iletişimin sağlıklı bir biçimde yürümesi dinleme becerisine bağlıdır. Alıcının dinleme becerisinin gelişmiş olması aktarılan mesajı kavrama düzeyini etkilemektedir (Melanlıoğlu ve Tayşi, 2013, s. 24). Bu durum dinlemenin bireysel yönünün yanında toplumsal yönünün olduğunu göstermektedir. Toplumsal iletişimin devam etmesinin yolu dinleme becerisinin etkin ve doğru kullanılmasından geçmektedir. Ayrıca dinleme becerisi öğrencilerin öğrenim süreçleri açısından önemlidir. Öğrencilerin öğretimde özellikle ilk yıllarda okuma becerisini edinmemiş olmalarından dolayı dinleme becerisini sıkça kullanmaları, dinlemedeki başarılarının eğitim hayatlarını etkilemesine neden olmaktadır. Bireysel, toplumsal ve eğitimle ilgili süreçler açısından kişilerin dinleme becerilerini etkin kullanabilmeleri birçok alanda daha başarılı olmalarına kapı açacaktır.

Dinleme becerisi pek çok yönüyle önemli olarak değerlendirilmesine rağmen alanyazında ihmal edilmiş (Brown, 1954b, s. 85; H. Funk ve G. Funk, 1989, s. 660), unutulmuş (Burley-Allen, 1995), kaybolmuş (Neville 1962'den aktaran Doğan, 2013, s. 15) beceri alanı olarak açıklanmaktadır. Vandergrift (2007, s. 494) dinlemenin dil becerileri arasında külkedisi rolünü üstlendiğini eklemektedir. Dinleme becerisinin doğuştan geldiğinin düşünülmesi, öğretilemeyeceğine ve öğretirse bile değerlendirilemeyeceğine ilişkin inanç,



öğretim programlarının yoğunluğu (H. Funk ve G. Funk, 1989, s. 660); okuma ve yazma becerilerine öğretimde daha fazla yer verilmesi (Doğan, 2013, s. 16); uzun yıllar dinlemenin beceri alanı olarak görülmemesinden dolayı alana ait materyal ve kaynak eksiklikleri (Benzer, 2019, s. 166); dinlemenin konuşma diline maruz kalmayla edinilebilen pasif bir beceri olduğunun düşünülmesi (Call, 1985, s. 766); dinleme eğitimi alanında yapılan çalışmaların azlığı (Duker, 1964, s. 156) dinleme becerisinin bu şekilde tanımlanmasında rol oynamaktadır. Ancak geçmişten günümüze yapılan çalışmalar (Blewett, 1951; Brown, 1954a; Doğan, 2007; Johnson, 1951; Lundsteen, 1963; Thompson ve Rubin, 1996; Yıldız, 2015) dinleme becerisinin verilecek eğitimlerle geliştirilebildiğini kanıtlamaktadır.

## **2.2. Dinleme ve işitme**

Dinleme kavramının yerine işitme ve duyma kavramları günlük hayatta kullanılsa da iki kavramın birbirinden ayrılan noktalarının olduğunu belirtmek gerekir. Dinleme becerisinin ortaya çıkmasının koşulunun işitme olduğu açıktır. İşitme ve dinleme arasındaki bu ilişki genellikle ihmal edilmesine rağmen iyi bir dinlemenin yolunun öncelikle iyi işitmeden geçtiği aşikârdır. İşitme engelleri hariç bireyler dinleme sürecinde işitme becerilerine güvenmek zorundadır (Robertson, 2002, s. 26). Ayrıca dinleme konusunda yapılan tanımlamalara bakıldığında mutlaka işitmeden bahsedildiği görülmektedir.

İşitme bireyin kulağı vasıtasıyla beynine giden her türlü sese karşılık gelirken dinleme kişinin bu seslerden istediklerini anlamlandırmasıdır (Özbay, 2009, s. 49). Açıklamadan hareketle dinlemenin işitmenin aksine bilinçli ve seçici bir eylem olduğu söylenebilir. Demirel (2002, s. 33) dinlemenin bilinçli olmasının yanında bir amaca dayalı olduğundan bahseder.

İnsan kulağı 20-20.000 Hz aralığındaki sesleri işitmektedir. Normal bir konuşma 60 desibeldir. İşitilen sesler beyinde belirli bir merkezde toplanmakta ancak tüm sesler işlenmemektedir (Yalçın, 2006, s. 124). Dinleme esnasında bireyin belirli bir amaca yönelik olarak işittikleri arasından seçme ve değerlendirme yapması söz konusudur. İnsan kulağı tüm sesleri duysa da kişi bu seslerin tamamını dinlemez. Duyulan sesler arasından bilinçli bir seçme işlemi yapılır. Birey kendi amacına, ilgi ve isteklerine göre işittiklerinden bazı bilgileri dinlemeyi seçer ve diğerlerini dikkate almaz. Bu durum psikolojideki kişinin günlük hayatındaki uyaranlardan sadece algılamak istediklerini dikkate alması olarak açıklanan (Tutar, 2018, s. 196) ‘algıda seçicilik’ kavramı ile benzerdir. Dinleme işitme

farkını görme ile bakma arasındaki farka benzetmek de mümkündür (Adams, 1947, s. 12). Ayrıca kişinin sürekli dinleme yapması oldukça zor olduğundan dinleme esnasında ilgi çekici ve amaca uygun olmayan noktalarda kopmalar yaşanır (Göğüş, 1978, s. 228).

Dinleme ve işitme her ne kadar birbirinden farklı kavramlar olsa da buradaki en önemli nokta işitmenin dinlemenin hatta diğer tüm dil becerilerinin temelini oluşturduğunu unutmamaktır. Yapılan araştırmalar işitme kaybı yaşayan bireylerin dili edinmede zorlandıklarını (Lundsteen, 1971, s. 6) kanıtlamaktadır. Bu nedenle öncelikle ailelerin, okul döneminde ise yönetici ve öğretmenlerin bu konuda bilinçli olmaları, işitme sorunu yaşayan öğrencilerin erken teşhis ile gereken özel eğitim programlarına yönlendirilmeleri, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlamanın yanında tüm hayatlarını etkileyebilecek iletişimsel ve sosyal sorunları ortadan kaldıracaktır.

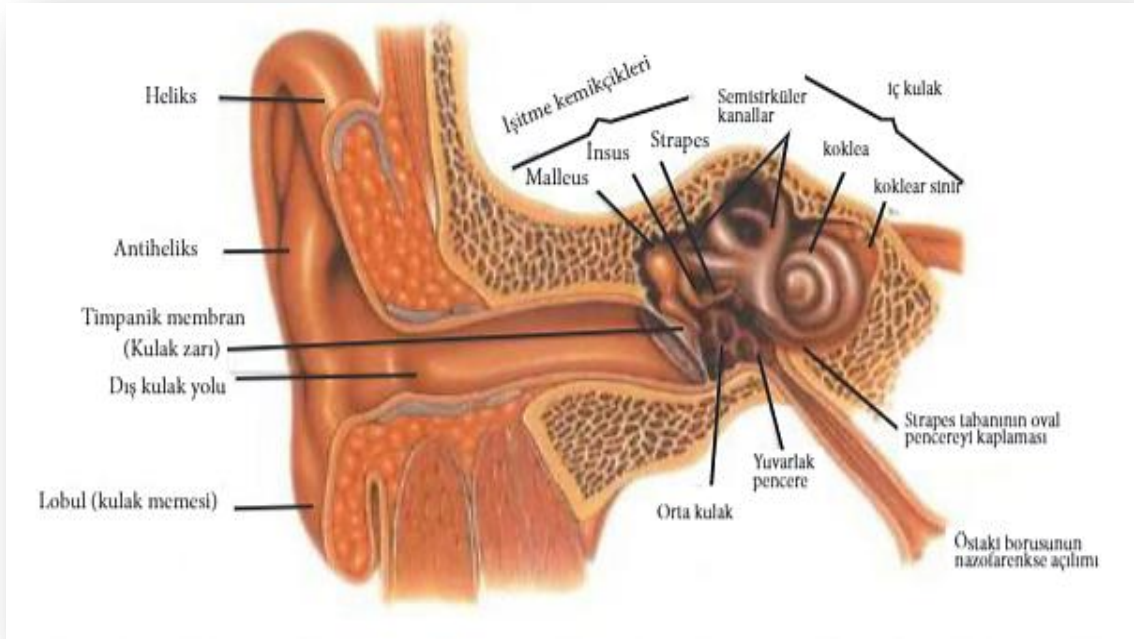
### **2.3. Dinlemenin fizyolojik ve zihinsel yönü**

İşitme, kulağın birleştirdiği ses enerjisinin kulağın çeşitli bölümlerinden geçerek beyne gönderilip burada ses şeklinde algılanmasıdır (Bakkaloğlu, 2009, s. 10). İşitsel sistem doğumdan önce oluşmaktadır. Orta kulaktaki yapılar doğum öncesinde 37. haftada, iç kulak yapıları doğum öncesinde 20. haftada gelişimini tamamlarken dış kulak ve dış kulak yolu dokuz yaşına kadar gelişmeye devam etmektedir (Yücel, 2018, s. 141).

Dinlemenin gerçekleşmesi işitmenin gerçekleşmesine bağlı olmasına rağmen işitmenin ortaya çıkabilmesi için bazı şartların gerçekleşmesi gerekmektedir. İlk olarak sesin var olması, bu sesin kulağa ulaşması ve kişinin duyabileceği ses aralığında olması, sesin kulaktaki geçiş yollarından beyne ulaşması işitmeyi sağlayacaktır (Melanlıoğlu, 2011, s. 9).

İşitme duyusu, hava moleküllerinin oluşturduğu ses dalgalarının kulaktaki alıcı hücreleri etkilemesi ile ortaya çıkar. Ses dalgalarını su üzerindeki dalgalara benzetmek mümkündür. Ses kaynağından çıkan ses hava molekülleri ile insan kulağına taşınır. İnsan kulağı dış kulak, orta kulak ve iç kulak yapılarından oluşmaktadır. Dış kulak, kulak kepçesi ve işitme kanalından oluşur. Kulak kepçesinin sesin yönünü belirleme ve gürültülü ortamlarda işitmeye yardımcı olan yapısı vardır. Dış kulakla orta kulak arasında kulak zarı bulunmaktadır. Orta kulak örs, üzengi ve çekiç kemiklerinden oluşan kıkırdak bir yapıdır. Üzengi kemiği iç kulağa bağlanan bir zarla temas halindedir. Ses işitme kanalından geçerek kulak zarındaki titreşimlerle sırasıyla çekiç, örs ve üzengi kemiklerini titreştirir. Sesi oluşturan titreşimler üzengi kemiğinden iç kulaktaki zara, oradan da iç kulağa

aktarılır. Kulağın iç kısmında içi sıvı dolu olan salyangoz isimli yapı yer almaktadır. İletilen titreşimler bu sıvıyı titreştirerek Korti organı adı verilen yapıdaki hücreleri uyarır. Buradaki alıcı sinir hücreleri mekanik enerjiyi sinirsel enerjiye dönüştürerek beyne iletir. Bu süreç temel olarak ses dalgalarının dış ve orta kulaktan aktarılaraq buradaki elektriksel uyarımın işitme sinirleri tarafından beyindeki işitme merkezine taşınmasına dayanır (Cüceloğlu, 2000, s. 108-110; İncesulu, 2017, s. 42; Yücel, 2018, s. 142).



Şekil 2. Kulağın yapısı (WEB 1)

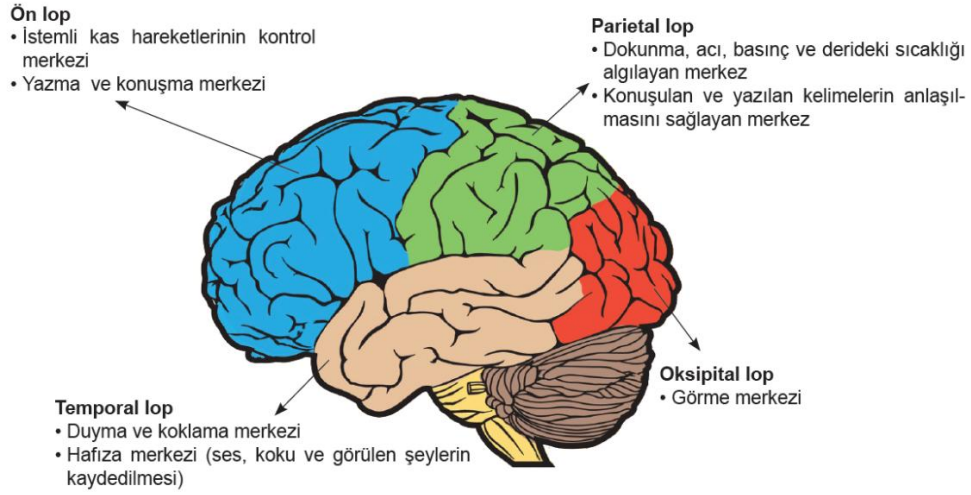
İşitme açısından sesin şiddeti ve frekansı önemlidir. Ses frekans birimi hertz olarak adlandırılmıştır. Frekansın artması sesin incelmesine neden olur. İnsan kulağı 20-20.000 Hz arasındaki sesleri işitebilir. İletişimimizi etkileyen konuşma seslerinin içerisinde yer aldığı frekanslar 500- 2000 Hz arasında yer almaktadır (Van de Graaf, 1997'den aktaran Bakkaloğlu, 2009, s. 10). Sesin şiddeti hava moleküllerinin yer değiştirme hızı olarak açıklanabilir ve desibel ile ölçülür. Fısıltı ile konuşma 25-30, normal konuşma 45-50 desibele karşılık gelmektedir (Yücel, 2018, s. 140).

İşitmenin ortaya çıkabilmesi sesin kişi tarafından duyulmasına ve işitme sistemleri tarafından beyne aktarılmasına bağlıdır. Dış, orta ya da iç kulaktaki herhangi bir sorun işitme kayıplarına ve işitme engellerine neden olabilmektedir. Fizyolojik açıdan herhangi

bir sorunu olmayan bireyler için ses işitme yapıları tarafından zihne aktarılır ve dinlemenin zihinsel süreci başlamış olur.

İşitme ile başlayan anlama sürecinde beynin farklı bölümlerinin kullanılması nedeniyle anlama süreci karmaşık bir yapı olarak açıklanabilir. İşittiğini algılama sürecinde beyin üç ayrı inceleme yürütmektedir. Sesin algılanması yani kimin konuştuğunun belirlenmesi, dilin algılanması yani konuşulanların anlamlandırılması, konuşmacının ses tonu vb. özelliklerinin tespit edilmesi yani bilginin nasıl aktarıldığının belirlenmesi basamakları beynin üç farklı noktasında incelenmekte, değerlendirilmekte ve sonrasında birleştirilerek 'anlama' ortaya çıkmaktadır. Dilin anlamlandırılmasına beyindeki Broca alanı, Wernicke alanı ve angüler girus alanı kullanılmaktadır. Broca alanında sesler konuşulan dilin biçimine dönüştürülür. Wernicke alanında duyulanların kodlanması ve anlaşılması sağlanır. Angüler girus alanı işitilenlerin yazılması ve okuma ile ilişkilidir. Anlama sürecinde işitme duyusu ile Wernicke alanındaki ve Wernicke alanı ile Angüler girus alanındaki bağlantılar ön plana çıkmaktadır. Birinci bağlantı sayesinde kişi işittiklerini anlamlandırırken ikinci bağlantı okuma anlama süreci ile ilişkilidir (Ergenç, 2000, s. 117).

Wernicke alanı beyinde görsel-ışitsel, sözcük- nesne bağlantılarını kurarken, Broca alanı dilin seslendirilmesi ile ilişkilidir. Ancak beynin sol yarım küresinin anlamlı cümle oluşturmada, sağ yarım küresinin bu cümlelerdeki vurgu, ton gibi özellikleri ayarlama kullanıldığı bilinmektedir. Dil edinim sürecinde beynin sağ küresi daha aktifken ergenlik sonrasında beynin sol yarım küresinin daha aktif olduğu belirlenmiştir. Ancak bireylerin el kullanım tercihleri gibi bazı özellikleri dili kullanmada beynin hangi yarım küresinin daha etkin kullanıldığını etkilemektedir. Bu nedenle dili edinme ve kullanmada beynin hangi yarım küresinin etkin kullanıldığı bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Ergenç, 1994, s. 39).



Şekil 3. Beynin yapısı (WEB 2)

Beynin sağ yarısı vücudun sol tarafını, beynin sol yarısı vücudun sağ tarafını kontrol etmektedir. Bir telefon konuşmasını sol kulakla dinlemek duygulara ve ses tonuna yoğunlaşmayı sağlarken sağ kulakla dinlemek mantıksal-sebepe sonuç değerlendirmeleri yapmayı sağlar (Sezik, 2003). Yapılan araştırmalar beyindeki dil kullanımının sadece Broca ve Wernicke alanlarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini göstermiştir. Dil becerilerinin her birinin ayrı özelliklere sahip farklı bölgelerin etkileşimi ile kullanıldığı söylenebilir (Onan, 2005). Dil beyin ilişkisi incelendiğinde beyin karmaşık ve büyük bir orkestra gibi uyum içinde çalıştığı söylenebilir. İnsan ilk olarak beyinin sağ yarısını kullanmakta, düşüncelerini bütünleştirmekte ve corpus collosium (beynin iki yarısını birbirine bağlayan kanal) aracılığıyla düşüncelerini sol yarım küreye aktarmaktadır (Yalçın, 2006, s. 23). Sadece bu örnek bile dilin beyinde tek bir yarım küre ile sınırlanmadığının göstergesidir. Ayrıca, dil becerilerinin beyindeki işleyişinde birden fazla merkezin aktif olduğu bilinmektedir. Örnek olarak konuşma becerisinde ilk olarak seslerin algılanması ve anlaşılması gerekir. Bu nedenle konuşabilmek için duyma ve anlama sağlayan merkezlerle konuşmayı sağlayan beyin alanının bağlantısı gerekir (Tanrıdağ, 1994, s. 29).

#### 2.4. Dinleme becerisini etkileyen değişkenler

Dinleme becerisi birden fazla değişkenle ilişkili bir bütündür. Bireyin dinleme becerisini çevresel değişkenlerin yanında fizyolojik ve bireysel değişkenler etkilemektedir. Keray Dinçel (2018, s. 2551) bireylerin dinleme becerilerinin ortam, dinleme metinleri, dinleme etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci değişkenlerinden etkilendiğini belirtirken Aytan ve

Güney (2012, s. 10) dinlemenin fiziksel, duygusal ve psikolojik etmenlerden etkilendiğini, konunun özelliğinin dinlemede önemli olduğunu ifade etmektedir.

Konuya ilişkin yapılan araştırmalardaki ifadeler incelendiğinde dinleme becerisinin temelde çevresel ve bireysel faktörlerden etkilendiğini söylemek mümkündür. Dinlemeyi etkileyen bireysel faktörlerin başında, dinlemenin ön koşulu olan işitme becerisinin etkili kullanılması gelmektedir. İşitme becerisi yeterli olmayan bireylerin iyi birer dinleyici olmaları beklenemez. Ayrıca her dil becerisinde olduğu gibi bireylerin zekâ seviyeleri, cinsiyetleri gibi bireysel değişkenler dinlemeyi etkilemektedir. Zeki olan bireyler daha iyi dinleyiciler olurken (Göğüş, 1978, s. 230) cinsiyet konusunda yapılan araştırmalarda konuya bağlı olarak farklılıklar görülmektedir.

Bireysel değişkenlerin içerisinde dinleme amacı değişkeni ele alınmalıdır. Dinleme sürecinde dinleme öncesinde yapılması gerekenlerden birisi dinleme amacını belirlemek olarak açıklanmaktadır. Aynı metni/konuşmayı dinleseler bile bireylerin dinleme amaçları birbirinden farklı olacaktır. Dinleme amacını belirlemeden yapılacak olan bir dinleme kişi hangi noktalara dikkat edeceğini belirlemediğinden verimsiz olacaktır. Şahin (2011) bireylerin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarının sosyo ekonomik düzeyleri arttıkça geliştiğini tespit etmiştir. Bu nedenle dinleme becerisinin bireyin sosyo ekonomik durumundan etkilendiğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye ilişkin motivasyonları ve tutumları dinleme sürecini etkileyecektir. Dinlemeye ilişkin bu duyuşsal faktörler bireyin öğrencilikten itibaren dinleme becerisine ilişkin başarı düzeylerini etkilemektedir. Dinleyerek öğrenemeyeceğini düşünen, Türkçe dersini sevmeyen, dinleme uygulamalarına katılmak istemeyen öğrencilerin dinleme becerisinde daha başarısız olmaları muhtemeldir.

Bireysel değişkenler içerisinde değerlendirilebilen ancak temelde dinleme anlama sürecinin yapısından kaynaklanan dinleme anlama hızı arasındaki fark dinleme sürecini etkilemektedir. Birey dakikada ortalama 600 kelimelik bir anlama kapasitesine sahiptir ancak normal bir konuşma hızı dakikada 100-140 kelime arasındadır (Cüceloğlu, 1997, s. 171). Aradaki fark nedeniyle birey dinleme sürecinde dikkat dağınıklığı, konudan kopma gibi bazı olumsuzluklar yaşayabilmektedir.

Dinleme becerisini etkileyen çevresel değişkenler bireysel değişkenlerin dışında kalan dinleme ortamına, konuşmacıya ve dinleme metnine bağlı değişkenlerdir. Dinleme ortamının çok kalabalık olması, ortamda gürültü olması, ses düzeninin iyi olmaması

dinleyicinin dinlemeye ilişkin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğinden dinleme süreci başarılı bir şekilde yürütülemeyecektir. Sınıf içi uygulamalarda sınıf ortamı dinleme uygulamalarına uygun hâle getirilmeli, ses düzeni sağlanmalı ve dinleme öncesinde uyulması gereken kurallar öğrencilere hatırlatılmalıdır.

Dinleme sürecini konuşmacının konuyu aktarma biçimi, ses tonundaki değişiklikler, jest ve mimiklerini kullanımı, konuştuğu konu hakkındaki bilgi birikimi, dili kullanma yeteneği (Özbay, 2009, s. 169) etkilemektedir. Konuşmacının konuyu sunarken birden fazla duyuya yönelik materyal kullanması öğrencilerin ilgisini canlı tutacağından dolayı dinleme sürecini olumlu etkileyecektir. İyi bir konuşmacı ses tonunu etkili kullanabilen ve gereken yerde vurgu-tonlama ya da ses tonu değişikliklerini etkili kullanabilen kişidir. Düz bir ses tonuyla yapılan anlatımlar verimli olmayacaktır. Konunun uygun yerlerinde jest ve mimiklerin kullanılmasının faydalı olacağı ancak gereksiz ya da sürekli jest ve mimik kullanımının dinleyicinin dikkatini dağıtacağı unutulmamalıdır. Konuşmacının konuya ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahip olması, sahip olduğu bilgileri dili etkili kullanarak anlaşılmayan kısımları farklı ifadelerle açıklayarak ve örneklerle zenginleştirerek anlatması dinleyici açısından önemlidir.

Dinleme metnine bağlı değişkenlerin içerisinde metnin seviyeye uygunluğu ve bireylerin dikkatini çekmesi yer almaktadır. Öğretmenler dinleme metinlerini seçerken metinlerin programda yer alan özellikleri taşımaya ve sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat etmelidir. Aksi takdirde öğrenciler dinledikleri metni anlamadıklarından dinleme sürecinden kopacaktır. Konunun dinleyicinin ilgisini çekebilmesi hem konunun özellikleri ile hem de dinleyicinin bilişsel ve kültürel donanımları ile ilgilidir. Burada önemli olan seviyeye uygun biçimde verildiğinde her konunun dinlemeye uygun olduğunun unutulmamasıdır. Öğrencilere dinleme eğitimleri esnasında sevmedikleri konuları, konuşmaları dinleyerek yeni bilgiler edinebilecekleri öğretilmelidir.

## **2.5. Dinleme kusurları**

Dinleme anlama hızındaki farktan ve dinleme becerisini edinme sürecinde yaşanan eksikliklerden dolayı dinleme esnasında pek çok birey dinleme kusurları, dinleme hataları veya dinleme engelleri olarak adlandırılabilen, dinleme sürecini sekteye uğratan olumsuz etkileyen davranışlar göstermektedir. Bu olumsuz davranışlar bireyin dinleme sürecinden kopmasına neden olduğundan birey öğreneceği bilgilerden mahrum kalmaktadır. Birey iletişim sürecinde karşısındakini tam anlayamadığından dolayı uygun dönüt

verememektedir. Dinleme becerisinin öğrenim hayatından iletişim sürecine kadar hayatımızın her alanındaki yeri düşünülduğünde dinleme kusurlarının ortadan kaldırılmasının bireye büyük katkılar sağlayacağı açıktır.

Dinleme kusurları farklı araştırmalara konu olmasından dolayı konuya ilişkin çeşitli sınıflamalar oluşturulmuştur. Dinleme kusurları konuya ilgi duymama, konuşmacının dış görünüşüne takılıp kalma, konuşma esnasında uygun olmayan zamanda ve şekilde söz almaya çalışma, konuşmacıyı veya dinleyicileri rahatsız edecek davranışlar gösterme, anlatılanların tamamını not alarak yazmaya çalışma, konudan kopma ve hayale dalma, kendi söyleyeceklerini tasarlama, ayrıntılara odaklanma, önyargıların etkisinde kalma, bilinmeyen kelimelere önem vermeme, tek dinleme yöntemi kullanma, etkin olmayan beden durumu sergileme, zor sözcükleri atlama, duyguların aktarılan mesajı etkilemesi, işitme organlarındaki sorunlar, dinleme kurallarını bilmemek, dinlemenin önemini farkında olmamak, konuşmacıyı küçümsemek, konuşma ortamına ve çevreye yabancı olmak, fiziksel ortamdaki elverişsizlikler, uykusuzluk vb. bireysel faktörler, dinleme ve konuşma hızındaki farklılık, dinleyicinin kelime hazinesinin eksik olması, tüm kelimeleri anlamaya çalışırken süreçten kopma, konuşmacının verdiği ipuçlarını kaçırma, seçici dinleme alışkanlığı, inançlar, dikkat ve koordinasyon eksikliği (Aktaş ve Gündüz, 2013; Doğan, 2013; Mackay, 1997; Robertson, 1999; Rost, 1994; Underwood, 1989) olarak sıralanabilir.

Dinleme kusurları incelendiğinde bu kusurların bireysel faktörlerden, olumsuz dinleme alışkanlıklarından, dinleme kurallarını bilmemekten, dinleme konuşma hızındaki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Özellikle dinleme kurallarını bilmemekten kaynaklanan pek çok dinleme kusuru bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan dinleme kurallarına ilişkin kazanımlara yönelik yeterli uygulama yapılmalıdır. Dinleme becerisinin gelişim süreci düşünülduğünde dinleme kusurlarının aile içerisinde başladığını ve okul hayatında devam ettiğini söylemek mümkündür. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve ailede başlayacak olan düzenli bir dinleme eğitimi ile bu kusurların birçoğunun önüne geçilebilir. Okul döneminde öğretmenler öğrencilere verecekleri dinleme eğitimi esnasında öncelikle öğrencileri dinleme becerisinin önemine ilişkin bilinçlendirmeleri faydalı olacaktır. Yapılacak dinleme eğitime yönelik uygulamalarla bireylerin dinleme becerileri geliştirilebilir ve sahip oldukları dinleme kusurları en aza indirgenebilir.



İyi bir dinleyici olmanın ve dinleme becerisini etkili kullanmanın yolu dinleme kusurlarının en aza indirilmesinden geçmektedir. Dinleme kusurlarına sahip birey konuşmacının amacını anlamaz, aktarılan bilgileri öğrenemez, eksik ya da yanlış anlaşılmalara neden olarak konuşmacıyı ve konuşma ortamını olumsuz etkiler. Ayrıca bu kişilerin diğer dil becerilerinin gelişiminde eksiklikler ortaya çıkacaktır (Göğüş, 1978, s. 230). Bu nedenle aileden başlanarak bireylerin dinleme becerilerinin gelişimine destek olunması hem bireysel hem de toplumsal açıdan faydalı olacaktır.

## **2.6. İyi dinleyicilerin özellikleri**

İyi dinleyici olmak özetle az sayıda dinleme kusuruna sahip olmak olarak ifade edilebilir. Dinleme kusurlarının tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmasa da yapılacak çalışmalarla bu kusurların etkisini en aza indirmek mümkündür. Dinleme süresince öncelikle kullanılan teknolojik araçlarla ilgilenmek yerine dikkati konuşmacıya vermek gereklidir. Dikkatli ve sessiz biçimde, konuşmacının jest ve mimiklerini kaçırmadan dinleme ortamının ve sürecinin farkında olarak dinlemek, dinleme sonrasında konuya ilişkin özetlemeler ve değerlendirmeler yaparak konuşmacıya konuyla ilgili soruları yöneltmek iyi dinleyicilerin özelliklerindedir (Whitworth, K. Kimsey-House, H. Kimsey-House ve Sandahl, 1998). İyi dinleyici kavramı konuşmacıya ilgi ve saygı gösteren, sözel ve sözel olmayan ifadelerle dinlediğini belirten, eleştirmeden anlamak amacıyla dinleyen kişileri tanımlayacak biçimde farklı kaynaklarda iyi dinleyici, aktif dinleyici, etkili dinleyici, dikkatli dinleyici, çözümleyici dinleyici gibi terimlerle karşılanmaktadır (Cihangir Çankaya, 2015, s. 33).

İyi dinleyiciler dinleme esnasında dikkat dağıtan durumlardan uzak kalmayı başarabilir. Günümüzde teknolojik araçlar sebebiyle dinleme ortamlarında pek çok dikkat dağıtan durum ortaya çıkmaktadır. Bu durumlara yönelik dinleme öncesinde veya esnasında gereken önlemlerin alınması dinlemenin verimini arttıracaktır.

İyi dinleyici, karmaşık konuları dinleyebilen kişidir. Başarısız dinleyicilerin en bilindik özelliklerinden biri basit, anlaşılır ve eğlenceli konuları dinlemeyi tercih etmeleridir. Bunun aksine iyi dinleyiciler konu ne kadar karmaşık olursa olsun etkili dinleme yapabilir. Dinleme sürecinde dinleyici sessiz ve pasif bir konumda olmasına rağmen dinleme süreci tamamıyla hareketli bir bütündür. Bu nedenle dinleyicinin zihinsel ve fiziksel olarak dinlemeye odaklanması gereklidir. Dinleme sürecindeki hataların çoğu dinleme ve konuşma hızı arasındaki boşluktan kaynaklanmaktadır. İyi bir dinleyici bu boşluğu

konuşmacının söylediklerini anlamlandırma ve değerlendirme ile geçirirken kötü dinleyiciler diğer konularda düşünmeye başlar. İyi dinleyiciler konuşmacının sunum şekline, görünüşüne takılmadan konunun içeriğine ve ana fikrine odaklanarak konu dikkatini çekmese bile dinlemeye devam ederek ilgi çekici noktaları belirlemeye çalışır. Dinleme süreci zaman zaman konuya bağlı olarak duygulardan etkilenmektedir. İyi dinleyiciler önyargılara, inançlara ve duygusal durumlara odaklanmak yerine dinlemeye ve anlamaya odaklanır. Bu durumun ciddi bir kontrol becerisi gerektirdiği söylenebilir (Allen, 1977, s. 39).

Başarılı bir dinleyici dinleme sürecine davranışsal olarak uyum sağlayan, sözel olan ya da olmayan bildirimler vererek dinleme sürecinin içinde yer alan, odaklanmış, sorular soran, anlamaya çalışan, açık fikirli olan, ilgi gösteren, konuşmacı ile göz teması kuran, konuşmacıyı sonuna kadar dinleyen, dinlediğini beden dili ile ifade eden, kendi söyleyeceklerine değil konuşmacının aktardıklarına odaklanan, her zaman dinlemeyi ön plana alan, aktarılanları tam olarak anlamadan değerlendirme yapmaktan kaçınan, anlatılanlardaki anahtar kelimeleri kavrayıp özetleme ve değerlendirmeler yapan, dinledikleri hakkında mantıklı çıkarımlar yaparak bağlantılar kurabilen, konuşmacıya saygı duyan, konuşmacının sözel olan ve olmayan bildirimlerini değerlendiren, konuşmacının dinleyenden beklentilerini dikkate alan, konuşmacıya önerilerde bulunan, dinlemek için bir amacı olan ve olumsuz dinleme alışkanlıklarına sahip olmayan kişidir (Blodgett, 1997; H. Funk ve G. Funk, 1989; Imhof, 2003; Petress, 1999; Yıldız, 2005).

Dinleme süreci dinleme öncesi, dinleme aşaması ve dinleme sonrası olarak düşünüldüğünde iyi bir dinleyicinin dinleme öncesinde dinleme ortamını hazırlayarak ortamdaki dinlemeyi bölecek unsurları düzenlemesi, dinlemeye kendisini psikolojik olarak hazırlaması gereklidir. Dinleme sürecinde iyi dinleyicilerin tamamen dinleme anlamaya odaklandıkları, dikkat dağınıklığı yaşadıkları zamanlarda bunun farkına vararak hızlıca dinlemeye geri döndükleri belirtilmektedir. Dinleme sürecinde önemli olan konuşmanın önyargılara kapılmadan ve süreçten kopmadan sonuna kadar dinlenmesidir. Bu süreçte konuşmacıya dinlediğini gösteren sözel olmayan dönütlerin verilmesi doğru olacaktır. Dinleme sonrasında dinlenenlere ilişkin değerlendirmeler yapılması, konuşmacı ile iletişime geçilerek konuya ilişkin katkıların ve soruların yöneltmesi gereklidir. Dinleme, dinleme öncesi hazırlıklardan başlayarak dinleme sonrasına kadar uzanan geniş bir süreçtir. Bu süreçte dinleyicilerin öncelikle dinleme amacının anlama olduğuna odaklanmaları ve süreci devam ettirebilmeleri önemlidir. Başarılı bir dinleyicinin sahip

olması gereken özelliklere ilişkin pek çok yorum yapılabilir ancak başarılı bir dinleyici her şeyden önce dinleme sürecine psikolojik olarak hazır olan ve odaklanabilen kişidir. Dinleme birden çok basamaktan ve beceriden oluşan karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle okul döneminde öğrencilere dinlemenin önemini kavratılması ve dinlemenin basit bir süreç olmadığını bilincinin kazandırılması öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları yolunda ilk adım olacaktır.

## **2.7. Dinlemenin diğer dil becerileri ile ilişkisi**

Dil denilen yapı, dört temel dil beceri alanından oluştuğundan bu becerilerin birbiri ile ilişkili olmamaları mümkün değildir. Dinleme ve okuma becerileri alıcı dil becerileri olmaları yönüyle, dinleme ve konuşma becerileri iletişim sistemini yürütmeleri yönüyle, dinleme ve yazma becerileri becerilerin edinim sıralamaları nedeniyle dolaylı da olsa etkileşim içerisindedir. İletişim süreci olarak düşünülebilen dil yapısı belirli bileşenlerden oluşan bir bütündür. İletişim sürecinde birey alıcı ya da verici hangi rolde olursa olsun aynı dilin sözel veya yazılı sembollerini kullanmaktadır. Bu nedenle dil becerileri sürekli etkileşim hâlinindedir (Lundsteen, 1971, s. 45).

### **2.7.1. Dinleme ve okuma becerilerinin ilişkisi**

Tüm dil becerileri temelde aynı kelime sistemini kullandığından birbiri ile ilişkilidir. Dil gelişimi sürecinde ilk olarak dinleme anlama becerisi, ardından konuşma, sonrasında okuduğunu anlama ve yazma becerileri gelişir (Hildreth, 1948, s. 538). Dinleme becerisinin diğer becerilere temel oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Okumaya geçiş sürecinde öğrencilerin okumayı öğrenirken öğretmenlerinin söylemlerini ve ifadelerini anlamlandırmaları, çözümlemeleri ve uygulamaya dökmeleri beklenir. Bu süreç incelendiğinde öğrencilerin dinlediklerinin anlamalarının onların okuma becerisini kazanmalarını etkilediği görülmektedir. İşitme problemi olan öğrencilerin okumayı öğrenmede sorun yaşamaları (Lundsteen, 1971, s. 6) bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Dinleme ve okuma ilişkisini sadece okuma becerisinin kazanılmasında dinlemenin rolüyle sınırlandırmak mümkün değildir. Dinleme ve okuma becerileri alıcı dil becerileri olarak sınıflandığından ve beyne iletilen verileri çözümleme süreçlerini içerdiklerinden birbiri ile yakın ilişki içerisindedir. Dinleme ve okuma becerileri sözel ve görsel sembollerin beyne iletilmesi ile işler. Dinleme ve okuma becerilerinde aynı dile ait olan sözel ve görsel imgeler kullanılır. Beyne aktarılan iletiler farklı olsa da bu iletilerin zihinde çözümlenme süreci ortaktır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 25).

Okuma anlama ve dinleme anlama süreçlerinin zihindeki işlenişine ilişkin araştırmacılar farklı görüşler belirtmektedir. Dinleme ve okuma anlama süreçlerine ilişkin iki temel teori bulunmaktadır. İlk görüşe göre okuma ve dinleme becerileri gelişmiş bireylerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamaları arasında fark kalmaz. Bu nedenle bu görüş ortak anlama süreci olarak açıklanır. Ancak ikinci görüşe göre dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama süreçleri önem, işlev, uyarıcılar, dilbilimsel yapılar gibi özellikler yönüyle farklılık göstermektedir. Bu nedenle asla aynı anlama sürecine tabi olamazlar. Bu görüş ikili anlama süreci olarak isimlendirilir (Aytan ve Güney, 2012, s. 9).

Dinleme eğitimine ilişkin ilk araştırmaların başladığı süreçte dinleme ve okuma ilişkisi pek çok araştırmaya konu olmuş, özellikle sınıf içindeki uygulamalarda öğrencilerin bilgi edinirken hangi becerilerini baskın olarak kullandıkları incelenmiştir. Dinleme ve okuma becerisini öğrencilerin kullanımını açısından ele alan araştırmalar öğrencilerin belirli bir sınıf seviyesine kadar öğrenmede okuma anlama yerine dinleme anlamayı daha sık kullandıklarını göstermektedir. Ancak belirli bir sınıf seviyesinden sonra birey okuma anlamayı en az dinleme anlama kadar etkin kullanmaya başlar (Durrell, 1969; Hampleman, 1958; Hildreth, 1948). Dil becerilerinin gelişim süreçleri düşünüldüğünde benzer sonuçlar çıkarılabilir.

Dinleme ve okuma becerileri bireylerin yeni bilgiler edinmelerini sağlayan alıcı dil becerileri olmalarının yanında, bilgilerin zihinde işleniş süreci ve okumayı öğrenmede dinlemenin etkili olması gerekçeleriyle birbirleriyle ilişkilidir. Dinleme ve okuma becerileri arasında ilişkinin olması bu becerilerin birbirlerini etkiledikleri anlamına gelmektedir.

### **2.7.2. Dinleme ve konuşma becerilerinin ilişkisi**

Dinleme ve konuşma becerileri dinleme alıcı dil becerisi, konuşma verici dil becerisi olması yönüyle dil sistemi içerisinde birbirleriyle etkileşimde olan yapılardır. Ayrıca dinleme ve konuşma becerileri basılı ve sese dayalı kodlamaları kullandıkları için birbirlerine benzemektedir (Lundsteen, 1971, s. 45).

Dinlemenin iletişim sürecindeki rolü ilk kazanılan dil becerisi olması nedeniyle hayati önem taşımaktadır. Anne karnında dinleme başlamakta ve dil ediniminde temel rol oynamaktadır. Ayrıca okul döneminde özellikle ilk yıllarda dinleme en çok kullanılan beceridir (Wolvin ve Coakley, 2000, s. 143). Dinleme becerisinden sonra konuşma becerisi

kazanılmaktadır. Dinleme ilk kazanılan beceri olması özelliğinden dolayı konuşma becerisinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır.

Dinleme ve konuşma becerisini birlikte en sık kullanıldığı alan iletişim sürecidir. İletişim sürecinin amacına ulaşabilmesinin yolu yanlış anlaşılımların ortadan kaldırılması, konuşmacının tam olarak anlaşılmasından geçmektedir. Bu süreçte bireyin karşısındaki kişiyi tam olarak anlayıp anlamadığını denetlemek sözel olan ya da olmayan geri bildirimlerle mümkün olmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Dinleme esnasında konuşmacının kabul gördüğünü ifade etmek ve iletişim düzeyini arttırarak iletişimi yönlendirmek gereklidir (Yıldız, 2005). İletişim süreci dinleyici-alıcı ile konuşmacı-kaynak arasındaki etkileşime dayandığından dinleme ve konuşma becerilerinin bu süreçte birbirleriyle bağlantılı olarak kullanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dil becerilerinin günlük hayatta kullanım sıralamalarına bakıldığında dinlemenin en sık kullanılan dil becerisi olduğu, konuşmanın ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Alanyazında becerilerin kullanım oranlarına ilişkin farklı açıklamalar bulunmaktadır. Dinlemenin %42,1 ve konuşmanın %31,9 oranlarında (Rankin, 1928, s. 626); dinlemenin %40-%50, konuşmanın %25-%30 oranlarında (Mendelsohn, 1994'ten aktaran Glakjani ve Ahmadi, 2011, s. 978) günlük iletişimde kullanıldığını açıklanmaktadır. Etkili bir iletişim sürecinde dinleme becerisi %80, konuşma becerisi %20 oranında; etkili olmayan bir iletişim sürecinde konuşma becerisi %80, dinleme becerisi %20 oranında kullanılmaktadır (Brownell, 2017). Dinleme ve konuşma becerilerinin günlük hayatta ortalama %75 oranında kullanıldıkları ve iletişim sürecinin sadece bu iki beceriyi kapsadığı görülmektedir. İletişimin işleyişi açısından dinleme ve konuşma en sık kullanılan dil becerileri olmaları yönüyle birbirleriyle sürekli etkileşim içerisindedir.

### **2.7.3. Dinleme ve yazma becerilerinin ilişkisi**

Öğrencilerin son sırada edindiği dil becerisi olan yazma becerisine yönelik verilen eğitim ilkökul aşamasında başlamaktadır. 2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrenciler ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi ile okuma ve yazmayı öğrenmektedir. Kişilerin cümleleri anlamlandırmalarının yolu öncelikle sesleri tanımaktan geçmektedir. Sesi tanıma ve anlamlandırma sadece dinleme becerisinin etkili kullanılması yoluyla mümkündür (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014, s. 161). Öğrencilerin yazmaya geçiş aşamasında edindiği dil becerilerinin yanı sıra dinlemeyi etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Bu durum dinleme ve yazma becerilerinin arasında bir ilişki olduğunu, dinlemenin konuşma ve

okuma becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi açısından da temel oluşturduğunu göstermektedir.

Yazma sürecinde bireylerin dinlediklerini ve okuduklarını iyi anlayarak zihinde yapılandırılmaları gerekmektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış olan duygu, düşünce, bilgilerle başlanmaktadır. Yazıya aktarılacak olan bilgiler seçilmekte ve seçilen bilgiler zihinde düzenlenmektedir. Sonrasında bu bilgiler kelime ve cümlelerle yazıya aktarılmaktadır (MEB, 2009, s. 17). Yazma sürecinin basamakları incelendiğinde ilk basamakta kişinin dinlediği ve okuduklarından hareketle bilgiler edinmesi yer almaktadır.

Okuma ve dinlemenin bilgiyi dışarıdan öğrenmede kullanılan alıcı dil becerileri, yazma ve konuşmanın bilgiyi aktarmaya yarayan verici dil becerileri olduğu düşünüldüğünde tüm dil becerilerinin birbirini desteklediği görülmektedir. Alıcı beceriler ve verici becerilerin az da olsa birbiriyle iletişim halinde oldukları açıktır (Yangın, 2002'den aktaran Göçer, 2017, s. 246). Dinleme yoluyla bilgi ve tecrübe kazanan kişi yazma yoluyla bunları paylaşmaya başlamaktadır. Kimsenin okumayacağını bilindiği durumlarda bile yazmak kişileri psikolojik açıdan rahatlatan bir eylemdir (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 26).

Dinleme becerisi bireylerin yazma becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir konumdur. Dinlemenin yazma ile olan ilişkisi özellikle öğretim sürecinde ders içi uygulamalarda kendini göstermektedir. Dinleme becerisi gelişmemiş kişinin yazma becerisi geri kalacaktır. Dinleme becerisinin eksikliği anlama becerisindeki eksiklikleri göstermektedir. Bu durumda kişilerin anlatma becerilerinin gelişmesi beklenemez (Özbay, 2009, s. 63).

Dinleme becerisi yeni bilgiler edinme, yazma öğretiminde temel oluşturma, iletişim sürecinde alıcı ve verici dil becerilerinin ilişkili olması yönüyle yazma becerisi ile bağlantılıdır.

## **2.8. Dinleme yöntem ve teknikleri**

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme yöntem/teknikleri olarak ifade edilen kavramlar farklı kaynaklarda dinleme türü, dinleme şekilleri, dinleme yaklaşımları, dinleme yöntemleri, dinleme teknikleri, dinleme biçimleri gibi ifadelerle geçmektedir. Bu nedenle bu kavramlara ilişkin ortak bir isimlendirmenin olmadığı görülmüştür. Yaklaşım ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli; yaklaşımın alt basamağı olan yöntem belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır. (Calp, 2005). Teknik belirli bir kavramı öğretmek için uygulanan özel çalışma biçimleridir. Balık tutmak isteyen bir kişinin, balığı

nerede tutacağına karar vermesi yaklaşım kavramını açıklamaktadır. Balığı tekne vb. hangi araçla tutacağına karar vermesi yöntem; ağla mı, oltayla mı tutacağına karar vermesi ise teknik kavramını açıklamaktadır (Arıcı, 2006, s. 299).

Dinleme yöntem ve tekniklerine ilişkin alanyazında pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Cihangir Çankaya (2015, s. 33) etkili ve etkisiz dinleme şeklinde bir sınıflandırma yaparak etkili dinleme türlerini katılımcı, edilgin, empatik, yargısız ve eleştirel, derinlemesine, çözümleyici, etkin, dikkatli dinleme olarak; etkisiz dinleme türlerini yetersiz, kalıplaşmış ve yüzeysel dinleme olarak sınıflandırmaktadır. Göğüş (1978, s. 229) dikkatli, doğru, eleştirici, seçmeli, duygusal, anlamadan, yarı dinleme; Cüceloğlu (1997) görünüşte, seçerek, saplanmış, savunucu, yüzeysel dinleme; Halone, Cunconan, Wolvin ve Coakley (1998) ayırt edici, kapsamlı, eleştirel, empatik, taktir edici dinleme; Yalçın (2006, s. 131) katılımlı, seçici, eleştirel dinleme; Akyol (2013, s. 10) ayırt edici, estetik, transfer edici, eleştirel, terapatik dinleme; Gündüz ve Şimşek (2014, s. 28) etkin ve pasif dinleme; Göçer (2017, s. 208) katılımlı, katılımsız, not olarak, seçici, eleştirel, yaratıcı, grup hâlinde dinleme olarak sınıflandırmıştır.

Yapılan sınıflamalar incelendiğinde Melanlıoğlu (2011, s. 33)'nin belirttiği gibi aynı kavramlar için farklı isimlendirmeler kullanıldığı görülmektedir. İyi dinleme, iyi dinleyici, etkili dinleme, etkili dinleyici, etkin dinleme, katılımlı dinleme, aktif dinleme gibi kavramlar aynı dinleme yöntem/tekniklerine işaret etmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde dinleme yöntem/tekniklerinin katılımlı, katılımsız, not olarak, seçici, empatik, yaratıcı ve eleştirel dinleme olarak açıklandığı görülmektedir. Aynı sınıflama sonraki öğretim programında da devam etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada dinleme yöntem/teknikleri açısından 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan sınıflama esas alınmıştır.

Katılımlı dinlemede temel amaç dinleyicinin konuşmacıya dinlediğini belli ederek dinleme sürecinde etkin rol almasıdır. Katılımlı dinlemenin ilk aşamasında dinleyici konuşmacı ile göz teması kurarak dinlediğini belli eder. İkinci aşamada konuşmacıyla arasında güven ortamı oluşturmak amacıyla yansıtma sözler, sözel olan ya da olmayan dönütler vererek dinleme sürecine katıldığını belli eder. Son aşamada konuşmacı ile iletişime geçerek çözüm yolları sunar (Yalçın, 2006, s. 132).

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda katılımsız dinlemenin amacı dinleyicilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini geliştirmek olarak

açıklanmaktadır (MEB, 2006, s. 62). Katılımsız dinlemenin katılımlı dinlemeden farkı katılımsız dinlemenin daha çok bireysel olması ve kişinin dinleme esnasında kendi zihinsel süreçlerine odaklanmasıdır. Katılımlı dinlemenin daha çok iletişimsel sürece dönük olduğunu söylemek mümkündür.

Not alarak dinlemede bireylerin dinleme esnasında önemli gördükleri kısımları kendi ifadeleriyle not almaları amaçlanmaktadır. Alınan notlar dinleme sonrasında kullanılabilir nitelikte olmalı ve konunun özünü içermelidir. Not alarak dinleme yöntem/tekniklerinin kullanılabilmesi için öğrencilerin not alma yöntemlerini bilmeleri ve özetleme becerisine hâkim olmaları gerekmektedir. Dinlemede ve okumada not alma birbirine benzeyen beceriler gibi dursa da dinlemede not alma işitmeye, okumada ise görmeye dayanmaktadır (Kocaadam, 2011; Özçakmak, 2015).

Seçici dinleme dinleme esnasında kişinin amacına uygun olan kısımları dinlemesine (Göğüş, 1978, s. 229) adeta dinleme metni üzerinde bir seçme işlemi yürütmesine dayanmaktadır. Seçici dinleme günlük hayatta en sık kullanılan dinleme yöntem/tekniklerinden bir tanesidir. Farklı medya ve teknoloji araçlarından her an bilgi akışına maruz kaldığımız günümüz dünyasında seçici dinlemeyi etkili kullanabilmek kişileri gereksiz bilgi yükünden kurtarmakta ve dinleme amaçlarına daha hızlı ulaşmalarına olanak sağlamaktadır.

Empatik dinleme eleştirmeden, yargılardan kaçınarak, dinleme öncesinde sonuç çıkarmaya çalışmadan kendimizi konuşmacının yerine koyarak dinlemedir (Doğan, 2012, s. 30). Cüceloğlu (1997, s. 133) kişiler arasındaki en büyük engelin savunucu iletişim olduğunu ifade etmektedir. Savunucu iletişimin temelinde kişinin kendisini açıklama ve ifade etme ihtiyacı yatmaktadır. Bu durumun sebebi dinleyici konumunda olan kişinin konuşmacıyı tam olarak dinlemeden yargılaması ve kendisini konuşmacının yerine koyarak düşünmemesidir. Empatik dinleme sadece Türkçe derslerinde uygulaması ve öğretimi yapılması gereken bir dinleme yöntem/teknik değil toplumun tamamının iletişimini etkileyen önemli bir beceridir. Aile ortamında kazanılmasa bile okul yıllarında öğrencilerin konuşmacı ile empati kurabilme becerilerinin gelişmesi, kişilerarası iletişimin yanında toplumsal iletişimin daha sağlıklı yürütmesine katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı dinleme kişilerin dinlediklerinden hareketle yeni fikirler üretmesine dayanmaktadır (MEB, 2006, s. 63). Alanyazın incelendiğinde yaratıcı dinlemeye pek çok sınıflamada yer verilmediği gözlemlenmiştir. Yaratıcı dinleme kişilerin dinlediklerini ilk



olarak anlamlandırmalarını ve analiz etmelerini gerektiren bir süreçtir. Sonrasında yapılan analizler sonucunda kişilerden yeni bir fikir ya da ürün ortaya koymaları beklenmektedir. 21. yüzyılın temel becerileri analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmektir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinin yolu farklı alanlarda bu becerilere dönük uygulamalar yapılmasından geçmektedir. Yaratıcı dinleme öğrencilerin analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilecek bir yöntem/tekniktir.

Eleştirel dinleme yöntem/teknigi dinlenileni doğru yanlış, eksik tam gibi değerlendirmeler yapma (Göğüş, 1978, s. 229), sadece anlamak için değil değerlendirme, yargılama, tutarsızlıkları tespit etme, sözlerin gerçek anlamlarına odaklanma (Doğan, 2012, s. 30) basamaklarını kapsayan bir dinleme yöntem/teknigidir. Eleştirel dinleme yaratıcı dinlemede olduğu gibi günümüzde sıkça ihtiyaç duyulan becerileri kapsamaktadır. Eleştiri kelime anlamı olarak düşünüldüğünde herhangi bir şeyin belirli ölçütlere göre incelenmesini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu nedenle eleştirel dinleme dinlenilenlerin anlamlandırılması yönüyle analiz, anlamlandırılanlar hakkında sınıflamalar ve birleştirme/ayırıştırma gibi incelemeler yapılması yönüyle sentez, anlamlandırılanların belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığının incelenmesi yönüyle de değerlendirme becerilerini kapsamaktadır.

Dinleme yöntem/teknikleri hangi isimle adlandırılırsa adlandırılınsın konunun temeli bireylerin günlük hayattaki ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Günümüz toplumu düşünüldüğünde insanların hem öğretim hayatında hem de toplumsal hayatta farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Dinleme yöntem/tekniklerinin her birinin farklı amaçları olduğu ve iletişim sürecinde bu amaçlara uygun olarak kullanılmaları durumunda dinleyiciye ve konuşmacıya iletişim sürecinde katkı sağlayacakları, dinlediklerini anlamayı geliştirecekleri söylenebilir.

## **2.9. Eleştirel düşünme**

Alanyazında düşünme becerilerinin sınıflanması konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu tarafından yapılan araştırma sonucunda düşünme becerileri içerisinde eleştirel düşünme yer almaktadır. Swartz ve Parks (1994) düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görüşleri açıklama, anlama, karar verme ve problem çözme olarak sınıflandırmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi eleştiri kavramına dayanmaktadır. Eleştiri kelimesi Yunancadaki krikos kelimesinden gelmektedir (Akarsu, 2018, s. 96). Eleştiri temelde

belirlenen ölçütlere göre herhangi bir düşünce, sistem veya eserin incelenip karar verilmesine dayanmaktadır. Tanımdan hareketle eleştiri kavramının iki yönünün ortaya çıktığı görülmektedir. Eleştiri kavramının ilk basamağı anlama, ikinci basamağı değerlendirmeden oluşmaktadır. Eleştiride ilk basamak incelenen konuyu tüm yönleriyle anlamaktır. Konunun anlaşılmasından sonra konunun tüm yönleriyle değerlendirilmesi gereklidir. Ayrıca eleştiri incelenen konunun sadece olumsuz yönünü ele almaz, olumlu eleştiriler de yapılabilir (Duker, 1962, s. 565). Eleştiri kavramı güncelliğini korumakta ve edebiyattan sanata kadar geniş bir alanda kullanılmaktadır.

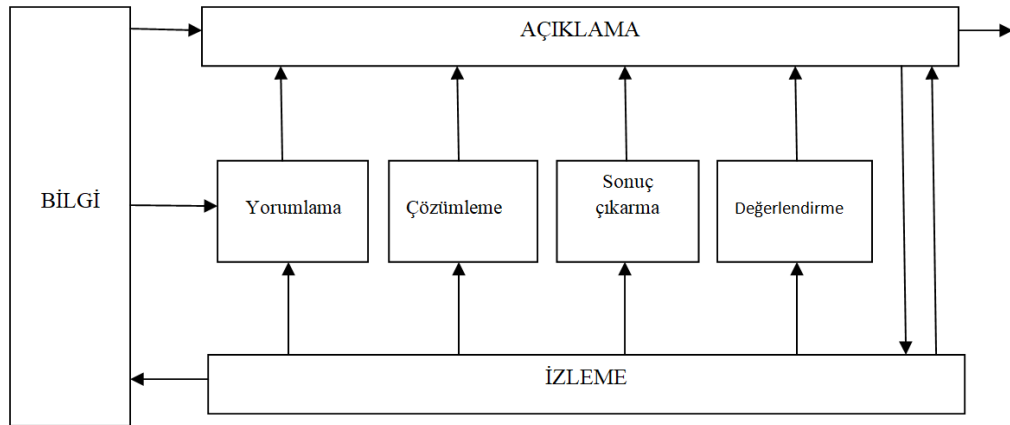
Eleştirel düşünme düşünceler hakkında düşünme becerisini içeren üst düzey bir beceri alanı (Gündoğdu, 2009, s. 58); düşünme yeteneğini daha açık, kesin ve adil hâle getirmek için düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanabilen ve üstbilgi kavramıyla yakından ilişkili olan bir kavramdır (Paul, 1990, s. 4). Eleştirel düşünme kendi kendini yönetme, düzeltme, izleme ve idare edebilme süreçlerine dayanan bir düşünme sistemi bütünüdür (Paul ve Elder, 2006, s. 4). Dewey yansıtıcı düşünme olarak açıkladığı eleştirel düşünme kavramını inanç veya sözde bilgi biçiminin eldeki bilgiler ışığında etkin, sürekli ve dikkatli bir şekilde ele alınması olarak açıklamaktadır (Dewey, 1909'dan aktaran Fisher, 2010, s. 2).

Eleştirel düşünme temel amacı sunulan bilgilerin ne kadarına inanılacağını belirlemek olan, bu bilgileri verilen kanıtlar doğrultusunda uygun metot ve seçilen kıstaslara göre değerlendirmeyi hedefleyen bir süreçtir (N. Facione ve P. Facione, 2008, s. 98). Glaser, eleştirel düşünmeyi kişinin tecrübeleri dâhilinde sorunları, konuları ele alması, mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi, bu yöntemleri uygulama becerisi olarak tanımlarken herhangi bir inancı ya da sözde bilgi biçimini, onu destekleyen kanıtlar ve eğilimlerinin ileri sürdüğü sonuçlar ışığında incelemek için sürekli çaba göstermeyi kapsadığını belirtmektedir (Glaser, 1941'den aktaran Fisher, 2010, s. 3). Yapılan tanımlamalardan hareketle eleştirel düşünmenin sadece bir özellik ile sınırlı olmadığı ve birden çok üst düzey düşünme becerisini kapsadığı görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin günlük hayatta etkili bir biçimde kullanılması bireyleri yanlış, saçma şeyler yapmaktan ve doğru olmayan bilgilere inanmaktan korur (Bowell ve Camp, 2018, s. 1). Pek çok farklı kaynaktan bilgi akışına maruz kalınan günümüz dünyasında eleştirel düşünebilmek kişileri doğru olmayan fikirlerden ve aldatmacalardan korumaktadır. Bu durum eleştirel düşünmenin en önemli faydalarından biridir.

Eleştirel düşünme bireylerin kişilik özelliklerinden, epistemolojik inançlarından ve kültürel alt yapılarından etkilenen bir beceridir (Ormrod, 2012, s. 422). Bunun yanı sıra cinsiyet, zekâ, din algısı, aile, sosyo ekonomik düzey, okul ve öğretmen tutumları eleştirel düşünmeyi etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2019, s. 135). Bu nedenle eleştirel düşünme becerisinin öğretilbilir ve geliştirilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Geliştirilebilir olmasının yanında eleştirel düşünme becerisi farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir.

Eleştirel düşünme birden fazla beceriyi gerektirmesi yönüyle karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin nasıl işlediğine ilişkin farklı açıklamalar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme analiz, değerlendirme ve ileri argüman becerilerinden oluşmaktadır. Analiz basamağında öne sürülen fikir hakkında detaylı incelemeler yapılır. Değerlendirme basamağında yapılan incelemeler sonucunda öne sürülen fikrin doğruluğu ve başarısı hakkında fikirler yürütülür. Son basamakta kişinin değerlendirmeleri sonucunda kendi düşüncelerini aktarması gereklidir (Akarsu, 2018, s. 98). Paul ve Elder (2006, s. 14) eleştirel düşünme ile ilgili standartları ifadelerin açıklığı, doğruluğu, kesinliği, tutarlılığı, derinliği ve karmaşıklığı, geniş bakış açısına hitap etmeleri, mantıklı, belirli bir amaca yönelik olmaları ve tarafsız olmaları şeklinde ifade etmektedir. Eleştirel düşünme üzerine hazırlanmış Delphi Raporu'nda eleştirel düşünme Şekil 4'te görüldüğü gibi, yorumlama, çözümleme, sonuç çıkarma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (APA, 1990, s. 7).



Şekil 4. Eleştirel düşünme becerisi modeli (APA Delphi Raporu, 1990, s. 7)

Sunulan bilginin önceki bilgiler ışığında incelenerek anlamlandırılması ve yorumlanması eleştirel düşünmenin ilk adımınıdır. Tam olarak anlaşılmayan bilgiler hakkında eleştirel

düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin ilk adımının anlama olduğu açıktır. İkinci olarak karşımıza anlaşılan bilgilerin çözümlenmesi ve analiz edilerek incelenmesi çıkmaktadır. Eleştirel düşünen birey çözümlendiği bilgilerden hareketle kendisine sunulan bilgiler ışığında bir sonuca ulaşarak konuşmacının amacını belirlemeli ve son olarak kendisine sunulan bilgileri ve konuşmacıyı tüm yönleriyle değerlendirmelidir. Değerlendirme basamağında yapılabilecekler oldukça geniş kapsamlıdır. Bu basamakta konuşmacının amaca uygunluğundan verilerin doğruluğuna kadar geniş bir yelpazede değerlendirmeler ve incelemeler yürütmek mümkündür. Ancak eleştirel düşünmede asıl önemli olan bilgilerin doğru olup olmadığının değerlendirilerek sunulan verilerin kabul edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir. Bu karar verme aşaması eleştirel düşünmeyi diğer düşünme becerilerinden farklı ve üst düzeyde kılan bir basamaktır.

Eleştirel düşünme farklı becerileri kapsayan üst düzey bir düşünme sistemi olduğundan eleştirel düşünebilen bireylerin sahip olması gereken özellikler hakkında farklı yorumlamalar yapılmıştır. Eleştirel düşünme kaynakların güvenilirliğini inceleme, gerekçeler, sonuç ve varsayımları inceleyerek konunun geçerliliğine karar verme, konuya karşı bir tutum belirleme, açıklayıcı sorular sorma, konunun tasarımını değerlendirme, konu için tanımlayıcı ifadeler belirleme, açık fikirli ve bilgili olma, dikkatli bir biçimde sonuç çıkarma becerilerinden oluşmaktadır (Ennis, 1993, s. 48).

Eleştirel düşünebilen birey herhangi bir durumun gerekçelerini, özellikle sebep ve sonuçlarını tanımlama, varsayımları tanımlama ve değerlendirme, fikirleri yorumlama ve analiz etme, iddiaların kabul edilebilirliğini, özellikle güvenilirliğini yargılama, konuya ilişkin kanıtları değerlendirme, analiz etme, değerlendirme ve açıklama yapma, çıkarımlar yapma, görüş üretme, bilgilerin doğruluğuna karar verme, mantıksal ve duygusal ifadeleri ayırt edebilme, görüş ile gerçeği ayırt edebilme becerilerine sahip olmalıdır (Akarsu, 2018, s. 97; Fisher, 2010, s. 8). Ayrıca eleştirel bir düşünür önemli sorun ve problemleri açık bir biçimde ortaya koyar, soruna ilişkin bilgileri toplar ve yorumlar, ilgili standartlara göre sonuçları ve çözüm önerilerini değerlendirir, farklı çözüm yollarını önyargısız bir biçimde değerlendirir, sorunlara çözüm bulmak amacıyla etkili iletişim kurar (Paul ve Elder, 2006, s. 4). Yapılan açıklamalar incelendiğinde eleştirel düşünebilen bireylerin sahip olduğu özelliklerin Delphi Raporu'nda tanımlanan yorumlama, çözümlenme, sonuç çıkarma ve değerlendirme becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünebilen birey bu dört beceriye sahip olmalı ve bunları etkili bir biçimde uygulayabilmelidir.

Söylemez (2016, s. 683) yapılan sınıflamalardan farklı olarak eleştirel düşünebilen kişinin her şeyden önce eleştirel düşünme eğilimine sahip olmasının öneminden bahseder. Bu eğilime sahip olmayan kişiler eleştirel düşünmede başarısız olacaktır. Ayrıca Paul ve Elder'ın (2006, s. 4) bahsettiği gibi eleştirel düşünmede etkili iletişim kurabilmek önemlidir. Eleştirel düşünme sadece bir defa ihtiyaç duyulacak bir beceri değildir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin alışkanlık hâline getirilerek hayatın her alanında uygulanabilmesi gereklidir. Söylemez'e (2016, s. 683-688) eleştirel düşünen kişinin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalı,
- Durumun farkında olmalı (eleştirel düşünmeye dikkatini vermeli),
- Yeterli bilgi, güven ve cesarete sahip olarak doğru temellendirmeler yapabilmeli,
- Konuyu yeterince açıklayarak gerçek, kurgu, reklam farklarını yorumlayabilmeli,
- Bilgileri düzenleyebilmeli (bilgileri sınıflama, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, kanıtları inceleme, kurgu ve gerçek farkını ayırt etme, çözüm önerilerini inceleme),
- Metinden hareketle akıl yürütebilmeli, metni mantıksal açıdan inceleyerek ve çıkarımlar yapabilmeli,
- Yaratıcı düşünmeli (çözüm yollarını inceleme, gerekirse yenilerini üretebilme),
- Değerlendirmeler yapabilmeli (tutarlılık, açıklık, amaç, güvenilirlik),
- Elde ettiği bilgileri hayata aktararak uygulamaya dönebilmeli,
- İletişim kurarak bildiklerini paylaşmalı ve
- Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirmelidir.

Paul (1990) eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olan beceri ve özellikleri duyuşsal ve bilişsel alana göre sınıflandırmıştır. Duyuşsal beceriler genel olarak bireylerin tarafsız ve önyargısız bir biçimde sunulan bilgilerdeki duygusal ifadelere takılmadan belirlenen standartlara uygun bir biçimde inceleme yapmayı kapsamaktadır. Burada diğer sınıflamalardan farklı olarak bireylerin önyargılardan uzak olmalarının ve benmerkezci ya da toplum merkezci düşüncelerden arınarak ego ve süperego baskılarından uzaklaşarak tarafsız bir inceleme yürütebilmelerinin önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Bilişsel stratejilerin kıyaslama, analiz ve çözümleme, değerlendirme ve açıklama becerilerine odaklandığı ve bunların üzerinden çok yönlü bir değerlendirme yapılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Tablo 1

*Eleştirel Düşünmede Duyuşsal ve Bilişsel Stratejiler (Paul, 1990, s. 12-25)*

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler
Önyargısız düşünme	Genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınma
Ego ve toplum merkezli düşünmenin aksine farklı bakış açılarını kullanabilme	Benzer durumları kıyaslama
Tarafsız bakış açısına sahip olma	Bakış açısını geliştirme (inançlar, kaynaklar ve teorileri inceleme)
Duyulara dayanan düşüncelerin ve düşüncelere dayanan duyguların farkında olma	Konu, sonuç ya da düşünceyi açıklama
Bildikleri- bilmedikleri ayrımını yapabilme	Cümlelerin anlamlarını açıklama, analiz etme
Bildiklerini savunabilme becerisine sahip olma	Değerlendirme için ölçütler oluşturma
Uyguladıkları standartlarda tutarlı olma	Kaynakların ve sunulan bilgilerin geçerliliğini değerlendirme
Eleştirel düşünme konusunda azimli ve sabırlı olma	Derinlemesine inceleme yürütebilme
Akıl yürütebilme becerisine sahip olma	Sav, yorum, düşünce ve teorileri analiz etme ve değerlendirme
	Çözümleri değerlendirme ve çözümler sunma
	Eylemleri ve kararları analiz etme ve değerlendirme
	Eleştirel okuma yapabilme
	Eleştirel dinleme yapabilme
	Disiplinler arası bağlantılar kurabilme
	Sokratik tartışmalar yapabilme
	Bakış açılarını, yorum ve teorileri karşılaştırma
	Bakış açılarını, yorum ve teorileri değerlendirme
	Düşünceleri karşılaştırma
	Düşünme hakkında düşünme
	Benzer ve farklı düşünceleri belirleme
	Varsayımları değerlendirme
	Konuyla alakasız kavramları/kısımları ayırt etme
	Mantıklı çıkarım, tahmin ve yorumlamalar yapma
	İddia edilen düşünceleri ve kanıtları değerlendirme
	Çelişkileri fark etme
	İma edilen fikirleri ve sonuçları fark etme

Eleştirel düşünme kavramına dayanan öğretim akıl ve kanıtlara hitap eder. Öğrencileri bilgiyi keşfetmenin yanı sıra uygulamaya teşvik eder. Bu eğitim öğrencilerin sonuçlara giden farklı yolları düşünmelerine, konuların içeriğini derinlemesine inceleyerek öğrenmelerine olanak sağlar. Eleştirel düşünme eğitimi alan birey zor konularda bile düşüncelerini savunabilir, çeşitli bakış açılarını göz önünde bulundurabilir, kavram, teori ve açıklamaları analiz edebilir, sorunları ve sonuçları netleştirebilir, sorunları çözebilir, fikirleri yeni bağlamlara aktarabilir, varsayımları inceleyebilir, iddia edilen gerçekleri değerlendirebilir, çıkarımları ve sonuçları araştırarak kendi düşünce ve deneyimlerinin çelişkileri ve tutarsızlıklarıyla yüzleşebilir (Paul, 2005, s. 28). Eleştirel düşünme becerisi her ne kadar matematik ve fen eğitimi alanlarıyla yakından ilişkili olsa da 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda günümüzde meydana gelen bilimsel ve teknolojik değişmelerin karşısında bireylerin eleştirel düşünmeye sahip olmalarının öneminden bahsedilmektedir.

Ayrıca programın özel amaçları arasında *"okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması"* ifadesine yer verilmiştir. Dil becerileri kapsamında eleştirel düşünme kavramı incelendiğinde programda eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel yazma ve eleştirel konuşmanın birer yöntem/teknik olarak yer aldığı görülmüştür (MEB, 2018). Paul (1990) tarafından yapılan eleştirel düşünmeye ilişkin bilişsel stratejiler arasında eleştirel okuma ve eleştirel dinlemeye yer verilmesi dikkat çekicidir. Buradan hareketle eleştirel düşünmenin sadece bir alana özgü olmadığı ve tüm alanlarda kullanılmasının bireylerin eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirmelerinin gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarından olduğu ifade edilebilir.

## **2.10. Eleştirel dinleme**

Dinleme becerisinin günlük hayatta en çok kullandığımız dil becerisi olduğu bilinmektedir (Rankin, 1928). Günümüzde dinleme sadece iletişimde değil medya ve teknoloji araçlarında da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin dinlemeye zaman harcamaları ve dinlemenin hayatımızın her alanında var olması kişilerin dinledikleri yoluyla yönlendirilebileceklerini fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceden hareketle eleştirel dinleme kavramının doğduğu söylenebilir.

Eleştirel dinleme kavramı alanyazında genellikle bir dinleme türü, yöntemi ya da tekniği olarak yer almaktadır. Eleştirel dinleme kavramının dinlemeyle ilişkili olarak ele alınması ve üzerinde araştırmalar yapılması 1940'lı yıllarda başlamıştır. Eleştirel dinlemeye ilişkin alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların 1940-1980 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Brewster (1956, s. 10) bu durumun nedenini II. Dünya Savaşı sırasında ABD tarafından hem askerlere hem de sivil halka eleştirel dinleme eğitimi verilmesinin planlanmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Eleştirel dinlemenin bahsedilen dönemin ihtiyaçlarından hareketle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilir.

Her ne kadar eleştirel dinleme kavramı belli bir dönemde ortaya çıkmış gibi görünse de bu kavramın günlük hayatımızla yakından ilişkili olduğu aşikârdır. Günlük iletişimde veya teknolojinin vazgeçilmez olması ile birlikte kullandığımız teknolojik araçlar üzerinden bize aktarılan mesajların içeriğinin tam olarak kavranması iletişim sürecinin temel basamaklarından birini oluşturmaktadır. Bireyin kendisine aktarılan mesajı anlaması iletişim sürecinin devamı açısından önem taşımaktadır. Hangi kaynaktan olursa olsun aktarılan mesajın kavranmasının yolu eleştirel dinleyebilmekten yani mesajı önce kavramaktan sonrasında sorgulama ve değerlendirmekten geçmektedir.

Eleştirel dinleme üzerine yapılan çalışmalarda farklı tanımlamaların bulunsa da bu tanımlarda sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma gibi kavramların ortak olduğu görülmektedir. Lundsteen (1963, s. 18) eleştirel dinlemeyi konuyla ilişkili nesnel kanıtlar ışığında konuşmanın eleştirilmesi süreci, fikirleri karşılaştırma, varılan kararın uygulanması ya da sonuca varılması; Sheldon (1964, s. 5) politik konuşma, satış içeriği olan konuşma gibi ikna edici nitelik taşıyan konuşmaları dinlerken değerlendirme yapma şeklinde tanımlarken; Richards (1977, s. 5) eleştirel dinlemeyi eleştirel düşünme tekniklerinin sözel iletişimde uygulanması olarak görmektedir. Göğüş (1978, s. 229) dinleneni doğru yanlış, eksik tam olarak değerlendirmek için dinleme; Doğan (2007, s. 36) tartışma, toplantılarda konuşmacının amacını incelemek, önyargı, duygu veya propaganda unsurlarını analiz etmek için dinleme olarak tanımlarken; Trace (2013, s. 68) fikirleri düzenleme, fikirler arasında bağlantılar kurma, fikirlerin önemini belirleme basamaklarından oluşan bir yapı olarak açıklamıştır. Tanımlardan hareketle eleştirel dinlemenin bireyin dinlediklerini tam olarak kavraması, dinledikleri üzerinde sorgulamalar yürüterek değerlendirmeler yapması ve dinlediklerinden hareketle bir sonuca ulaşması basamaklarını kapsayan bir beceri olduğu söylenebilir. Eleştiri kavramının temelinde anlama ve değerlendirmenin bulunduğu düşünüldüğünde eleştirel dinlemenin dinlenenlerin tüm yönleriyle anlaşılması ve değerlendirilmesi basamaklarını içerdiği söylenebilir.

Eleştirel dinleme ileri düzey dinleme anlamına gelmektedir. Eleştirel dinlemede dinleyici sözcüklerin anlamlarının ötesine geçerek kendisine sunulanları sorgulamaya ve analiz etmeye başlar. Eleştirel dinleme konuşmacının bakış açısını, konuşmacının kullandığı kaynakları ve dayanak noktalarını değerlendirme, tutarlılığı değerlendirme, metindeki önemli bilgileri belirleme ve fikirler arasında bağlantılar kurma gibi becerileri içermesinin yanında temelde dinlenenlerden hareketle bir cevap oluşturmaya yöneliktir (Trace, 2013, s. 68).

Günümüzde insanlar medyanın etkisinde kalarak medya teknoloji araçlarına daha fazla yönelir. Bu nedenle medya üzerinden sıkça kullanılan propaganda ve ikna edici konuşmalar karşısında eleştirel dinlemenin yapılabilmesi önem kazanmıştır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel dinlemenin etkili dinleme yapabilen ve iyi dinleyici olan bireylerin özelliklerinden biri olarak gösterildiği görülmektedir. Etkili dinleme yapabilen bireylerin özelliklerine baktığımızda bunların arasında eleştirel dinleme becerisinin de yer aldığını görürüz. Etkili bir dinleyici dinlemeye ilişkin amacı olan ve eleştirel cevaplar verebilen



biridir (Adams, 1947, s. 14). Etkili dinleme sürecinde birey öncelikle önyargısız dinleme yapmalı, sonrasında söylenenleri analiz edip değerlendirmeli ve eleştirmelidir. Kısacası etkili dinleme sürecinde yargısız ve eleştirel olmak ön plana çıkmaktadır (Cihangir Çankaya, 2015, s. 42).

Farklı bilişsel ve üstbilişsel becerileri kapsayan eleştirel dinleme becerisinin ilişkili olduğu alanlar incelendiğinde karşımıza ilk olarak dinleme becerisi çıkmaktadır. Eleştirel dinleme becerisi alanyazında bir dinleme yöntem/tekniki olarak geçtiğinden dinleme becerisi ile ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca eleştirel dinleme eğitimi sonucunda katılımcıların dinleme becerilerinin de geliştiğini gösteren araştırmalar (Doğan, 2017; Laurent, 1963) mevcuttur. Ayrıca yapılan çalışmalar eleştirel dinleme becerisinin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Eleştirel dinleme becerisinin kapsadığı beceri alanları düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerisi ile ortak yönler olduğundan eleştirel dinleme ve eleştirel düşünme becerilerinin ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Lunsteen, 1963).

Eleştirel dinleme becerisinin dinleme ve eleştirel düşünme becerisinin kesişim noktası olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak eleştirel dinleme becerisinin birden fazla beceri alanına dayandığından çok yönlü, farklı boyutları olan karmaşık bir bütün olduğu söylenebilir.

### **2.11. Eleştirel dinleme becerisinin boyutları**

Eleştirel dinleme üzerinde yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sınıflamalar kullanılmış, her araştırmacı kendi sınıflamasını ortaya koymuştur. Konu üzerinde yapılan araştırmaların ortak noktası, eleştirel dinlemenin pek çok beceriden oluşan karmaşık bir bütün olduğu gerçeğidir. Eleştirel dinlemenin tanımı ve bileşenleri hakkında farklı açıklamalar bulunması, ortak olarak kullanılan herhangi bir tanım ve sınıflama olmaması, eleştirel dinleme becerisinin ve dinleme becerisi alanının sorunlarından bir tanesidir.

Eleştirel dinleme alanında yapılan çalışmalar iki türde yoğunlaşmaktadır. İlk grupta dinleme becerisi üzerinde seçilen bir değişkenin etkisi incelenmiştir. İkinci grupta yer alan araştırmalarda eleştirel dinleme eğitimi verilerek sonuçlar üzerinde tartışmalar yürütülmüştür (Davis-Rice, 1982, s. 13). Bu çalışmalar incelendiğinde, özellikle ikinci grupta yer alan araştırmalarda eleştirel dinlemenin kapsamı üzerine açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Eleştirel dinlemenin boyutlarına yer veren çalışmalar ve içerikleri Tablo 2'de verildiği gibidir:

## Tablo 2

### *Eleştirel Dinleme Becerisinin Boyutlarına İlişkin Sınıflamalar*

---

#### BEERY (1946)

- 1.Konuşmacının yanlı olup olmadığını belirleme
- 2.Bilginin kaynağını sorgulama
- 3.İfadeler için kanıt talep arama
- 4.Konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme
- 5.Duygu ifadelerine dikkat etme

#### EARLY (1954, s. 18)

- 1.Gerçek ile görüş farkını ayırt etme
- 2.Resmi dil ile duygusal dil farkını tanıma
- 3.Yanlılığı ve önyargıyı tanıma
- 4.Konuşmacının savını değerlendirme
- 5.Propagandayı tanıma
- 6.Çıkarımlar yapabilme ve değerlendirme
- 7.Yanlı anlamaları sorularla kontrol edebilme
- 8.Pazarlama tekniklerini tanıma

#### DEVINE(1961, s. 41)

- 1.Konuşmacının yönlendirmelerini belirleme
- 2.Konuşmacının konudaki yeterliliğini inceleme
3. Gerçek ile görüş farkını tanıma
- 4.Konuşmacının amacını kavrama
- 5.Kullanılan dildeki duygu ifadeleri/nesnel ifadeleri tanıma

#### LUNDSTEEN (1963, s. 1)

- 1.Konuşmacının amacını belirleme
- 2.Propagandayı değerlendirme ve analiz etme
- 3.Konunun değerlendirilmesi ve analiz edilmesi

#### LAURENT (1963, s. 45)

- 1.Metindeki duygusal ifadeleri belirlemek için dinleme
- 2.Gerçek ve görüş farkını belirlemek için dinleme
- 3.Konuyu anlamak için dinleme
- 4.Sonuç çıkarmak için dinleme

#### GROOM (1970, s. 33)

- 1.Gerçek ile görüş farkını ayırt edebilme
- 2.Duygusal olan dil kullanımı ile nesnel dil kullanımını ayırt edebilme
- 3.Propaganda tekniklerini tanıma
- 4.Çıkarımlar yapabilme ve verilen materyali sorgulama
- 5.Konuşmacının amacını belirleme ve pazarlama tekniklerini anlama

#### RICHARDS (1977, s. 154)

- 1.Varsayımları ve sonuçları tanımlama
- 2.Ana fikri ve temel konuları belirleme
- 3.Metindeki yönlendirmeleri belirleme
- 4.Metindeki tutarlılığı değerlendirme
- 5.Kullanılan dilin yanlı olup olmadığını değerlendirme
- 6.Kullanılan ifadelerin öznel/nesnelliğini değerlendirme
- 7.Metindeki mantıksal hataları tanımlama

#### DAVIS-RICE (1982, s. 30)

- 1.Konuşmacının amacını belirleyebilme
  - 2.Kullanılan dilin öznel/nesnelliğini belirleyebilme
  - 3.Görüş ile gerçek arasındaki farkı belirleme
  - 4.Konuya ilişkin kanıtların değerlendirilmesi
-

- 
5. Metnin temel dayanaklarını belirleyebilme
  6. Yargıların askıya alınması (Konuya ilişkin bilgi edinene kadar değerlendirilmenin ertelenmesi)
  7. Sonuç geçerliliğinin değerlendirilmesi (İfadelerden mantıksal bir sonuca ulaşıyor mu?)
  8. İlgili bilgilerin alanyazın ışığında değerlendirilmesi

YALÇIN (2006, s. 135)

1. Araştırmacının uzmanlık alanını değerlendirme
2. Sunulan bilgilerin tarihini inceleme
3. Konuşmacının söylemleri ile ortaya koyulan sonucun bağlantılı olup olmadığını inceleme
4. Konuşmacının aktardığı fikirleri önceki bilgilerle karşılaştırma
5. Konuşma yapılma amacını ve konuşma ortamını inceleme

AKYOL (2006)

1. Fikirleri belirleme
2. Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme
3. Hikâye karakterlerini ve olguları değerlendirme
4. Performansı değerlendirme
5. Propagandayı tespit etme.

2006 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2006, s. 63)

1. Konuşmacının amacını belirleme
2. Konuşmacı konuya ilişkin yeterliliğini değerlendirme
3. Sunulan bilgilerin güncelliğini ve geçerliliğini değerlendirme
4. Konuya ilişkin bakış açılarını belirleme
5. Alternatif çözüm önerileri olup olmadığını belirleme
6. Çözüm önerilerinin bilimselliğini değerlendirme

CELEPOĞLU (2012)

1. Konuşmacının aktardıklarını anlama
2. Verilen bilgilerin tutarlılığını inceleme
3. Konuşmacının bilgiyi sunuş biçimine ve dinleyiciye yönelik tutumuna dikkat etme
4. Konuşmayı etkili kılmak için yapılanları inceleme
5. Aktarılanların doğruluğunu inceleme

DOĞAN (2017, s. 51)

1. Metnin amacını sorgulama
2. İkna edicilik barındıran ifadeleri ayırt etme
3. Aldatıcı dil kullanımını ayırt etme
4. Propaganda araçlarını bilme

ÇARKIT (2018, s. 37)

1. Eleştirel anlamlandırma
  2. Analiz/çözümleme
  3. Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme
- 

Tablo 2’de eleştirel dinlemeye ilişkin yurtdışında ve Türkiye’de yapılan sınıflamalar gösterilmiştir. Yurtdışındaki alanyazında bu konu hakkındaki araştırmaların 1940’lı yıllarda başladığı görülmektedir. Eleştirel dinleme, dinlediklerindeki kişisel ifadeleri belirlemeye, konuşmacının bakış açısını tespit etmeye ve sunulan bilgilerdeki kanıt ifadelerine dikkat etmeye dayanmaktadır. Eleştirel dinleme sürecinde, konuşmadaki yönlendirmeleri belirlemek ve kaynağın güvenilirliği üzerinde değerlendirmeler yapmak gereklidir (Beery, 1946). Konuşmacının kullandığı kişisel ifadeler belirlenmeli,

konuşmacının iddiaları değerlendirilerek çıkarımlar yapılmalı ve propaganda ifadelerine dikkat edilmelidir (Early, 1954, s. 18).

Devine (1961) eleştirel dinlemenin öncelikle psikoloji, eleştirel düşünme, okuma ve eleştirel okuma, anlambilim, propaganda analizi, mantık, konuşma ve dinleme alanındaki becerilerle etkileşim hâlinde olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle yapılacak eleştirel dinleme sınıflamalarında, bu becerilere dikkat edilmelidir. Eleştirel dinleme konuşmacının kullandığı öznel ifadeleri ve gerçek amacını belirlemeye, konuşmadaki yönlendirmeleri belirlemeye ve konuşmacının yeterliliğini değerlendirmeye odaklanan bir süreç olmalıdır (Devine, 1961, s. 41). Ayrıca konuşmada kullanılan propaganda ifadelerinin incelenmesi bu sürecin bir parçası olmalıdır (Lundsteen, 1963, s. 1).

Laurent (1963, s. 45) eleştirel dinlemede dinlediklerini tam olarak anlamının ve dinlediklerinden hareketle sonuç çıkarmanın önemli bir beceri olduğunu ifade etmektedir. İyi bir dinleyici, metnin anlatımını değerlendirebilmeli ve anlatımdaki kişisel ifadeleri ayırt edebilmelidir. Eleştirel dinleme, bilgi edinme amaçlı dinleme kapsamında değerlendirilebilecek bir beceridir. Eleştirel dinleme esnasında, öznel ifadeler belirlenmeli, çıkarımlar yapılmalı, konuşmacının gerçek amacı incelenmeli ve propaganda teknikleri tespit edilmelidir (Groom, 1970, s. 33). Eleştirel dinleyici, ana fikri belirleme, metnin taraflı olup olmadığını inceleme ve metnin tutarlılığını değerlendirme konuları üzerinde durmalıdır (Richards, 1977, s. 154). Davis-Rice (1982, s. 30-31) eleştirel dinlemenin karmaşık bir beceri olduğu belirtilerek bu becerinin konuşmacının amacını belirleme, metnin dayanaklarını ve kullanılan kanıtları değerlendirme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metinde kullanılan dili inceleme bileşenlerini kapsayan geniş bir yelpazede düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Eleştirel dinlemenin kapsamına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, farklı araştırmalarda farklı beceriler üzerinde durulduğu görülmektedir. Beery (1946) tarafından yapılan sınıflamada metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme ile metnin anlatımını inceleme becerilerine odaklanıldığı, ancak eleştirel dinlemenin diğer boyutları arasında yer alabilecek ana fikri belirleme ve propagandayı tanıma konuları üzerinde durulmadığı tespit edilmiştir. Early (1954) eleştirel dinlemede, propaganda ve pazarlama tekniklerini tanıma kavramlarını üzerinde durmuştur. Devine (1961), eleştirel dinlemenin yönlendirme ve amaç tanıma boyutlarına yer verirken, propagandayı tespit etme ve değerlendirme ile ilgili becerilere yer vermemiştir. Lundsteen (1963) eleştirel dinlemenin basamaklarını genel olarak açıklamıştır. Bu basamaklar incelendiğinde; eleştirel

dinlemenin amaç belirleme ve analiz yapma bileşenleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Groom (1970), Early'nin (1954) sınıflamasından hareketle eleştirel dinleme boyutlarını yeniden yorumlamıştır. Bu sınıflamada da Early'nin sınıflamasında olduğu gibi değerlendirme ve propagandayı çözümlenme üzerine odaklanılmıştır. Davis-Rice (1982) tarafından oluşturulan sınıflama incelendiğinde Lundsteen (1963) tarafından yapılan sınıflamanın detaylandırıldığı görülmektedir. Amaç belirleme basamağı aynı kalırken değerlendirme yapma basamağının fikirlerin objektifliğini belirleme gibi basamaklarla detaylandırıldığı görülmektedir.

Eleştirel dinleme konusunda Türkiye'deki çalışmaların ise, yurtdışındaki çalışmalardan sonra başladığı söylenebilir. Eleştirel dinleme sırasında dinleyici, konuşmacının ve sunulan bilgilerin yeterliliği, konuşmacının amacı ve ulaştığı sonuç hakkında kendine bazı sorular sorarak öğrendiği bilgileri önceki bilgileriyle karşılaştırmalıdır (Yalçın, 2006, s. 135). Akyol'a göre (2006) eleştirel dinlemede amaç bir yargıya varmaktır. Ayrıca eleştirel dinleme farklı şekillerde yapılabilir:

- Fikirleri belirleme: Dinleyicinin gerçek ve yargıya dayalı ifadeler ayırt edebilmesi.
- Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme: Konuşmacının fikrinin, delillerinin belirlenmesi ve dinleyicinin kendi fikrini ortaya koyması.
- Hikâye karakterlerini ve olguları değerlendirme: İyi- kötü farkını belirleyerek kendi yargılarını oluşturma.
- Performansı değerlendirme: İçerik ve sunuş değerlendirmesi.
- Propagandayı tespit etme (Akyol, 2006).

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel dinlemenin amacından ve içeriğinden bahsedildiği görülmektedir. Bu programda eleştirel dinlemenin soru sorma becerisi olarak açıklanması önemlidir. Eleştirel dinleme yapacak olan bireyin her şeyden önce soru sormayı bilmesi ve sorgulamalar yapabilmesi gerekmektedir. Programda eleştirel dinleme esnasında kişinin kullanması gereken sorular verilmiştir. Bu sorular incelendiğinde soruların daha önce bahsedilen eleştirel dinleme bileşenlerinin bir özeti niteliğinde olduğu görülmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda, eleştirel dinlemenin boyutları belirtilmese de uygulama esnasında öğretmenlerin kullanabilecekleri örnek sorular verilmiştir. Bu sorular eleştirel dinleme boyutları olarak da değerlendirilebilir. Burada konuşmacının amacı ve dili kullanım biçimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak buradaki boyutlarda alternatif çözüm önerileri kavramı farklılık göstermektedir. Alternatif çözüm önerilerinin değerlendirilmesi için konuşmada ya da kullanılan dinleme metninde

bir problemde bahsedilmesi ve buna çözüm önerilerinin sunuluyor olması gereklidir. Bu nedenle alternatif çözüm önerileri ile ilgili soru belirli özelliklere sahip metinlerde kullanılabilir.

Eleştirel dinlemede, dinleyicinin konuşmacının yaklaşımına ve konuşmasına birlikte odaklanması gerekir. Konuşma sırasında aktarılanların doğruluğuna, verilen bilgilerin tutarlılığına, konuşmacının sunumu aktarım şekline ve dinleyiciye yaklaşımına, konuşmayı etkili hâle getirmek için neler yaptığına dikkat etmek eleştirel dinlemede esastır (Celepoğlu, 2012). Eleştirel dinleme, dinleyicinin dinlediklerini kontrolüne dayanır. Dinlenenler hızlı biçimde çözümlenir, bilgiler karşılaştırılır ve örtüşen- örtüşmeyen kısımlar tespit edilir (Arı, 2010, s. 185).

Doğan (2017, s. 51) eleştirel dinlemeyle ilişkili becerileri; metinde verilmek istenen mesajın amacını sorgulama, ikna edicilik söylemlerini fark etme, aldatıcı dil kullanımını fark etme, propagandayı tanıma olarak açıklamaktadır. Bu sınıflamada özellikle metindeki yönlendirmeleri anlama ve belirleme üzerinde durulduğu görülmektedir. Çarkıt (2018, s. 37) araştırmasında alanyazından hareketle eleştirel dinleme becerisinin boyutlarını eleştirel anlamlandırma, analiz/çözümleme, sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Eleştirel anlamlandırma boyutu not alma, soru sorma, konu-ana fikir-yardımcı fikir belirleme becerilerini; analiz/çözümleme boyutu karakter analizi yapma, öznel/nesnel anlatımı belirleme, ikna ve propaganda unsurlarını belirleme, mecaz ve mizah unsurlarını belirleme becerilerini kapsamaktadır. Sorgulama boyutu öğrencilerin soru sormayı öğrenmelerini, metnin yazılış amacını belirlemelerini, dil ve anlatım özelliklerini inceleyebilmelerini, metne yönelik kendi görüşlerini ifade edebilmelerini; karşılaştırma boyutu öğrencilerin metnin inandırıcılığını, tutarlılığını, metindeki neden sonuç ilişkilerini inceleyebilmelerini, metinlerdeki benzer ve farklı yönleri belirleyebilmelerini; değerlendirme boyutu öğrencilerin metne yönelik eleştirel değerlendirme yapabilmelerini kapsamaktadır. Yapılan bu sınıflamanın eleştirel dinlemenin pek çok boyutunu kapsadığı ve bu boyutları üç temel basamakta topladığı görülmektedir.

Alanyazındaki sınıflamalar incelendiğinde eleştirel dinlemenin özellikleri açısından benzer açıklamalar bulunsa da her araştırmacının kendi sınıflamasını yaptığı ve belirli becerilerin üzerinde daha fazla durduğu görülmektedir. Devine (1961), Lundsteen (1963) ve Richards (1977), Davis-Rice (1982) tarafından yapılan sınıflamalarda uygulamalardan ve alanyazından hareketle yorumlara ulaşıldığı görülmektedir. İlk çalışmalar olmaları nedeniyle Beery (1946) ve Early'nin (1954) sınıflamalarında herhangi bir kaynağa

başvurulmadan açıklamalar yapılmıştır. Beery (1946) konuşmadaki yönlendirmeler ve kaynağın doğruluğu üzerine odaklanmıştır. Early (1954) eleştirel dinlemenin propaganda ve pazarlama tekniklerini tanıma boyutunu ön plana çıkararak temelde eleştirel dinlemenin toplumsal yönü üzerinde durmuştur. Bu iki çalışmadaki sınıflamalar birbirini tamamlar niteliktedir. Devine (1961) propagandayı tanıma ve değerlendirme boyuna ağırlık vererek Early (1954) ile benzer bir sınıflama ortaya koymuştur.

Lunsteen (1963) incelenen araştırmalar arasında en az maddeden oluşan sınıflamayı oluşturmasına rağmen eleştirel dinlemenin boyutlarını genel anlamda ortaya koyabilmesi açısından oldukça başarılıdır. Amaç belirleme, propagandayı tanıma ve değerlendirme yapma boyutları ortaya koyularak eleştirel dinlemenin genel olarak hangi becerileri kapsadığı açıkça ifade edilmiştir. Laurent (1963) diğer araştırmacılardan farklı olarak dinlemede etkin dinleme ve dinlenenlerin tam olarak anlaşılması üzerinde durmuştur. Groom (1970) ise, Early'nin sınıflamasından hareketle yeni bir değerlendirme yaptığından propaganda ve pazarlama tekniklerini belirleme üzerinde durmuştur.

Richards (1977) eleştirel düşünme becerisinden faydalanarak eleştirel dinleme becerisinin boyutlarını ortaya çıkarmıştır ve o döneme kadar oluşturulan en geniş kapsamlı sınıflamayı ortaya çıkarmıştır. Bu sınıflamada yer alan, kullanılan dilin tutarlılığını ve mantıksal olup olmadığını değerlendirme ifadelerine daha önce eleştirel dinleme kapsamında yer verilmemiştir. Bu yönüyle Richards'ın sınıflaması daha geniş kapsamlı ve yenilikçidir. Richards'ın (1977) sınıflaması ile benzer boyutlar içerse de Davis-Rice'in (1982) sınıflamasında dinlenenlerin değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Hatta değerlendirme yapılmıyorsa konuya ilişkin bilgi edinene kadar değerlendirmenin ertelenmesi gerektiğinden bahsedilmesi dikkat çekicidir.

Yurtdışındaki alanyazın incelendiğinde eleştirel dinlemeye ilişkin çalışmaların belirli bir dönemde oldukça fazla olduğu ve bu dönemden sonra çalışmaların azaldığı görülmüştür. Türkiye açısından alanyazın incelendiğinde eleştirel dinlemenin boyutlarından bahseden fazla çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de eleştirel dinleme konusu yurtdışındaki çalışmalardan çok daha sonra incelenmiş ve uzun bir dönem eleştirel dinleme sadece tanımlarla açıklanmış ve uygulamaya ilişkin örnekler hazırlanmamıştır. Bundan dolayı Türkiye'deki dinleme eğitimi ve dil öğretimi açısından büyük bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Yalçın (2006), Akyol (2006), Celepoğlu (2012), Doğan (2017) ve Çarkıt (2018) tarafından hazırlanan sınıflamalar Türkiye'deki alanyazına katkı sağlamaları açısından önemlidir.

### 2.13. Eleştirel dinleme öğretimi

Dinleyici dinleme sürecinde farklı konuşmacı ve konularla farklı ortamlarda bir araya gelir. İyi bir dinleyici dinleme sürecinde ilk olarak dinlemeye odaklanmak için konunun bağlamına ve içinde bulunulan koşullara dikkat eder. Konuşmacının söylemi üzerine yapacağı yorumların öznel nitelikler barındıracağına, kişisel görüşleri yansıtacağına bilincindedir (Johnson, 1951). İyi ve etkili dinleme yapan bireylerin özelliklerini incelediğimizde bu kişilerin eleştirel dinleme kapsamında olan analiz etme, sorgulama ve değerlendirme becerilerini dinleme sürecinde etkin biçimde kullandıklarını görmekteyiz. Bu durum eleştirel dinleme yapmanın iyi birer dinleyici olmanın koşullarından biri olduğunu destekler niteliktedir.

Dinleme sürecinin ilk amacı anlamadır. İkinci olarak bu süreçte eleştirel değerlendirme önemlidir. Nasıl ki yazıya geçirilen her metnin yanlış bilgi içerme ihtimali varsa konuşma esnasında da verilen tüm bilgilerin doğru olması beklenemez (Mersand, 1951, s. 262). Dinlemenin öncelikli amacı olan anlamamanın gerçekleşmesinin yolu eleştirel dinlemenin uygulanmasından geçmektedir. Eleştirel dinleme tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi verilecek eğitimlerle geliştirilebilecek bir beceridir.

Eleştirel dinleme eğitimi verilirken gerçek ve fikir arasındaki ayrımı yapabilmek için basit cümlelerle başlanarak paragraflara doğru giden uygulamalarla metinler tartışılmalıdır. Reklamlar genellikle öznel ve kişisel ifadeler barındırdığından bu konunun öğretiminde kullanılabilir. Öğrencilerin reklamlardaki öznel ifadeleri bularak bunları düzenlemelerine dayanan uygulamalar yapılabilir. Duygusal ifadeler barındıran dil kullanımını öğretmek amacıyla duygu belirten kelimeleri belirleyerek şiirler ve reklamlar üzerinden uygulamalar ve oyun temelli uygulamalar düzenlenebilir. Konuşmacının güvenilirliğini değerlendirme konusunda konuşmacının görünüşünün, kıyafetinin, beden dili ve ses tonunun etkisi üzerine tartışmalar yürütülerek konuşmacının konuşma esnasında fikirlerini desteklemek amacıyla kullandığı ifadeler üzerinde sorgulamalar yapılabilir (Early, 1954, s. 18-19).

İyi dinleyiciler dinlediklerini değerlendirirken her zaman konuşmanın kaynağını göz önünde bulundurur, konuşmacının fiziksel görünüşünden veya kişilik özelliklerinden etkilenmeden değerlendirme yapabilir. Eleştirel dinleme öğretiminde konuşmacının konuya ilişkin hâkimiyeti ve tecrübesini değerlendirmeye, konuşmanın sözel olmayan dil unsurlarıyla değerlendirilerek bir bütün olarak anlaşılmasına, konuşmacının gerçek amacını belirlemeye, mantık konusunda öğrencileri bilgilendirmeye odaklanmak



gereklidir. Konuşmacıyı değerlendirirken 'Konuşmacının konuya hâkimiyeti nedir?' gibi sorular kullanılabilir. Dinlediklerini tam olarak anlamak amacıyla konuşmacının beden dili ve mimiklerindeki ifadeler, ses tonu değişikliklerine, vurgu ve tonlamalarına dikkat edilmelidir. Konuşmacının gerçek amacını belirlemede 'Konuşmacının benden beklentisi nedir ve bu sonucu neden istemektedir?' gibi sorulardan yararlanılmasının yanında propaganda teknikleri hakkında bilgilendirmeler yapılmalıdır. Son olarak öğrencilerin dinlediklerinden yanlış çıkarımlar yapmalarını önlemek ve metindeki mantık hatalarını fark etmelerini sağlamak amacıyla temel düzeyde mantık eğitimi verilmesi gereklidir (Duker, 1962, s. 567).

İyi bir dinleme dersi uygun fiziksel ortam ve zihinsel olarak hazır öğretmen ve öğrencilerle başlar. Dinleme sürecinde amaç dinlenenlerin çözümlenmesi olmalı, ana fikir, yardımcı fikirler, genellemeler, gerçek ve kurgu olan ifadeler, duygu ifadeleri incelenerek karşılaştırmalar yapılmasıdır. İyi bir dinleme süreci eleştirel ve amaçlı olmalıdır. Ayrıca dinleme sonunda tartışmaların yapılması, geri bildirimlerin verilmesi iyi bir dinleme dersinde yapılması gereken uygulamalardandır (Adams, 1947, s. 14).

Devine (1982, s. 37-38) eleştirel dinleme becerisinin öğretimine yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:

“Duygu içeren ifadeleri tanıma: İlk olarak öğrencilere duygu içeren ifadeler hakkında bilgi verilmeli, güçlü duygu belirten anne, aşk gibi kelimelerden örnekler verilmelidir. Politik yazılardan ve şiirlerden örnekler gösterilebilir. Öğrencilerin duygu ifadeleri içeren cümlelerle içermeyenler arasında karşılaştırmalar yapmalarına olanak sağlanmalı, duygu ifadelerini belirlemeye dayanan örneklendirmeler, uygulamalar yapılmalıdır.

Yanlılık belirten ifadeleri tanıma: Bu beceride yapılması gereken beğenilen, beğenilmeyen ve tarafsız anlamları olan kelimelerden örnekler verilerek başlanmasıdır. Öğrencilerin konuşmacının ifadelerine odaklanarak kişisel görüşünü yansıtan ifadeleri belirlemeye çalışarak konuşmacının konu hakkında olumlu, olumsuz ya da tarafsız bakış açısına sahip olup olmadığını belirlemeleri gerekmektedir.

Gerçek ve düşünce farkını tanıma: Öğrencilerle ilk olarak gerçek ve görüş kavramları üzerinde durulmalı, konuşmacının kişisel görüşlerini yansıttığının doğal olduğu ancak dinleyicinin değerlendirme yapması gerektiği anlatılmalıdır. Görüş ve düşünce farkını açıklamada uygulamalar üzerinden gidilmelidir.

Konuşmacının çıkarımlarını tanıma: Konuşmacının yaptığı çıkarımlar gerçeklere dayansa bile kişisel görüşlerini yansıttığından öğrencilerin dinleme esnasında 'Bu ifadeler tahmine ve varsayımlara mı dayanıyor?' sorgulamasını yapmalarına imkân tanınmalıdır.

Kaynakları değerlendirme: Öğrenciler konuşmacının uzmanlık alanını, bilgi seviyesini, konuşmacıya ücret ödenip ödenmediğini, yanlılık belirten ifadeleri kullanıp kullanmadığını, gerçek amacını, konuyu farklı yönleriyle ele alıp almadığını inceleyerek karar vermelidir. Konu örnekleri üzerinden gidilerek ilgili konuda konuşma yapacak olan kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği tartışılmalıdır. Öğrencilere konuşmacıların kendilerini yeterli göstermek amacıyla

'araştırmacıların dediği gibi, araştırma sonuçlarına göre' gibi ifadelerle başvurabilecekleri kavratılmalıdır.

Propagandayı tanıma: Propaganda teknikleri öğretilmeli, her birine ilişkin örnekler üzerinde durulmalı, öğrencilerden örnekler alınmalı, her bir tekniği tanımak için uygulamalar ve tekrarlar yapılmalıdır.” (Devine, 1982, s. 37-38)

Eleştirel dinlemenin kapsamına ilişkin farklı tanımlamalar olduğundan bu becerinin öğretiminde belirli bir sistem veya program alanyazında bulunmamaktadır. Bu alandaki eserlerde yer verilen bilgilerden hareketle eleştirel dinlemenin öğretiminin uygulamaya dayalı olması ve günlük hayattan örneklerle uygulamaların zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

### **2.13. Türkçe Öğretim Programları'nda eleştirel dinleme**

Türkçe öğretim programları dinleme becerisine yer vermeleri açısından incelendiğinde 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949 ve 1962 programlarında dinleme becerisine yer verilmediği görülmektedir. İlk kez 1968 yılı programında dinleme becerisinden 'dinleme/izleme tekniği bakımından' ifadesi ile bahsedilmiştir. 1981 programına bakıldığında bu programda tüm dil becerilerinden ayrı ayrı bahsedildiği görülmektedir (Özbay ve Daşöz, 2014). Ancak bir diğer görüşe göre, cumhuriyet döneminin şartlarında en kapsamlı program olarak değerlendirilen 1929 yılı öğretim programında Türkçe dersinin amacı anlama ve anlatmayı geliştirmek olarak gösterildiğinden dinleme becerisi buradaki anlama kavramının içinde yer bulmuştur (Demir, 2009). Bu nedenle sadece ifade olarak geçse de 1929 programında dinlemenin ele alındığından bahsetmek mümkündür.

Eleştirel dinleme becerisi açısından Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde bu kavrama en çok yer verilen programın 2006 programı olduğu görülmektedir. Programın temel yaklaşımında dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını tam olarak anlayan, sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, yorumlarda ve çıkarımlarda bulunabilen, yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir Programdaki bu ifadelerle eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel dinleme becerisine önem verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenme alanları bölümünde, '*öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey becerileri kazanmaları*' ifadesi ile eleştirel dinlemeye ve eleştirel dinlemenin boyutlarına değinilmiştir (MEB, 2006, s. 5).

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel dinlemenin amacı dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmeyi, konuyu olumsuz ve olumlu yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmeyi sağlayarak kendi

doğrularını buldurmak olarak ifade edilmiş ve eleştirel dinleme bir dinleme/izleme yöntem ve tekniği olarak gösterilmiştir. Programda eleştirel dinleme yöntem/teknikinin uygulanışı esnasında öğrencilerin konuşmacının amacını ve bilgi birikimini, bilgilerin geçerliliğini, konuya yönelik bakış açısını, farklı çözüm yolları sunulup sunulmadığını, çözüm önerilerinin bilimselliğini incelemeye yönelik sorular sormaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006, s. 63).

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme amaç ve kazanımları incelendiğinde eleştirel dinlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Programda eleştirel dinleme ile ilgili olan kazanımlar incelendiğinde eleştirel dinlemenin soru oluşturma, metnin ana fikrini- konusunu belirleme, metindeki ilişkileri ve örtülü anlamları belirleme, cümlelerin öznel/nesnelliğini belirleme, karşılaştırma yapma, çözüm önerileri sunma ve değerlendirme yapma boyutlarına değinildiği görülebilir. Ele alınan beceriler incelendiğinde eleştirel dinlemeye bu programda geniş bir yer verildiği söylenebilir.

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel dinleme bir dinleme yöntem/ tekniği olarak yer almaktadır. Ancak uygulama örneklerine ya da açıklamalara yer verilmemiştir. 2018 yılı öğretim programının amaçları arasında, *'öğrencilerin araştıran ve yorumlayan, bilgiye erişebilen, bilgiyi değerlendirerek kullanabilen, okuduklarını tam olarak anlayarak eleştirel bir bakışla değerlendirme ve sorgulamalar yürüten bireyler olmalarının sağlanması'* (MEB, 2018, s. 3) ifadeleri ile eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerine değinildiği görülmektedir. Programda her sınıf seviyesi için farklı olarak hazırlanmış dinleme/izleme kazanımları incelendiğinde eleştirel dinlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Programda beşinci ve altıncı sınıf seviyesinde dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini belirleme, sözel olmayan ifadelerin anlamını tespit etme, metnin içeriğini değerlendirme ve dinleme stratejilerini uygulamaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Yedinci sınıf seviyesinde, dinlediklerinin /izlediklerinin konusunu ve ana fikrini belirleme, düşünceyi geliştirme yollarını belirleme, metnin içeriğini ve tutarlılığını değerlendirme, sözel olmayan ifadelerin anlamını tespit etme ve dinleme stratejilerini uygulamaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Sekizinci sınıf seviyesinde yedinci sınıf kazanımlarına ek olarak dinlediği/izlediği medya metnini değerlendirme kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2006).

Programdaki kazanımlar incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıflarda aynı kazanımlara yer verildiği ve sınıf seviyesi arttıkça eleştirel dinlemeye ilişkin kazanımların sayısının ve zorluk derecelerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca bu programda kazanımların sınıf

seviyelerine göre ayrılmış olması öğretim açısından kolaylık sağlayacaktır. Beşinci ve altıncı sınıf seviyesinde öğrencilerin metnin konusunu-ana fikrini belirleyebilmeleri, temel düzeyde değerlendirmeler yapabilmeleri hedeflenmektedir. Yedinci sınıf seviyesinde metnin tutarlılığını inceleme kazanımına yer verilmesi bu programı öncekilerden ayırması ve eleştirel dinlemenin bir diğer boyutuna yer verilmiş olması açısından önemlidir. Sekizinci sınıf seviyesinde öğrencilerin medya metinlerini değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Böylece programın günlük hayatla ve teknolojik gelişmelerle olan bağı canlı tutulmuştur. Ayrıca bu seviyede ilk defa '*Dinleme stratejilerini uygular*' kazanımı içerisinde '*eleştirel dinleme/izleme yöntem ve tekniğini uygulama*' ifadesi ile (MEB, 2018). eleştirel dinleme ele alınmıştır. Ancak programdaki kazanım sayıları 2006 programına oranla azaltılmış olduğundan eleştirel dinlemeye ilişkin kazanımlarda ve yer verilen eleştirel dinleme boyutlarında azalma olduğu görülmektedir. Programlarda eleştirel dinlemeye ilişkin seviyeye göre tüm becerilere yer verilmesi ve bu becerilerin ders kitaplarına, uygulamalara yansıtılması faydalı olacaktır.

#### **2.14. Eleştirel dinleme ile ilgili araştırmalar**

Brewster (1956) tarafından yapılan araştırmaya iletişim dersi alan üniversite 1.sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada yaklaşık beşer dakika süren eleştirel dinlemeye uygun metinler dinletilmiştir. Okuma hızından ve okuma becerisindeki seviye farklılıklarından kaynaklanabilecek etkileri ortadan kaldırmak amacıyla ölçme işlemlerinde okuma becerisi kullanılmamıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin dinledikleri metinlerdeki fikirlerin açıkça ifade edilip edilmediğini (açıkça ifade etme ya da ima etme) ve metinde sunulan fikirlerin kanıtlarla desteklenip desteklenmediğini belirleme düzeylerini incelemektir. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın A bölümünde öğrencilere dört tane konuşma dinletilmiştir. Öğrenciler her konuşmadan önce ve sonra konuşmanın konusu hakkında tartışmalar yapmış ve dinlemeden sonra konuşmacının fikirlerine ilişkin yorumlar yazmıştır. Görüşler ve yorumlar araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Araştırmanın B bölümü A bölümünden bir hafta sonra yapılmıştır. Bu bölümde öğrencilere her konuşmadan sonra beş farklı ifade dinletilmiştir. Öğrencilerden ifadelerin konuşmacının ifadesi olup olmadığını, ima edilip edilmediğini belirlemeleri ve konuşmacının ifadelerini kanıtlarla destekleyip desteklemediği incelemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin metni dinledikten sonra yazdıkları yorumların yarıya yakını konuşmacının söylediklerini ve konuyu özetlemede yetersizdir. Yazılan yorumlar,

konuşmacının fikirlerini desteklemede kanıt kullanıp kullanmadığına ilişkin değerlendirmeler içermemektedir. Ayrıca yorumlarda dikkat çeken bir diğer konu dinleyicilerin kişisel görüşlerini açıklamamış olmalarıdır. Öğrencilerin tartışma sürecindeki söylemleri ile yazdıkları arasında farklılık bulunmamıştır.

- Yazılan yorumlar incelendiğinde, öğrencilerin yüzde yirmi kadarı konuşmacının görüşlerine katılmış, yüzde on beşi katılmamıştır. Yorumların niteliği değerlendirildiğinde sadece birkaç öğrencinin eleştirel içerikli yorumlar yazdığı görülmüştür.
- Öğrencilerin yüzde ellisi B bölümündeki soruların iki ya da daha azını doğru cevaplamıştır.
- A bölümünde eleştirel yorum yazan öğrenciler B bölümünde daha doğru cevaplar vermişlerdir.

Devine tarafından 1961 yılında yapılan doktora tezi eleştirel dinleme alanında yapılan ilk çalışmalardan biridir. Çalışma 9. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ayrıca önceki çalışmalarda eleştirel dinlemeyi geliştirme yolları açıklanırken burada uygulama örneklerine yer verilmiştir. Hazırlanan eleştirel dinleme testinde çoktan seçmeli sorular kullanılmış ve seçilen metinlerin konuları eleştirel dinlemeye uygun olan politik konuşmalar, ticari konuşmalar, tartışmalar olarak belirlenmiştir. Eleştirel dinleme becerisinin beş boyutuna ilişkin olarak öğrencilere verilen eğitim toplamda 10 dersten oluşmaktadır. Her becerinin öğretimine 2 ders ayrılmıştır. Geliştirilen eleştirel dinleme testi 70 sorudan oluşmaktadır. Konuşmacının yönlendirmelerini ayırt edebilme boyutunda 11, konuşmacının alandaki yeterliğini değerlendirme boyutunda 16, gerçek ve kurgu ayırımını yapma boyutunda 16, duygu ifadelerini ve nesnel ifadeleri ayırt edebilme boyutunda 16, konuşmacının amacını fark edebilme maddesinde 11 soru yer almaktadır. Araştırmada değişken olarak zekâ, genel dinleme becerisi, genel okuma becerisi, yaş, cinsiyet, eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiştir. Verilen eğitimin sonucunda, deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme ve dinleme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde gelişme ortaya çıkmıştır.

Laurent (1963) araştırmasında beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan dört yüz kişilik bir grup ile uygulamalar yapmıştır. Araştırmada deney gruplarına ayırt edici dinleme, eleştirel dinleme ve seçici dinlemeden oluşan otuz saatlik bir eğitim verilmiş ve bu grupların öntest ve sontestleri karşılaştırılmıştır. Eleştirel dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin içeriğinde; propagandanın amacı, nesnel ve öznel dil kullanımı,

kandırılma ve şüphe duyma, çıkarımlarda bulunma konularına değinilmiştir. Eğitim sürecinde materyal olarak, haber ve gazete metinleri, makaleler kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme ve okuma becerileri, zekâ düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre verilen dinleme eğitimi hem 5 hem de 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmiştir. İki grup birbiri ile karşılaştırıldığında 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine göre daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur. Dinleme becerisi ile okuma becerisi arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmasına rağmen araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme becerisindeki gelişimleri okuma becerilerine etki etmemiştir.

Lunsteen (1963) beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında eleştirel dinleme becerisinin hangi başlıklardan oluştuğunu belirlemek amacıyla yetmiş dokuz maddeden oluşan bir test üzerinden faktör analizi yürüterek eleştirel dinlemenin boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Eleştirel dinlemenin zekâ, eleştirel düşünme, okuma ve dinleme becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel dinlemeyi öğretmek amacıyla sekiz dersten oluşan bir plan hazırlamıştır. Deney grubu ile dokuz hafta süren uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sürecinde ilk üç haftada konuşmacının amacını belirleme, sonraki üç haftada propaganda, son üç haftada metinde kanıt ifadelerinin kullanımı konuları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel dinlemenin dinleme becerisinin bir boyutu olduğuna ve geliştirilebilen bir beceri olduğuna ulaşılmıştır. Uygulama süreci sonrasında öntest ve sontestler karşılaştırılmış ve verilen eğitim sürecinde öğrencilerin eleştirel dinleme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunun yanında eleştirel dinleme ve dinleme, eleştirel dinleme ve okuma becerileri arasındaki korelasyon değerleri incelenerek, bu becerilerin birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Adams (1968) araştırmasında onuncu sınıf öğrencilerine propaganda tekniklerinin öğretimi konusunu ele almıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine propaganda tekniklerinin öğretilmesi amacıyla on dört saatlik bir öğretim planı hazırlanmıştır. Seçilen yedi adet propaganda tekniğinin öğretimi için her birine ikişer saatlik süre ayrılmıştır. Ayrıca propaganda tekniklerini tanıma testi geliştirilmiş ve geçerlik, güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Hazırlanan çoktan seçmeli test seksen dört maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler önce maddeleri dinlemekte sonrasında ilgili ifadede hangi propaganda tekniğinin kullanıldığını işaretlemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin propaganda tekniklerini belirleme ve dinleme anlama düzeyleri gelişmiştir. Ayrıca propaganda

tekniklerini belirleme ile yaş, zeka, dinleme becerisi ve okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Groom (1970) araştırmasında dinleme türlerini zevk için dinleme ve bilgi edinme için dinleme olarak sınıflandırmıştır. Bilgi edinmek için dinleme sözel yönergeleri takip etme, bilgilerin dizilişi takip etme, ana fikri belirleme, bilginin düzenlenmesi ve eleştirme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Eleştirme ve değerlendirme boyutu nesnel/öznel dil farkını bilme, propaganda tekniklerini tanıma, gerçek/düşünce farkını bilme ve sonuç çıkarma becerilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma 5 ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören yüz yirmi öğrencinin bilgi edinmek için dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrencilere üç ay süresince otuz saatlik dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda yapılan son testte deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum verilen bilgi edinme için dinleme eğitiminin programda yer alan dinleme eğitimine herhangi bir üstünlüğünün olmaması olarak yorumlanmıştır.

Richards (1977) araştırmasında 17-25 yaş arasındaki üniversite 1 ve 2. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmanın amacı eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik bir test hazırlamaktır. Araştırmada verilerin toplanmasında farklı kişiler tarafından seslendirilen sekiz metin kullanılmıştır. Her metin birden fazla beceri alanını ölçmeye yöneliktir. Her beceri en az iki farklı metin kullanılarak ölçülmüştür. Metinler öğrencilerin ulaşamayacağı gazete yazıları arasından seçilmiştir. Metinlerle ilgili sorular kısa olduğundan öğrencilere dinletilmiştir. Uygulanan testlerde sunulan iki seçenektan öğrencilerden doğru olanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu seçenekler ikisi de doğru, ikisi de yanlış veya biri doğru biri yanlış olabilecek şekilde ayarlanmıştır. Öğrencilerden metne ilişkin verilen ifadelerin doğru ya da yanlış olup olmadığını belirlemeleri istenmiştir. Sorular hatırlamayı ölçmeye yönelik değildir ve öğrencilerin soruları duyduklarından emin olunmuştur. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin dinleme eksikliklerinin olduğunu ve eleştirel dinleme becerisinin özel becerilerin birleşiminden oluştuğunu göstermiştir.

Davis-Rice (1982) üniversite 1. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencileri okuma becerisindeki başarılarına göre üst, orta ve zayıf okuyucular olarak gruplandırmıştır. Her grupta on iki öğrenci bulunmaktadır. Uygulama esnasında gruplardan altı kişiye video izletilmiş, altı kişiye ses kaydı dinletilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır. Dinleme/izleme sonrasında, öğrencilere dinledikleri/izledikleri metne ilişkin anlama soruları yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar

kaydedilmiştir. Bu cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilip, eleştirel dinlemeye yönelik oluşturulan sınıflamaya göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin verdiği 3380 cevaptan 808 tanesi eleştirel özellikler taşımaktadır. En fazla konunun değerlendirilmesi boyutunda eleştirel görüşler oluşmuştur. Sonuçlara göre tüm okuma düzeylerindeki öğrenciler eleştirel dinlemede yetersizdir.

Lockett (1982) yedi öğretmen ile yaptığı araştırmasında 2. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Liderlik becerileri kapsamında öğrencilerin eleştirel dinleyebilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Araştırmada eleştirel dinleme, sözel iletişim, yazılı iletişim, düşüncelerin organizasyonu, karar verme, problem çözme ve grup liderliği ele alınmıştır. Bu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilen etkinliklerde sınıf tartışmaları, rol yapma etkinlikleri ve tecrübe edinme çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar dört hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamaları araştırmaya katılan öğretmenler yürütmüştür.

Eleştirel dinleme konusunda yapılan etkinliklerde araştırmacı şu amaçlara ulaşmayı hedeflemiştir:

- İletişimin iki yönlü olduğunun kavranması,
- Sözel yönergelere olan dikkatin geliştirilmesi,
- Dinlemenin eğlenceli olduğunun kavranması,
- Dinlemede kelimelerin farklı anlamlarının ve tonlamalarının önemli olduğunun anlaşılması.

Eleştirel dinleme becerisine yönelik yapılan etkinliklerde ilk olarak öğrencilere kulaktan kulağa oyunu oynatılarak öğrencilerin dinlemenin önemi konusunda düşünmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte öğrencilerden farklı duygu ifadeleri (eğlence, sürpriz, korku, alaycı, hayal kırıklığı, üzgün) ile seslendirilmiş konuşmaları dinleyerek ifadedeki duyguyu bulmaları istenmiştir. Ayrıca söylenenleri dinleme alıştırmaları yapılarak öğrencilerle dinleyicinin ve konuşmacının yaşadığı sorunlar, dinleme esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmıştır. Uygulama süreci sonrasında araştırmaya katılan yedi öğretmen ile geliştirilen öğretim programına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler, programın etkili olduğunu ve 2. sınıf seviyesinde liderlik becerilerinin öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir.



Doğan (2017) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin dinleme anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere belirli dinleme türlerine ilişkin strateji eğitimi vermiştir. Ayırt edici dinleme, kapsamlı dinleme ve eleştirel dinleme stratejilerinin ele alındığı araştırmada eşitlenmemiş gruplar öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 3 kontrol, 1 deney grubu ile yürütülmüştür. Eleştirel dinleme becerisi öğretimi kapsamında metnin vermek istediği mesajı belirleme, propagandayı belirleme, aldatıcı dil kullanımını belirleme, metindeki ikna edici söylemleri belirleme becerilerine yönelik stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Deney grubuna seçilen metinlerle strateji eğitimi verilmiştir. 1. kontrol grubunda geleneksel eğitime devam edilmiş, 2. kontrol grubunda metinden kaynaklanan farklılıkları inceleyebilmek adına seçilen metinlerle geleneksel eğitim verilmiştir. Araştırmada öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türlerindeki dinleme metinlerine ilişkin geliştirilen çoktan seçmeli testin yanında dinleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin aldıkları eğitimin dinleme becerilerini geliştirdiği ve dinleme stratejilerini kullanma düzeylerini artırdığı görülmüştür.

Çarkıt (2018) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla on hafta süren bir eylem planı uygulamıştır. Araştırmada öncelikle alanyazından hareketle eleştirel dinleme becerisinin boyutları eleştirel anlamlandırma, analiz/çözümleme, sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Eleştirel anlamlandırma becerisi not alma, soru sorma, konu, ana fikir, yardımcı fikir belirleme becerilerini kapsamaktadır. Analiz/çözümleme becerisi karakter analizi yapma, öznel/nesnel anlatımı belirleme, ikna ve propaganda unsurlarını belirleme, mecaz ve mizah unsurlarını belirleme becerilerini kapsamaktadır. Sorgulama becerisinin öğretimi ile öğrencilerin soru sormayı öğrenmeleri, metnin yazılış amacını, dil ve anlatım özelliklerini inceleyebilmeleri, metne yönelik kendi görüşlerini ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Karşılaştırma becerisinin öğretimi ile öğrencilerin metnin inandırıcılığını, tutarlılığını, metindeki neden sonuç ilişkilerini inceleyebilme, metinlerdeki benzer ve farklı yönleri belirleyebilme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Değerlendirme becerisinin öğretimi ile öğrencilerin metne yönelik eleştirel değerlendirme yapabilme becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. Bu becerileri öğretmeye yönelik eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin eleştirel dinleme özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak günlükler, gözlem kayıtları, görüşme ve video kayıtlarının yanında özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre

öğrencilerin eleştirel dinleme özyeterlik algıları gelişme göstermiştir. Gözlem formu sonuçlarına göre eleştirel anlamlandırma becerisi %86, analiz etme/çözümleme becerisi %82, karşılaştırma becerisi %92, sorgulama becerisi %77, değerlendirme becerisi %85 oranında gelişim göstermiştir. Öğrencilerin öğretilen tüm beceri alanlarında gelişim gösterdiği ancak konu, ana fikir, yardımcı fikir belirleme, metindeki örtülü anlamı belirleme konularında yaşadıkları problemlerin tamamen ortadan kalkmadığı görülmüştür.

Güneş (2019) araştırmasında CoRT-1 düşünme programına dayanan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulamaya 40 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile sekiz haftalık eleştirel düşünme becerilerini içeren CoRT-1 düşünme eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler halihazırda uygulanan öğretim programına göre yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştiği, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin CoRT-1 programını verimli ve eğlenceli buldukları, eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Eleştirel dinleme konulu araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunun 1940-1980 yılları arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaların genelinde eleştirel dinlemeye ilişkin hazırlanan bir program uygulanmış ve öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin gelişim durumu incelenmiştir. Öğrenci görüşlerine ve nitel verilere dayanan araştırmaların az olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye açısından eleştirel dinlemeye ilişkin çalışmalar son yıllarda yapılmıştır ve sayıca azdır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplama araçları, eleştirel dinleme becerisinin öğretimine yönelik hazırlanan programın oluşturulma süreci, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma karma yöntem araştırması olarak planlanmıştır. Karma yöntem araştırması, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 5-6 ). Araştırmanın deseni açıklayıcı sıralı desen olarak belirlenmiştir. Bu desen, nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nicel verilerin açıklanması, detaylandırılması için nitel veriler toplanır ve çözümlenir. Nitel aşama nicel aşamadan sonra gerçekleştirilir (Creswell, 2003'den aktaran Ivankova, Creswell ve Stick, 2006, s. 5).

Araştırmanın ilk basamağı olan nicel verilerin toplanması aşamasında 2x2'lik bir desen kullanılmıştır. Bu süreç Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### *Araştırmanın Deseni*

Şube	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
------	------	--------	-------	---------

X	Deney (41 öğrenci)	O1	Eleştirel dinleme, dinleme, Eleştirel dinleme, dinleme, okuma ve eleştirel düşünme testleri	X	O3	Eleştirel dinleme, dinleme, okuma ve eleştirel düşünme testleri
Y	Kontrol (40 öğrenci)	O2	Eleştirel dinleme, dinleme, okuma ve eleştirel düşünme testleri	İşlem yok, geleneksel eğitim	O4	Eleştirel dinleme, dinleme, okuma ve eleştirel düşünme testleri

O1= Deney grubu öntest ölçümleri

O2= Kontrol grubu öntest ölçümleri

O3=Deney grubu sontest ölçümleri

O4= Kontrol grubu sontest ölçümleri

X= Deney grubuna uygulanan bağımlı değişken

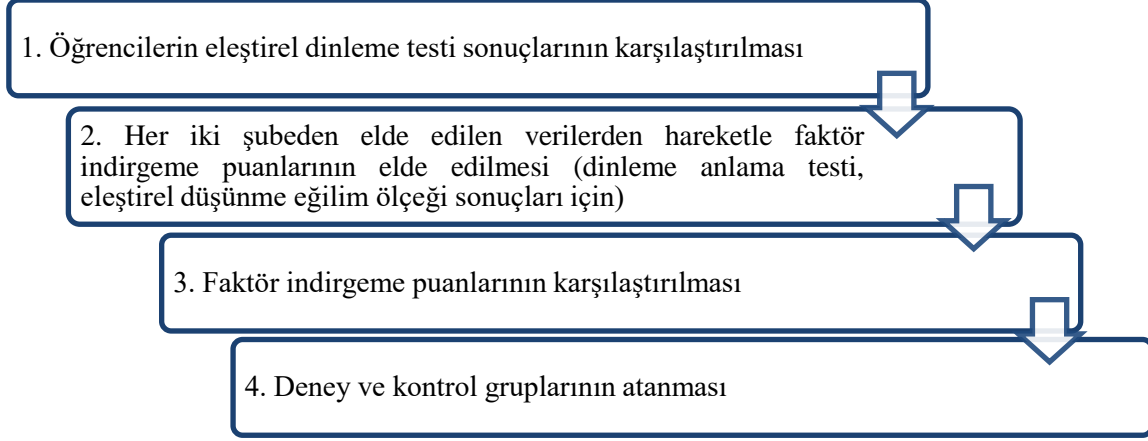
Deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında beklenen farkın uygulanan eleştirel dinleme eğitiminden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek amacıyla araştırmada eleştirel dinlemeye yönelik herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan tüm ölçekler ve testler her iki gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan sonra nicel verilerin açıklanması ve detaylandırılması amacıyla nitel veriler toplanmış ve çözümlenmiştir. Deney grubundaki sontest uygulamasından sonra seçilen öğrencilerle eleştirel dinleme eğitimine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüş, şikâyet ve duygularına, inançlarına ilişkin bilgi edinmede oldukça etkili bir yöntemdir (Briggs, 1986'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Ayrıca araştırmanın nitel kısmında araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

### 3.2. Çalışma grubu

Araştırma Sakarya ilinde yer alan Mithatpaşa Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Araştırma için ilk olarak etik kurul izni (Ek 1) alınarak Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmış (Ek 2) ve okul yönetimi ile görüşülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılacak olan öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş gönüllü onam formu kullanılarak izin alınmıştır (Ek 3). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması amacıyla yedinci

sınıflardan iki farklı şubeye eleştirel dinleme testi, dinleme anlama testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda grupların birbirine eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla Şekil 5'teki basamaklar izlenmiştir.



Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi

Her iki şubeden elde edilen eleştirel dinleme testi puanlarının karşılaştırılması amacıyla öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov- Simirnov testi sonucunda verilerin dağılımının normallik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle iki şubenin eleştirel dinleme testi puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Sınıfların şube isimleri temsili olarak verilmiştir. Test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Eleştirel Dinleme Becerisine İlişkin Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
7X	37	42,49	1572,00	611,00	0,177
7Y	40	35,78	1431,00		

Uygulanan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre uygulamanın yapıldığı şubelerde yer alan öğrenciler arasında eleştirel dinleme becerisi testi sonuçlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $U=611,00$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmada eleştirel dinleme becerisinin yanında dinleme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi birer değişken olarak ele alındığından seçilecek olan uygulama gruplarının bu değişkenler açısından uygulama öncesinde birbirlerine eşit olmaları gerekmektedir. Bu nedenle her iki şubeden elde edilen dinleme anlama testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçların incelenmesi sürecinde ilk olarak elde edilen iki farklı puan (öğrencilerin dinleme ve eleştirel düşünme eğilimi puanları) faktör indirgeme puanı olarak tek puan halinde toplanmıştır. Faktör indirgeme puanı, birden fazla veriyi tek bir veri altında birleştirerek uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Elde edilen faktör indirgeme puanları öncelikle verilerin dağılımı açısından incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov- Simirnov testi sonucunda verilerin dağılımının normal olmadığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Bu nedenle iki şubenin faktör indirgeme puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Faktör İndirgeme Puanlarına İlişkin Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
7X	35	33,97	1189,00	559,00	0,666
7Y	34	36,06	1226,00		

Uygulanan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre şubeler arasında dinleme becerisi testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sonuçlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $U=559,00$ ;  $p>0,05$ ). Bu durum öğrencilerin dinleme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Grupların gereken beceri alanlarında birbirlerine denklikleri kanıtlandıktan sonra yansız olarak şubelerden bir tanesi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bilgileri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N
Deney Grubu	Kız	18
	Erkek	23
	Toplam	41
Kontrol Grubu	Kız	19
	Erkek	21
	Toplam	40

Deney grubundan 41, kontrol grubundan 40 olmak üzere araştırmaya toplam 81 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel boyutta araştırmacı tarafından uygulama sürecinde alınan notları içeren araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Ayrıca deney grubu arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesine uygun olarak seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Aykırı durum örneklemesi kullanarak araştırmacı, uygulamada yüksek başarı gösteren ve düşük başarı gösteren öğrencilere ulaşarak programın etkililiği konusunda zengin ve ayrıntılı bilgiye ulaşabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136). Araştırmada görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi son test puanları esas alınmıştır. Son test puanlarına göre yüksek başarı gösteren 7, düşük başarı gösteren 7 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sürecine ilişkin görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin gönüllü olup olmadıkları dikkate alınmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin bilgileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Görüşmeye Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler*

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N
Üst grup	Kız	5
	Erkek	2
	Toplam	7
Alt grup	Kız	4
	Erkek	3
	Toplam	7

**3.3. Veri toplama araçları****3.3.1. Eleştirel düşünme becerisi eğilimi ölçeği**

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Ertaş-Kılıç ve Şen tarafından 2014 yılında uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği’nden uyarlanmıştır. Ölçek “katılım”, “bilişsel olgunluk” ve “yenilikçilik” olarak üç faktörden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ortaöğretim öğrencilerine uygun olarak uyarlandığından araştırmacılardan izin alınarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ortaokul 7.sınıf seviyesi için tekrarlanmıştır. Kullanım izni ve ölçeğin son hâli Ek 4’te verilmiştir. Yapılacak analizler için ölçek, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde yer alan Mithatpaşa Ortaokulu, Nuri Bayar Ortaokulu, Ahmet Akkoç Ortaokulu, Hendek İmam Hatip Ortaokulu, Hendek Ziya Gökalp Ortaokulu’nda 7.sınıf seviyesinde öğrenim gören 388 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğin Türkçe formundaki üç faktörlü yapı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uyumunun değerlendirilmesinde  $\chi^2/sd$ , karşılaştırmalı uyum indeksi



(CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), hata kareleri ortalamasının karekökü (RMR) uyum indeksleri kullanılmıştır.  $\chi^2/sd$  değerinin 0 ile 2 arasında olması iyi uyum, 2 ile 3 arasında olması kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca CFI değerinin 0,95'ten büyük olması, RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması, NFI değerinin 0,90'dan büyük olması, RMR değerinin 0,08'den küçük olması gerekmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s. 52). Tablo 8'de verildiği gibi DFA sonucunda uyum iyiliği istatistiklerinin istenen düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 8

*UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Model-Veri Uyum Değerleri*

	Değer	Açıklama
$\chi^2/sd$	2,73	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0,067	Kabul edilebilir uyum
CFI	0,95	Kabul edilebilir uyum
NFI	0,92	Kabul edilebilir uyum
RMR	0,068	Kabul edilebilir uyum

Tablo 8'de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin eleştirel düşünme eğilimi yapısının üç farklı alt boyutuna ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri 0,32 ile 0,68 arasında değişmektedir. Bu faktör değerleri parametrik sınamada t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Ek 5).

### 3.3.1.1. Güvenirlik ve geçerlik

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin iç tutarlık anlamındaki güvenirliliği hem yapı güvenirliliği hem de Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

İlgili ölçekten elde edilen veriler için Cronbach alfa güvenirliliği ve yapı güvenirliliği incelenmiştir. Cronbach alfa güvenirliliği, tüm ölçek için 0,89 olarak hesaplanırken yapısal

güvenirlilik (omega) değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten herhangi bir maddenin silinmesi Cronbach alfa güvenirliliğini etkilememekte ya da düşürmektedir.

Tablo 9

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Güvenirliliğinin Değişimi*

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyon (Düzeltilmiş)	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değerleri
m2	89,9390	195,664	0,520	0,887
m3	90,2237	199,725	0,329	0,891
m5	90,3928	195,400	0,464	0,888
m7	90,3544	189,210	0,551	0,886
m8	90,3165	192,704	0,540	0,887
m9	90,1305	192,465	0,587	0,886
m14	89,7846	195,043	0,540	0,887
m17	89,9991	195,400	0,485	0,888
m18	90,0474	193,213	0,591	0,886
m19	90,1338	193,347	0,546	0,887
m22	90,0862	194,973	0,468	0,888
m1	89,7509	200,968	0,383	0,890
m13	90,0803	196,989	0,402	0,890
m16	90,3660	198,591	0,288	0,893
m20	90,3104	197,478	0,363	0,891
m24	90,1842	188,859	0,619	0,884
m25	90,2197	192,267	0,510	0,887
m26	89,7172	196,051	0,446	0,889
m4	89,9997	195,533	0,489	0,888
m6	90,4181	194,966	0,459	0,888
m10	89,5676	195,589	0,473	0,888
m12	90,2894	191,306	0,545	0,886
m15	90,5714	190,917	0,498	0,888
m21	90,1420	196,930	0,374	0,891
m23	90,5329	195,419	0,379	0,891

### 3.3.2. Dinlediğini anlama testi

Öğrencilerin dinlediklerini anlama seviyelerini belirlemek için Doğan (2017) tarafından geliştirilen “Genel dinleme anlama başarı testleri” araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Kullanım izni ve dinleme anlama testi Ek 6'da verilmiştir. Testler bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türlerinde olmak üzere “Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi” başlıklı doktora tezi için 7.sınıf seviyesine uygun olarak geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak seçilen Kara Toprak, Gürültü Kirliliği ve Bitlis Kalesi Efsanesi metinlerine yönelik çoktan seçmeli, doğru- yanlış türünde ve açık uçlu sorular

hazırlanmıştır. Sorular için soruların sayısı, uygulanabilirliği, objektifliği ve puanlanabilirliği, kapsam ve görünüş geçerliği açısından uzman görüşleri alınmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Şiir türünde olan "Kara Toprak" metnine ilişkin altı çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve beş açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır ve çoktan seçmeli, doğru-yanlış tipindeki maddeler için KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı 0,56 olarak hesaplanmıştır. Öyküleyici metin türünde olan "Bitlis Kalesi Efsanesi" metnine ilişkin on bir çoktan seçmeli ve üç açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli maddeler için KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı 0,61 olarak hesaplanmıştır. Bilgilendirici metin türünde olan "Gürültü Kirliliği" metnine ilişkin sekiz çoktan seçmeli, üç doğru-yanlış tipi ve üç açık uçlu olmak üzere on dört madde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış tipindeki maddeler için KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı 0,60 olarak hesaplanmıştır. Şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine ilişkin açık uçlu soruların puanlayıcı tutarlılığına ilişkin küme içi korelasyon katsayıları sırasıyla 0,82; 0,80; 0,81 şeklindedir (Doğan, 2017). Araştırmada dinleme anlama testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hem öntest hem de sontest olarak uygulanmıştır.

### **3.3.3. Eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik test**

#### **3.3.3.1. Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının belirlenmesi**

Eleştirel dinleme becerisine ilişkin sınıflamalar incelendiğinde eleştirel dinlemenin farklı bileşenlerden oluşan bir bütün olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Alanda kabul görmüş bir sınıflama olmamasından dolayı alanyazındaki bilgilerden hareketle yeni bir eleştirel dinleme sınıflaması ortaya çıkarılmıştır. Sınıflama Tablo 10'da görülmektedir. Bu sınıflama hazırlanırken alanyazındaki sınıflamaların maddeleri incelenmiş ve ortak olanlar bir boyut altında toplanmıştır. İfadelerin yanında parantez içerisinde ifadenin hangi sınıflamadan alındığı gösterilmiştir. Ayrıca bazı maddelerin birden fazla beceriyi kapsamamasından dolayı bu maddeler iki boyutta sınıflandırılmıştır. Bu işlem ilk olarak araştırmacı tarafından yapılmış sonrasında üç Türkçe eğitimi alan uzmanından görüşler alınarak sınıflama yeniden şekillendirilmiştir.

Tablo 10

*Eleştirel Dinleme Becerisinin Boyutları*

---

İfadelerin özneliği-nesneliğini belirleme

1. Gerçek ile görüş farkını tanıma (Early-1)
2. Gerçek ve görüş farkını belirlemek için dinleme (Laurent-2)
3. Gerçek ile görüş farkını ayırt edebilme (Groom-1)
4. Gerçek ile görüş farkını tanıma (Devine-3)
5. Dilin özneliğini/nesneliğini belirleyebilme (Davis-Rice-2)
6. Görüş ile gerçek arasındaki farkı belirleyebilme (Davis-Rice-3)
7. Kullanılan ifadelerin öznelik/nesneliğini değerlendirme (Richards-6)
8. Konuya ilişkin bakış açılarını belirleme (TÖP-4)\*
9. Fikirleri belirleme (Akyol-1)
10. Analiz/çözümleme (Çarkıt-2)\*

Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme

1. Konuşmacının yanlı olup olmadığını belirleme (Beery-1)
2. Duygu ifadelerine dikkat etme (Beery-5)
3. Resmi dil ile duygusal dil farkını tanıma (Early-2)
4. Yanlılığı ve önyargıyı tanıma (Early-3)
5. Kullanılan dilin yanlı olup olmadığını değerlendirme (Richards-5)
6. Kullanılan dildeki duygu ifadeleri/nesnel ifadeleri tanıma (Devine-5)
7. Metindeki duygusal ifadeleri belirlemek için dinleme (Laurent-1)
8. Duygusal olan dil kullanımı ile nesnel dil kullanımını ayırt edebilme (Groom-2)
9. Konuşmacının bilgiyi sunuş biçimine ve dinleyiciye yönelik tutumuna dikkat etme (Celepoğlu-3)
10. Konuşmayı etkin kılmak için yapılanları inceleme (Celepoğlu-4)
11. Konuya ilişkin bakış açılarını belirleme (TÖP-4)\*

Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme

1. Konuşmacının amacını belirleme (Lundsteen-1)
2. Konuşmacının amacını belirleyebilme ve pazarlama tekniklerini anlama (Groom-5)\*
3. Ana fikri ve temel konuları belirleme (Richards-2)
4. Konuşmacının amacını belirleyebilme (Davis- Rice-1)
5. Konuşmacının amacını belirleme (TÖP-1)
6. Konuşmacının amacını kavrama (Devine-4)
7. Konuyu anlamak için dinleme (Laurent-3)
8. Konuşmanın yapılma amacını ve konuşma ortamını inceleme (Yalçın-5)
9. Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme (Akyol-2)\*
10. Konuşmacının aktardıklarını anlama (Celepoğlu-1)
11. Metnin amacını sorgulama (Doğan-1)
12. Eleştirel anlamlandırma (Çarkıt-1)
13. Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme (Çarkıt-3)\*

Propagandayı belirleme

1. Propagandayı tanıma (Early-5)
2. Pazarlama tekniklerini tanıma (Early-8)
3. Propagandayı değerlendirme ve analiz etme (Lundsteen-2)
4. Propaganda tekniklerini tanıma (Groom-3)
5. Metindeki yönlendirmeleri belirleme (Richards-3)
6. Konuşmacının amacını değerlendirme ve pazarlama tekniklerini anlama (Groom-5)\*
7. Konuşmacının yönlendirmelerini belirleyebilme (Devine-1)
8. Propagandayı tespit etme (Akyol-6)
9. İkna edicilik barındıran ifadeleri ayırt etme (Doğan-2)
10. Aldatıcı dil kullanımını ayırt etme (Doğan-3)
11. Propaganda araçlarını bilme (Doğan-4)
12. Analiz/çözümleme (Çarkıt-2)\*

---

Metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma

- 
- 1.Konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme (Beery-4)
  - 2.Konuşmacının savını değerlendirme (Early-4)
  - 3.Çıkarımlar yapabilme ve değerlendirme (Early-6)
  - 4.Konunun değerlendirilmesi ve analiz edilmesi (Lundsteen-3)
  - 5.Sonuç çıkarmak için dinleme (Laurent-4)
  - 6.Varsayımları ve sonuçları tanımlama (Richards-1)
  7. Konuşmacının aktardığı fikirleri önceki bilgilerle karşılaştırma (Yalçın-4)
  8. Hikâye karakterlerini ve olguları değerlendirme (Akyol-3)
  9. Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme (Çarkıt-3)\*
  10. Performansı değerlendirme (Akyol-5)

Metindeki tutarlılığı değerlendirme

- 1.Yanlış anlamaları sorularla kontrol edebilme (Early-7)
- 2.Metindeki tutarlılığı değerlendirme (Richards-4)
- 3.Metindeki mantıksal hataları tanımlama (Richards-7)
- 4.Sonuç geçerliliğinin değerlendirilmesi (İfadelerden mantıksal bir sonuca ulaşıyor mu?) (Davis- Rice-7)
5. Konuşmacının söylemleri ile ortaya koyulan sonucun bağlantılı olup olmadığını inceleme (Yalçın-3)
6. Verilen bilgilerin tutarlılığını inceleme (Celepoğlu-2)
7. Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme (Çarkıt-3)\*

Metindeki kanıtları ve konuşmacıyı değerlendirme

- 1.Bilginin kaynağını sorgulama (Beery-2)
- 2.İfadeler için kanıt talep etme (Beery-3)
- 3.Konuşmacının konudaki yeterliliğini inceleme (Devine-2)
- 4.Çıkarımlar yapabilme ve verilen materyali sorgulama (Groom-4)
- 5.Yargıların askıya alınması(Konuya ilişkin bilgi edinene kadar değerlendirilmenin ertelenmesi) (Davis-Rice-6)
- 6.İlgili bilgilerin alanyazın ışığında değerlendirilmesi (Davis-Rice-8)
7. Konuşmacı konuya ilişkin yeterliliğini değerlendirme (TÖP-2)
8. Sunulan bilgilerin güncelliğini ve geçerliliğini değerlendirme (TÖP-3)
- 9.Konuya ilişkin kanıtların değerlendirilmesi (Davis-Rice-4)
- 10.Metnin temel dayanaklarını belirleyebilme (Davis- Rice-5)
11. Araştırmacının uzmanlık alanını değerlendirme (Yalçın-1)
12. Sunulan bilgilerin tarihini inceleme (Yalçın-2)
13. Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme (Akyol-2)\*
14. Çözüm önerilerinin bilimselliğini değerlendirme (TÖP-6)
- 15.Aktarılanların doğruluğunu inceleme (Celepoğlu-5)
16. Alternatif çözüm önerileri olup olmadığını belirleme (TÖP-5)

\*İki boyutta yer alan maddeler

---

Tablo 10'da yer alan eleştirel dinlemenin boyutları aynı zamanda eleştirel dinleyicinin özelliklerini de yansıtmaktadır:

İfadelerin özneliği-nesneliğini belirleme: Dinleme metninde kullanılan ifadelerin öznel ya da nesnel olduğunun belirlenmesi eleştirel dinlemenin ilk boyutunu oluşturmaktadır. Öznel dilin yönlendirmelere ve duygu ifadelerinin kullanımına daha açık olması bu durumun gerekçesini ifade etmektedir. Eleştirel dinleyici öncelikle metinde kullanılan ifadelere dikkat ederek bu ifadelerin özneliğini/nesneliğini sorgulamalıdır.

Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme: Bu boyut yabancı alanyazın incelendiğinde genellikle ifadelerin öznelliğini-nesnelliğini belirleme boyutu ile iç içe geçmiş haldedir. Hatta bu sebeple sınıflandırmalarda bu iki boyuttan sadece birine yer verilmesi yeterli görülmüştür. Ancak Türkçenin yapısından kaynaklı gerekçelerden dolayı bu boyutlar ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme: Metnin konusunu ve metnin ana fikrini belirleyebilme genellikle birbiriyle karıştırılan ifadelerdir. Eleştirel dinlemedeki yönlendirmeler düşünüldüğünde hem metnin konusunun belirlenmesi hem de konuşmacının gerçek amacının açığa çıkarılması büyük bir önem arz etmektedir. Alanyazındaki sınıflamalarda da bu boyuta sıkça yer verilmiştir.

Propagandayı belirleme: Konuşmadaki propaganda unsurlarının fark edilmesi, varsa konuşmadaki bir fikre ya da ürüne yönlendiren, teşvik eden ifadelerin belirlenebilmesi eleştirel dinlemeden ayrılamayan becerilerdir.

Metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma: Konuşmada ele alınan konuya ilişkin dinleyicinin kendi fikirlerini ortaya koyması, konuşmanın sonucunu belirleyerek kendi görüşleri ile bu sonucun benzer ve farklı yanlarını karşılaştırabilmesi eleştirel dinleme yapabilme açısından önemlidir. Ayrıca bu boyut diğerlerinin aksine dinleme sonrası süreçte ele alınmalıdır.

Metnin tutarlılığını değerlendirme: İyi bir dinleyicinin kendisine sunulan metni dikkatle dinlemesi ve metnin tutarlı olup olmadığını inceleyebilmesi, varsa metindeki mantık hatalarını, birbiriyle tutarsız ifadeleri belirleyebilmesi gereklidir.

Metindeki kanıtları ve konuşmacıyı değerlendirme: Metinde konuşmacının ifade ve açıklamalarına ilişkin kanıtlar sunması, metinde verilen amacın belirli gerekçelere dayandırılması bir metnin inandırıcılığını arttıran unsurlardır. Bu nedenle, eleştirel dinleme yapabilen etkili bir dinleyici metindeki ifadelere ilişkin kanıt olup olmadığı incelemeli, kanıtlarının geçerliliği hakkında düşünerek konuşmacının konuya hakimiyetini sorgulamalıdır.

### **3.3.3.2. Metnin hazırlanması**

Eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik olarak öncelikle değerlendirilecek beceri alanına yönelik metin hazırlanmıştır. Metin hazırlama sürecinin öncesinde farklı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmeni ile görüşülerek 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgilerini çeken konular hakkında görüşler alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin

internet ve internet kullanımına ilgili olduklarını belirtmişlerdir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda bilim ve teknoloji temasının yer almasından dolayı metnin konusu son dönemin güncel mesleklerinden olan ve internet aracılığıyla yapılan Youtuberlık mesleği olarak seçilmiştir. Metin araştırmacı tarafından yazılmıştır. Metne yönelik üç Türkçe öğretmeninden, iki alan uzmanından ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınmıştır. Ayrıca farklı cinsiyetlerden iki 7. sınıf öğrencisine metin gösterilmiş ve metinde anlamadıkları ya da rahatsızlık duydukları ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden gelen dönütler sonrasında metne son hali verilmiştir. Ayrıca yapılan pilot uygulamada da öğrencilere metinde anlamadıkları ya da rahatsızlık duydukları ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama esnasında öğrencilerden herhangi bir olumsuz dönüt alınmaması sonucunda uygulamaya yazılan metinle devam edilmiştir. Hazırlanan metin Ek 7'de verilmiştir.

#### **3.3.3.3. Testin hazırlanması**

Eleştirel dinleme becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan test açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Eleştirel dinlemenin kapsadığı beceri alanlarının çoktan seçmeli sorular kullanılarak ölçülemeyecek niteliklerde olması nedeniyle bu soru türü tercih edilmemiştir. Eleştirel dinlemenin kapsadığı beceri alanlarının her birine yönelik soru hazırlanarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bazı boyutların birden fazla soru sormaya elverişli olmaması ve boyut sayısının fazla olması nedenleriyle her boyuta yönelik bir tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Taslak soru formu hazırlandıktan sonra üç Türkçe öğretmeninden, iki alan uzmanından ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınmıştır. Ayrıca farklı cinsiyetlerden iki 7. sınıf öğrencisine sorularda anlamadıkları kısımlar olup olmadığı sorulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında taslak soru formuna son hal verilmiştir. Ayrıca yapılan pilot uygulamada da öğrencilere sorularda anlamadıkları ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama esnasında öğrencilerden herhangi bir olumsuz dönüt alınmaması sonucunda uygulamaya hazırlanan sorularla devam edilmiştir. Hazırlanan test Ek 8'de verilmiştir.

#### **3.3.3.4. Dereceli puanlama anahtarının hazırlanması**

Eleştirel dinleme becerisini değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarının hazırlanması sürecinde ilk olarak dereceli puanlama anahtarının puan aralıklarına karar verilmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri dikkate alınarak ve değerlendirilecek boyutların özellikleri incelenerek dereceli puanlama anahtarının puan

sistemi 0-1-2 olarak belirlenmiştir. Belirlenen puan sistemine uygun olarak taslak dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak dereceli puanlama anahtarına yönelik olarak üç Türkçe öğretmeninden, iki alan uzmanından ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınmıştır. Forma son hali verildikten sonra pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama Mithatpaşa Ortaokulu'nda deney ve kontrol grubu seçilmeyen bir 7. sınıfta uygulamaların öncesinde yapılmıştır. Pilot uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamada ilk olarak öğrencilere gereken açıklamalar yapılmış ve sorular verilmiştir. Öğrencilerden soruları okumaları ve anlamadıkları kısımları belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümden sonra öğrencilere hazırlanan metin dinletilmiş ve onlardan soruların cevaplarını yazmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında soru kâğıtları hazırlanan taslak dereceli puanlama anahtarı kullanılarak araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarına yönelik puanlayıcılar arası tutarlılığın değerlendirilmesi için, puanlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Öncelikle verilerin normalliği Kolmogorov- Simirnov Testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Spearman Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon değerleri Tablo 11'de verildiği gibidir.

Tablo 11

*Puanlayıcılar Arası Korelasyon Değerleri*

Boyut	Katsayı
Öznel-nesnel anlatımı belirleme	1,000
Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme	1,000
Metnin konusunu belirleme	0,73
Metnin ana fikrini belirleme	1,000
Propaganda içeren ifadeleri belirleme	0,94
Metnin konusunu değerlendirme	0,85
Metinden sonuç çıkarma	0,72
Metnin tutarlılığını değerlendirme	0,82



---

Metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme	0,72
<b>TOPLAM</b>	<b>0,89</b>

---

Puanlayıcılar arası tutarlılığa ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde tüm boyutlara ilişkin değerlerin 0,70 üzerinde olduğu görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0,70 üzerinde olması yüksek uyum göstergesi olduğundan dereceli puanlama anahtarının güvenilirliği sağlanmış olarak kabul edilmiştir. Kullanılan dereceli puanlama anahtarı Ek 9'da verilmiştir.

### **3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Ayrıca görüşmeci önceden hazırlanan soruları sormanın yanında ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular da sorabilir. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların kapsanması amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının kavramlar ve aralarındaki ilişkilere hâkim olduğu durumlarda kullanılır ve konuyla ilgili özel soruları içerir (Ayres, 2008).

Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda deney grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen eleştirel dinleme eğitimiyle ilişkin öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve duygularını aktarmalarını sağlayacak sorulara yer verilmiştir (Ek: 10). Görüşme sorularının hazırlanma aşaması aşağıdaki gibidir:

**Örnekleme yönteminin seçilmesi:** Araştırmada görüşmeye katılacak öğrencilerin belirlenmesinde aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Aykırı durum örneklemede genelleme kaygısı olmadan uçlarda yer alan öğrenciler hakkında detaylı bilgiler elde edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisi son test sonuçlarına göre yüksek ve düşük başarı düzeylerinden seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılması, verilen eğitim sürecinin daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacağından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

**Görüşme konularının belirlenmesi:** Araştırma kapsamında hazırlanacak görüşme sorularında, verilen eğitim sürecinde yer alan konuların tamamına ilişkin sorulara yer

verilmiştir. Böylece öğrencilerin her bir konuya ilişkin görüşleri ve deneyimleri ortaya konulmuştur.

Öğrencilere eğitim sürecinde hissettikleri duygulara ve hangi konuları daha kolay/zor öğrendiklerine ilişkin sorular da yöneltilmiştir. Öğrencilerin eğitim sürecinde hissettikleri duyguları aktarmaları, onların bu süreçteki motivasyon durumları ve eğitime ilişkin görüşleri hakkında ipuçları vermektedir. Öğrencilerin hangi konuyu daha zor/kolay öğrenmelerinin belirlenmesi ise, 7. sınıf seviyesinde hangi eleştirel dinleme becerilerine ya da etkinliklerine yer verilebileceğine ilişkin bilgiler içermektedir.

**Görüşme Sorularının Hazırlanması:** Görüşme başlangıcında öğrencileri görüşmeye hazırlamak amacıyla onların konuya ısınmalarını sağlayacak bir soruya yer verilmiştir. Daha sonrasında ise, verilen eğitim süreci ile ilgili sorulara geçilmiştir. Eğitim sürecinde konuların öğretim sırasına göre soruların sıralamaları düzenlenmiş ve en sonda öğrencilerin eğitim süreci hakkındaki düşünce ve duygularına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Her soruda bir tane ana/ odaklanmış soru ve bu soruya ilişkin açıklayıcı ve sondaj niteliğinde olan sorular yer almaktadır. Hazırlanan görüşme sorularının son hâlinde on temel soru ve bu sorularla ilgili sondaj soruları bulunmaktadır.

Görüşme sorularının hazırlanması esnasında, görüşme sorusu yazım kurallarına dikkat edilmiştir. Ancak eleştirel dinleme hakkında verilen eğitimin özel içeriğinden kaynaklı olarak uzman görüşlerinden hareketle bazı sorularda kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Hazırlanan bu sorulara ilişkin sondaj soruları ve açıklayıcı sorularla bu sorun ortadan kaldırılmıştır.

**Görüşme Sorularının Uygunluğunun Belirlenmesi:** Görüşme sorularının uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla ilk olarak ölçme değerlendirme alan uzmanından ve Türkçe eğitimi alan uzmanından görüşler alınmıştır. Ayrıca deney grubunun Türkçe öğretmeninden ve bir başka Türkçe öğretmeninden görüşler alınarak forma son hali verilmiştir. Son olarak sontest uygulaması sonrasında görüşmeye katılacak olan örneklem grubu belirlendikten sonra örneklem grubunda yer almayan farklı cinsiyetlerden iki öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerden görüşme sorularını incelemeleri ve anlamadıkları/ karmaşık buldukları bölümleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin soruların anlaşılır olduğuna karar vermelerinin ardından uygulama sürecine geçilmiştir.

### **3.3.5. Araştırmacı gnlg**

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yürütülen görüşmelerin yanında araştırmacı günlükleri de kullanılmıştır. Günlükler, araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca dersler sonrasında alınan notlardan oluşmaktadır. Araştırmacı günlükleri kullanılarak araştırmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi, ğretim sürecine ilişkin kapsamlı değerlendirmelerin yapılabilmesi ve öğrencilere ilişkin detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmacı gnlgne rnek Ek 11'de verilmiştir.

### **3.4. Verilerin toplanması**

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel dinleme testi, 7.sınıf seviyesinde geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış eleştirel düşünme eğilimi leği, araştırmacılardan izin alınarak kullanılan dinleme ve okuma anlama testleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı gnlg kullanılmıştır. Araştırma için gereken izinler alındıktan sonra uygulama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Eleştirel dinleme becerisine ilişkin ğretim süreci deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ntest ve sontest uygulamaları araştırmacı tarafından yapılmış ve ğretim süreci Türkçe ğretmeni tarafından kendi ğretim planına göre yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan sonra aykırı durum örneklemesine uygun olarak seçilen 14 ğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler Türkçe dersi saatlerinde okulun görüşme odasında yapılmıştır. Görüşmelerin öncesinde öğrencilere görüşme süreci hakkında açıklama yapılmış ve görüşmeye katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencinin gönüllü olduğunu belirtmesinden sonra görüşme süreci yürütülmüştür.

#### **3.4.1. Öğretim süreci**

Uygulama sürecinde becerilerin öğretimine ayrılan srelere ilişkin bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

*Uygulama Süreci*

Süreç	Ders saati	Tarih
Deney grubu öğrencileri ile tanışma ve süreç hakkında bilgi verme	1	17.10.2018
Metnin konusunu belirleme	3	24.10.2018/ 31.10.2018
Metnin ana fikrini belirleme	4	07.11.2018/ 14.11.2018
Öznel-nesnel anlatımı belirleme	3	21.11.2018/ 28.11.2018
Metnin anlatımının yanlı olup olmadığını belirleme	3	05.12.2018/12.12.2018
Propaganda içeren ifadeleri belirleme	6	19.12.2018/26.12.2018/ 02.01.2019
Metnin konusunu değerlendirme	4	09.01.2019/30.01.2019
Metinden sonuç çıkarma	5	06.02.2019/13.02.2019/ 20.02.2019
Metnin tutarlılığını değerlendirme	5	27.02.2019/06.03.2019/ 13.03.2019
Metindeki kanıt ifadelerini, konuşmacıyı değerlendirme	6	20.03.2019/ 27.03.2019

Eleştirel dinleme becerisinin öğretim sürecine 40 ders saati ayrılmıştır ve ilgili testlerin uygulanması ile birlikte süreç toplamda 30 haftada tamamlanmıştır. Her konuya ilişkin ayrılan süre farklıdır. Seçilen becerilerin öğretimine ayrılacak olan süre deney grubunun Türkçe öğretmeni ile görüşülerek belirlenmiştir. Öğretmen öğrencilerin daha önceden bilgi sahibi oldukları konuları ve öğrenme aşamasında zorluk yaşayabilecekleri konuları belirtmiştir. Ayrıca öğretim sürecinin planlanmasında, deney grubu öğrencilerinin ilkokula erken başlayan yaş grubundan olmaları sebebiyle bazı öğrencilerin halen somut işlemler basamağında olma ihtimalleri de dikkate alınmıştır. Bu nedenle daha soyut olan beceri alanlarının (propaganda içeren ifadeleri belirleme, metnin tutarlılığını değerlendirme, metnin kaynağını değerlendirme) öğretimine daha fazla süre ayrılmıştır.

Öğretim süreci planlanırken beceri alanları kolaydan zora doğru olacak şekilde ele alınmış ve benzer beceri alanları gruplanmıştır. Öğretim sürecinde ilk olarak metnin konusunu belirleme becerisi öğretilmiştir. Sonrasında bu beceri ile ilişkili olan metnin ana fikrini belirleme becerisi öğretilmiştir.

Üçüncü olarak kolaydan zora öğretim ilkesi kapsamında öğrencilerin yabancı olmadıkları bir konu alanı olan öznel nesnel anlatımı belirleme ve bununla ilişkili olan metnin anlatımının yanlı olup olmadığını belirleme becerisi ele alınmıştır. Metindeki propaganda unsurlarını belirleme becerisi metnin anlatımının yanlı olup olmaması ile ilişkili olduğundan beşinci olarak propaganda konusu ele alınmıştır.

Öğretim sürecinin sonraki basamağında ilk ele alınan konularla ilgili olan metnin konusunu değerlendirme ve metinden hareketle sonuç çıkarma konularının öğretim süreci yürütülmüştür. Bu konular ilk olarak öğretilen metnin konusunu ve ana fikrini bulma becerileri ile ilişkili olmasına rağmen, üst düzey beceriler gerektiren sentez ve değerlendirme basamaklarında yer alan konular olmalarından dolayı uygulamanın ilerleyen aşamalarında ele alınmıştır.

Son olarak metnin tutarlılığını değerlendirme konusunun öğretiminin ardından metinde verilen kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme konusu işlenmiştir.

Eleştirel dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin süreç planları uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Öğretim süreci öncesinde derse ilişkin seçilen metinler ve hazırlanan materyaller deney grubunun Türkçe öğretmeni ve araştırmacı dışındaki bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uygulamaların öncesinde uzman görüşleri alınmıştır. Eleştirel dinleme becerisine yönelik verilen eğitimin içeriği şu şekildedir:

Metnin konusunu belirleme becerisinin öğretimi: Dinleme uygulamaları öncesinde konu kavramı üzerinde durularak metnin konusu kavramının ne ifade ettiği açıklanmıştır. Metnin konusunun bir ya da birkaç kelime ile ifade edilmesi gerektiği açıklanmıştır. (24.10.2018)

Farklı metinler üzerinden metnin konusunu belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Metinler ilk olarak öğrencilere dinletilmiş sonraki süreçte öğrencilerden metnin konusunu belirlenmeleri istenmiş ve son olarak metnin konusu hakkında tartışmalar yürütülerek metnin konusu ortaya konulmuştur. (31.10.2018)

Metnin ana fikrini belirleme becerisinin öğretimi: Dinleme uygulamaları öncesinde ana fikir kavramı üzerinde durularak metnin ana fikri kavramının ne ifade ettiği açıklanmıştır. Metnin ana fikrinin cümle şeklinde ifade edilmesi gerektiği açıklanarak, uygulamalara geçilmiştir. (07.11.2018)

Uygulama esnasında hazırlanan farklı metinler dinletilmiş ve öğrencilerden hem metnin konusunu hem de ana fikrini bulmaları istenerek, iki kavrama ilişkin bilgiler

karşılaştırılmış ve öğrencilerin bu kavramları karıştırmalarının önüne geçilmiştir. (14.11.2018)

Metindeki öznel ve nesnel ifadeleri fark etme becerisinin öğretimi: Öncelikle öznel ve nesnel ifade kavramı üzerinde durulmuş, cümle örnekleri üzerinden öznelliğini/ nesnelliğini belirleme uygulamaları yapılmıştır. (21.11.2018)

Dinleme uygulamalarına geçilmeden önce, çalışma kâğıdı üzerinden alıştırmalar yapılmıştır. Son olarak dinleme metinleri üzerinden öznel nesnel ifadeleri belirleme uygulaması yapılarak metinlerin dili konusunda tartışma yürütülmüştür. (28.11.2018)

Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisinin öğretimi: Öncelikle yanlı/taraflı anlatım konusu üzerinde durulmuştur. Metnin anlatımında taraflı ya da tarafsız bakış açısı kullanılabileceği açıklanmıştır. Bu konunun metinde öznel ifadelerin ve duygu ifadelerinin bulunması ile ilişkili olduğu açıklanmıştır. Duygu ifadelerini ortaya çıkarmak amacıyla sınıfta beyin fırtınası tekniği kullanılmış ve ortaya çıkan duygu ifadeleri listelenmiştir. (05.12.2018)

Ayrıca hileli kelimeler konusu ele alınmıştır. Hileli kelimeler açıklanarak öğrencilerden yeni hileli kelimeler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere örnek bir metin verilerek bu metnin anlatımını değiştirmeleri istenmiştir. Sonrasında dinleme uygulamaları yapılmış ve uygulamalar esnasında konuşmacının anlatımının taraflı ya da tarafsız olduğunu belirlemeleri istenmiştir. (12.12.2018)

Metindeki propaganda ifadelerini belirleme becerisinin öğretimi: Öncelikle propaganda kavramı üzerinde durulmuş, reklam ifadelerinden örnekler verilmiştir. Propagandanın amacının ne olabileceği, niye kullanıldığı hakkında öğrencilere sorular yöneltilmiş ve tartışma yürütülmüştür. Propaganda ifadelerinin metnin anlatımının taraflı ya da tarafsız olması ile ilişkili olduğu açıklanmıştır. (19.12.2018)

Sonraki süreçte Devine (1982, s. 89-90) ve Tompkins ve Hoskisson (1995, s. 107) tarafından açıklanan propaganda teknikleri örneklerle açıklanmıştır. Öğretimi yapılan propaganda teknikleri gösterişli genelleme, kanıt kullanma, olumsuz isim takma, aktarım, çoğunluğa uyma, kart istifleme, çoğunluk partisi, kendini beğenmiş görünüş, ödüller şeklindedir. Her bir anlatımın sonrasında öğrencilerden ilgili tekniğe ilişkin reklamlardan örnekler vermeleri ya da yeni örnekler oluşturmaları istenmiştir. (26.12.2018)

Son aşamada ise, dinleme metinleri üzerinden metinlerde hangi propaganda tekniklerinin kullanıldığını belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. (02.01.2019)

Metnin konusunu değerlendirme becerisinin öğretimi: Öncelikle metnin konusunu belirleme aşamasına ilişkin hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerden metnin konusunu belirledikten sonra, bu konu hakkında kişisel değerlendirmeler, kendi hayatlarına dönük değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. (09.01.2019)

Dinleme becerisi üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Dinleme sonrasında öğrencilerden çalışma kağıtlarını kullanarak dinledikleri metnin konusunu tespit etmeleri ve bu konuyu kendi görüşlerini açıklayacak şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. (30.01.2019)

Metinden sonuç çıkarma becerisinin öğretimi: Öncelikle metnin ana fikrini belirleme aşamasına ilişkin hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrencilerden metnin konusunu ve ana fikrini düşünerek metinden kendi cümleleri ile kendi hayatları açısından bir sonuç çıkarmaları istenmiştir. (06.02.2019)

Dinleme becerisi üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Dinleme sonrasında öğrencilerden çalışma kağıtlarını kullanarak dinledikleri metnin ana fikrini tespit etmeleri ve metinden hareketle bir sonuç çıkarmaları istenmiştir. (13.02.2019)

Son olarak dinleme uygulamasının kapsamı genişletilerek öğrencilerin dinledikleri metnin konusunu belirlemeleri, metnin konusunu değerlendirmeleri, ana fikri belirlemeleri ve sonuç çıkarmalarını sağlamak amacıyla çalışma kağıtları üzerinden uygulama yapılmıştır. Bu uygulama ile öğrencilerin geçmiş konuları tekrar etmeleri sağlanarak kavram karışıklıklarının önüne geçilmiştir. (20.02.2019)

Metnin tutarlılığını değerlendirme becerisinin öğretimi: Öncelikle tutarlılık kavramı açıklanmıştır. Metnin anlatımının tutarlı olması için taşıması gereken özellikler sınıfta tartışma yürütülerek belirlenmiştir. (27.02.2019)

Sonrasında mantık hataları konusuna geçilmiş, mantık hatası kavramı açıklanarak örnekler verilmiş, öğrencilerden de örnekler oluşturmaları istenmiştir. Mantık hataları barındıran metinlerin tutarlı olup olmadığı ve metnin akışının nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. (06.03.2019)

Dinleme becerisine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerden metni dinlerken metnin tutarlı olup olmadığını değerlendirmeleri ve varsa metindeki mantık hatalarını tespit etmeleri istenmiştir. (13.03.2019)

Metindeki kanıtları ve konuşmacıyı değerlendirme becerisinin öğretimi: İlk olarak kaynak, atıf yapma ve alıntı yapma kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramlar açıklandıktan

sonra metinde kullanılan kaynakların güvenilirliğine nasıl karar verilebileceği üzerinde sınıfta bir tartışma yürütülmüştür. (20.03.2019)

Son olarak dinleme becerisine dönük uygulamalar yapılarak konuşmacının konu alanına hakimiyeti üzerinde konuşulmuştur. (27.03.2019)

Öğretim sürecine ilişkin örnekler Ek 12'de verilmiştir.

Araştırma bilgilendirici metin türü ile sınırlı olduğundan öğretim sürecinde de bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Eleştirel dinlemeye ilişkin öğretilecek beceri alanlarına yönelik bilgilendirici metinler, Bilim Teknik ve Bilge Çocuk dergilerinden seçilmiştir. Dergilerdeki metinlerin öğretim sürecinde atıf gösterilerek kullanılmasına ilişkin gereken izin alınmıştır (Ek 13).

### **3.5. Verilerin analizi**

#### **3.5.1. Nicel verilerin analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Uygulanacak analizlerin seçilmesi için öncelikle araştırmada ele alınan değişkenlerin normallik dağılımı incelenmiştir. Araştırmada problem cümlelerine ilişkin analizler aşağıda verildiği gibidir:

1. Araştırmada deney grubunun eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) görüldüğünden, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

2. Araştırmada kontrol grubunun eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) görüldüğünden, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) görüldüğünden, Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

4. Araştırmada deney grubunun eleştirel dinleme becerisinin boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Veriler alt boyutların hiçbirinde normal dağılım göstermediği



( $p < 0,05$ ) için, tüm boyutlara ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

5. Araştırmada kontrol grubunun eleştirel dinleme becerisinin boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Veriler alt boyutların hiçbirinde normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) için, tüm boyutlara ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

6. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme becerisinin boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Veriler alt boyutların hiçbirinde normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) için, tüm boyutlara ilişkin analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

7. a. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması:

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p > 0,05$ ) İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p > 0,05$ ) İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi katılım boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

b. Deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

8. a. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması:

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi katılım boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

b. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

9. a. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Simirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi katılım boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Simirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik boyutu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Simirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

b. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla verilerin dağılımı Kolmogorov-Simirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edildiği durumlarda, etki büyüklüğü (d) değeri hesaplanmış ve elde edilen değer 1 üzerinde olması çok büyük; 0,8 ve üzerinde olması büyük; 0,5 ve üzeri orta; 0,2 ve üzeri ise küçük (az) etki (Green ve Salkind, 2005; Morgan vd., 2004'ten aktaran Can, 2014, s. 112) olarak yorumlanmıştır.

### **3.5.2. Nitel verilerin analizi**

Araştırmanın nitel verilerini öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğü oluşturmaktadır. Araştırmada görüşmeye katılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilere ilişkin bazı bilgiler ekte verilmiştir (Ek: 14).

Araştırmanın nitel bölümünde veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla görüşme ve araştırmacı günlüğü birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmacı tarafından uygulama yapılan süreç boyunca her hafta uygulama sonrasında hazırlanan notlardan oluşmaktadır.

Nitel verilerin analizinde, içerik analizi kullanılarak veriler kodlanmıştır. İçerik analizinde, veriler kavramsallaştırılır, bu kavramlar düzenlenerek verileri açıklayan temalar tespit edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı ve

Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından "metnin konusunu belirleme" becerisine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmeler kodlanmış ve uzmanlar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı belirten kısımlar belirlenmiştir. Sonrasında görüşler arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles Huberman güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplandığından kodlamalarda güvenilirlik sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlamalar üzerinde görüşmeler yürütülmüştür. Diğer kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Bulgular bölümünde görüşme ve araştırmacı günlüklerinden yapılan alıntılarının yanında bu alıntılara ilişkin oluşturulan kodlar parantez içerisinde verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde anlatımın akıcılığını sağlamak ve öğrencilerin cinsiyet bilgilerini yansıtmak amacıyla, görüşmeye katılan öğrencilere rasgele olacak şekilde kod isimler tanımlanmış ve bulgular bölümünde nitel veriler açıklanırken bu isimler kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

##### 4.1.1. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verildiği gibidir.

Tablo 13

*Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,31	0,00
Pozitif Sıralar	37	19	703		
Fark Olmayan	0				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -5,31$ ;  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alandığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,87$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerde öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır.

Görüşmeye katılan öğrenciler, derslerde en çok öğretim sürecinde kullanılan dinleme metinlerini ( $f=5$ ), öğretim sürecinde kullanılan etkinlikleri ( $f=5$ ), öznel/nesnel anlatımı belirleme konusunu ( $f=1$ ), propaganda ifadelerini belirleme konusunu ( $f=1$ ), "Youtuber Olmak" metnini ( $f=1$ ) beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim sürecine ilişkin görüşünü yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden Ayşe "*Haftada bir ders bile olsa bu derse isteyerek gelmek istiyordum.*" şeklinde açıklamıştır. Bu konudaki görüşlerini sontestte yüksek başarı gösteren grupta yer alan Fatma ve düşük başarı gösteren grupta yer alan Nida şu şekilde ifade etmektedir:

Fatma: "*Etkinlikleri sevdim. Propaganda ilgi çekici geldi ama etkinlikler ilgi çekici geldi.*" (Etkinlik örnekleri, propaganda ifadelerini belirleme)

Nida: "*En eğlendiğim propagandaydı.*" (Propaganda ifadelerini belirleme)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin eleştirel dinleme eğitim sürecine ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptıkları, eğitim sürecinin farklı konularını beğendikleri, görüşmeye katılan gruptaki öğrencilerin çoğunun dinleme metinlerine ya da dinleme etkinliklerine ilişkin olumlu görüşler aktardıkları tespit edilmiştir.

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler eğitim sürecinde en kolay öğrendikleri becerileri; propaganda ifadelerini belirleme ( $f=5$ ), öznel/nesnel anlatımı belirleme ( $f=2$ ), metnin konusunu belirleme ( $f=1$ ) olarak ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini bu gruptaki öğrencilerden Buse ve Didem şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: "*Öznel nesnel zaten kolay bir şey ama propagandaları daha çok beğendim. Propaganda bana eğlenceli geldi.*" (Propaganda ifadelerini belirleme, öznel/nesnel anlatımı belirleme)

Didem: "*En kolayı zaten propaganda.*" (Propaganda ifadelerini belirleme)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin çoğu (f=5) propaganda ifadelerini belirleme konusunu daha kolay öğrendiklerini ve bu durumun gerekçelerini, örnekleri kolay tespit edebilme (f=2), konunun eğlenceli olması (f=1), konunun dikkat çekici olması (f=1), konunun yaygınlığı (f=1) şeklinde açıklamışlardır. Konuya ilişkin görüşlerini bu gruptaki öğrenciler şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: *"Propaganda bana eğlenceli geldi. Örnekler vermek, o örnekleri seçmek hoşuma gitti."* (Konunun eğlenceli olması)

Ceyda: *"En kolay öğrendiğim propaganda. Propaganda kolay geliyordu. Reklam, sayılar falan hemen buluyorduk. Hemen sayıyı görünce, yüzde sayıyı hemen yapıyordum."* (Örnekleri kolay tespit edebilme)

Didem: *"En kolayı zaten propaganda. Hocam bilmiyorum o daha dikkat çekici geliyor, reklamlar filan."* (Konunun dikkat çekici olması)

Emre: *"Propaganda. Gerçekten en iyi anladığım konu bu olabilir hileli kelimeler, genelleme, sonra %99 gibi, bu kişi bunu öneriyor, bu kişi bunu kullanıyor gibi. Propagandayı çok sevdim."* (Örnekleri kolay tespit edebilme)

Gökhan: *"En kolayı propaganda çünkü bir düşünceyi illaki yaymaya çalışmak için bir şey kullanacak ve o daha kolay geldi ve daha yaygın duyuyorum o yüzden."* (Konunun yaygınlığı)

Bu grupta yer alan öğrencilerden Buse öznel/nesnel anlatımı belirleme konusunu kolay bulduğunu ifade etmiş ve bunun nedenini *"Öznel/nesneli daha önceden biliyordum zaten"* olarak ifade ederken, diğer öğrenciler bu konuda görüş belirtmemiştir (f=2).

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin süreç içerisinde en kolay öğrendiklerini düşündükleri konulara ilişkin görüşlerinin üç konu üzerinde toplandığı görülmektedir. Görüşmelerde bu gruptaki öğrencilerin eğlenceli örnekler, örneklerin kolay tespit edilebilmesi, güncel ve dikkat çekici olması yönleriyle propaganda ifadelerini belirleme konusunu daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüklerinde yer alan notlarla da desteklenmektedir.

Araştırmacı: *"Gösterişli genellemede verdikleri örnekler benim örneklerime benzerdi ancak kanıt kullanmayı daha iyi anladıklarını düşünüyorum. Kanıt kullanmada bir ürün ünlü biriyle eşleştirilmesi gerektiğinden ünlü isimleri kullanarak rahatlıkla örnek verebildiler. Ayrıca özellikle kanıt kullanmada dersin daha eğlenceli geçtiğini düşünüyorum."* (Öğrencilerin derste örnekler oluşturabilmeleri, dersin eğlenceli geçmesi) (19/12/2018)

Araştırmacı: *"Öğrencilerin genel olarak bu konuyu benim beklediğimden daha iyi anladıklarını ve örneklerin güncelliği nedeniyle daha eğlenceli bulduklarını düşünüyorum."* (Örneklerin güncelliği, öğrencilerin derse dair olumlu görüşleri) (02/01/2019)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler metnin konusunu belirleme (f=3), öznel/nesnel anlatımı belirleme (f=2), propaganda ifadelerini belirleme (f=2), metnin konusunu değerlendirme (f=1) becerilerini daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Leman ve Mehmet görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Leman: *"Bana en kolay hocam metnin konusu, öznel nesnel, konuyu değerlendirme, propaganda teknikleri."* (metnin konusunu belirleme, öznel/nesnel anlatımı belirleme, metnin konusunu değerlendirme, propaganda ifadelerini belirleme)

Mehmet: *"En kolay öznel nesnel, propaganda."* (Öznel/nesnel anlatımı belirleme, propaganda ifadelerini belirleme)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=6) kolay buldukları konulara ilişkin daha önceden bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Propaganda ifadelerini belirleme konusunu daha kolay bulduğunu ifade eden öğrenciler (f=2) bu konuyu eğlenceli olduğu için kolay bulduklarını açıklamışlardır. Konuya ilişkin görüşlerini bu gruptaki öğrenciler şu şekilde ifade etmektedir:

Koray: *"Önceden bildiğimden metnin konusunu bulmak daha kolay."* (Konuya ilişkin önceden bilgi sahibi olma)

Hande: *"En kolay bulduğum öznel ve nesnel. Kolay geliyor önceden bildiğimden."* (Konuya ilişkin önceden bilgi sahibi olma)

Mehmet: *"Propaganda daha kolay geldi, eğlenceli geldi."* (Propaganda ifadelerini belirleme konusunun eğlenceli olması)

Nida: *"Propagandayı çok şey yapıyorum sevdim. Çoğunluk partisini filan çok sevdim. Hem kolaydı hem de belli ediyordu propaganda olduğunu. O yüzden en eğlendiğim propagandaydı."* (Propaganda ifadelerini belirleme konusunun eğlenceli olması)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin en kolay öğrendikleri konulara ilişkin görüşlerinin dört konu başlığında toplandığı görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin çoğu (f=6) önceden bilgi sahibi olduğunu düşündükleri konuyu kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Yüksek başarı gösteren gruptan da bir öğrenci bu açıklamada bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin önceden bilgi sahibi olduklarını düşündükleri konulara ilişkin



yaklaşımlarını ve öğrenme düzeylerini etkileyebilir görünmektedir. Ancak araştırmacı günlüğünde yer alan notlardaki ifadelerden hareketle, öğrencilerin daha önceden öğrendikleri konulara ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı ve öntestte bu konularda başarı gösteremedikleri açıklanmaktadır.

Araştırmacı: *"Bazı öğrenciler bu konuyu (Öznel/nesnel anlatımı belirleme) bildiklerinden söz ettiler. Ne zaman öğrendiklerini sorduğumda beşinci ve altıncı sınıfta konuyu işlediklerini anlattılar. Ancak öntestte bu soruya çok az kişinin doğru cevap vermesi dikkatimi çekti."* (21/11/2018)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler eğitim sürecinde en zorlandıkları konuları; metnin tutarlılığını değerlendirme (f=3), metinden sonuç çıkarma (f=2), metnin konusunu değerlendirme (f=1), metnin ana fikrini belirleme (f=1), propaganda ifadelerini belirleme (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini bu gruptaki öğrencilerden Ceyda, Didem ve Fatma şu şekilde ifade etmektedir.

Ceyda: *"En zor... şey nerde. Şu metin tutarlılığını değerlendirme."* (Metnin tutarlılığını değerlendirme)

Didem: *"Ana fikir galiba. Bulurken zorlanıyorum."* (Metnin ana fikrini belirleme)

Fatma: *"Propaganda tekniklerini ezberlemek zor geldi."* (Propaganda ifadelerini belirleme)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden metnin tutarlılığını değerlendirme konusunda zorlandıklarını ifade eden öğrenciler (f=3), bu durumun nedenini metnin anlatımında konular arasındaki geçişleri tam olarak belirleyememek olarak açıklamışlardır. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Ceyda: *"Şu metin tutarlılığını değerlendirme. Şey... Başka bir konuya geçerken. Aslında ona hiç dikkat etmezdim. Fark edemiyordum böyle okuyordum direk aynıymış gibi geliyordu. Ondan."*(Konular arası geçişleri tespit edememe)

Emre: *"Konudan konuya atlamayı bilemem, orada zorlanırım ama mantık hatalarını bulurum."* (Konular arası geçişleri tespit edememe)

Gökhan: *"Tutarlılığın zor gelmesinin sebebi şu bir konuya atladı ya hani sanki alakalıymış gibi oluyor ya o yüzden. Yani atlamaları tam kestiremiyorum."* (Konular arası geçişleri tespit edememe)

Öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme konusunda, metindeki mantık hatalarını kolaylıkla tespit edebildikleri ancak, metnin anlatımındaki değişiklikleri belirlemede zorlandıkları araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da tespit edilmiştir. Bu durumun

nedeni aynı notlarda dinleme ve okuma süreçlerinin farklılığından kaynaklanabilir şeklinde açıklanmıştır.

*Araştırmacı: "Öğrencilerin fazla zorlandıklarını düşünmüyorum özellikle mantık hatalarını hemen belirliyorlar, bu konuyu bence oldukça eğlenceli buldular ve metinlerde bu örnekleri özellikle arıyorlar. Ancak metnin akışını bozan kısımları belirlemede biraz zorlanıyorlar, özellikle konudan sapmalar çok bariz değilse. Ancak bu durum dinlemeden de kaynaklanıyor olabilir. Okumadaki gibi geri dönüp bakma şansları yok." (Metnin akışını bozan kısımları belirlemede zorluk, dinleme-okuma farkı) (30/01/2019)*

Diğer konularda zorluk yaşadıklarını ifade eden öğrencilerden Ayşe, metinden sonuç çıkarma konusunda zorlandığını söylemiş ve bu durumun nedenini uygulamalarda yeterli pratik yapamamaktan kaynaklandığını açıklamıştır. Buse, metnin konusunu değerlendirme ve metinden sonuç çıkarma konularını birbirine karıştırmasından ve yazılı anlatım becerilerindeki eksiklik nedeniyle bu konularda zorlandığını söylemiştir. Didem, daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduğundan ve yazılı anlatım becerilerindeki eksiklikler nedeniyle metnin ana fikrini belirlemede zorlandığını ifade etmiştir. Fatma propaganda tekniklerini öğrenmekte zorlanmasından dolayı, en zorlandığı konuyu propaganda ifadelerini belirleme olarak belirlemiştir.

*Ayşe: "Sonuç çıkarma diğerlerine göre daha zor. Uygulamada pratiğim olmadığı için pek olmadı. Çıkardığım sonuçtan pek emin olamıyorum." (Uygulama eksikliği)*

*Buse: "Konu değerlendirmeyi unutuyorum arada, sonuç çıkarmayla konu değerlendirme arasında bazen gidip geliyor, o yüzden onlar zor geldi. Düşündüklerimi yazmak bana zaten zor gelen bir şey. Aklımda kurduklarımı yazamıyorum. Ya da düşündüklerimi böyle yazarım şunu dediklerimi unutuyorum. Bazen yazamıyorum, kelimeleri bulamıyorum. Öyle olabiliyor." (Konuları ayırt edememe, yazılı anlatımdaki eksiklik)*

*Didem: "Ana fikir galiba. Bulurken zorlanıyorum. Ana fikirde daha çok metinde olsa daha çok uygulasak iyi olurdu. Ana fikri söylediklerinde ben anlayamıyordum. Cümleye dökemiyordum. İfade etmekte zorlanıyorum." (Uygulama eksikliği, yazılı anlatımdaki eksiklik)*

*Fatma: "Propaganda tekniklerini ezberlemek zor geldi. Propagandayı buldum ama teknikler zor geldi." (Propaganda tekniklerini öğrenmede zorlanma)*

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin öğrenimini zor buldukları konulara ilişkin görüşleri, beş konu üzerinde toplanmaktadır. Öğrencilerin açıklamalarının nedenlerine bakıldığında, birbirinden farklı nedenler öne sürülse de, öğrencilerin daha fazla uygulamaya ihtiyaç duydukları ve yazılı anlatım becerilerinde eksiklikler olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmacı günlüklerinde yer alan notlarda da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde, dinleme becerilerinde eksiklikler olduğu ve özellikle değerlendirme basamağında olan becerilere ilişkin daha fazla uygulama yapmaya ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Bazıları ise, düşündüklerini yazmada zorlandığını belirtti. Yazma ve dinleme becerileri öğretimde biraz geri kaldığından sanırım öğrenciler bu alanlarda fazla yetkin değil."* (Öğrencilerin yazılı anlatım, dinleme becerilerinde eksiklik) (13/03/2019)

Araştırmacı: *"Öğrencilerin özellikle değerlendirme basamağında olan becerilere ilişkin anlamada zorluklar yaşadıklarını, bu nedenle de daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduklarını düşünüyorum."* (Üst düzey becerilere ilişkin uygulama sayısı) (27/03/2019)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler eğitim sürecinde en zorlandıkları konuları; metnin ana fikrini belirleme (f=3), metinden sonuç çıkarma (f=1), metnin konusunu belirleme (f=1), propaganda ifadelerini belirleme (f=1), metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini bu gruptaki öğrencilerden Hande, Koray ve Nida şu şekilde ifade etmektedir:

Hande: *"Kaynakları değerlendirme zor."* (Metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme)

Koray: *"En zor gelen... Metnin sonucunu çıkarma ana fikir. Biraz zor geliyordu."*(Metinden sonuç çıkarma)

Nida: *"Ana fikir zor, çıkaramıyorum."* (Metnin ana fikrini belirleme)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden metnin ana fikrini belirleme konusunda zorlandıklarını ifade eden öğrenciler (f=3), bu durumun nedenini daha fazla uygulamaya ihtiyaç duymaları (f=2), metin farklılıkları (f=1) olarak açıklamaktadır. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Koray: *"En zor gelen... Metnin sonucunu çıkarma ana fikir. Biraz zor geliyordu. Bilmiyorum biraz... yani bazı metinlerin şeylerini ana fikirlerini doğru buluyorum bazılarını bulamıyorum."* (Metin farklılıkları)

Leman: *"Ana fikir en zor, hiç sevmiyorum. Ne olsa öğrenirim bilmem ki. Metnin kolaylığı diyeceğim ama onla da alakalı değil. Metin bana mesaj verse de anlamam ki ben hocam. Belki etkinlik gerekir."* (Daha fazla uygulama ihtiyacı)

Nida: *“Ana fikir zor, çıkaramıyorum. Belki daha da fazla fazla metinlerde kendi yorumlarımı yapabilsen iyi olur.”* (Daha fazla uygulama ihtiyacı)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan ve bu konuda görüş bildiren öğrencilerden Hande, metindeki kanıtları ve metnin kaynağını değerlendirme konusunda zorlandığını açıklamış ve bu durumun nedenini metindeki kaynakları tespit edememesine bağlamaktadır. İlker, propaganda ifadelerini bu konuyu ilk kez duyduğundan dolayı öğrenmekte zorlandığını söylemiştir. Mehmet, metnin konusunu belirleme becerisine ilişkin bilgi eksikliği olması nedeniyle, bu konuda zorlandığını ifade etmiştir.

Hande: *“Kaynakları değerlendirme zor. Onlardan pek çıkartamam kaynakları bulamam.”* (Metindeki kaynakları tespit edememe)

İlker: *“En zor bilmiyorum hocam ama propaganda. İlk defa duyduğumdan.”* (Konuyu ilk kez öğrenmek)

Mehmet: *“Konusu zor geliyor bana. Öğrenmek için... Daha fazla bilgi öğrensem.”* (Bilgi eksikliği)

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin öğrenimini zor buldukları konulara ilişkin görüşlerinin altı konu üzerinde toplandığı görülmektedir. Öğrenciler bu durumun nedenlerini farklı görüşlerle açıklasalar da, uygulama süresinin ve uygulama sayısının bazı konularda yetersiz olduğu ve bu nedenle öğrencilerin bu konularda zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Yüksek ve düşük başarı gösteren gruplarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dinleme ve okuma becerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin tamamı (f=14) eğitim sürecinde dinleme becerisi yerine okuma becerisi üzerinden çalışmaların yürütülmesini tercih ettiklerini açıklamışlardır. Bu durumun nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin dinlediklerini hatırlama problemi (f=5), görme ve metinle etkileşim (f=4), dinlediklerini anlamamanın daha zor olması (f=4), dinlerken bazı bilgileri kaçırma (f=2), dinlerken dikkatin dağılması (f=1), dinlemede geriye dönüşlerin yapılamaması (f=1), dinlerken bilgiyi tespit etmenin zorluğu (f=1), dinleme sürecinden sonra kontrol yapamamak (f=1) gerekçeleriyle okuma becerisini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: *“Dinlediğimi anlamak daha zor geliyor yani aklımda tutamıyorum galiba. O yüzden okumak daha iyi geliyor. Defalarca önemli olan kısımların tekrar dönüp altını çiziyorum. O şekilde daha*

*kolay geliyor. Derslerde dinlediklerimiz de çok şey değildi ama genelde hatırlayamadım. Hangi teknikler var diye sorduğunuzda onları bulamadım çünkü hatırlayamadım. Ama okuduğumda daha kolay bulurum. Dinlediğim anda bulamıyorum üzerinde düşünmem gerekiyor."* (Dinlediklerini anlamamanın daha zor olması, görme ve metinle etkileşim, dinlediklerini hatırlama problemi)

Gökhan: *"Metni okumak daha mantıklı çünkü bakarak daha iyi anlıyorum. Dinlerken arkadan birileri bir şeyler filan söylüyor yani dikkat edemiyordum."* (Dinlediklerini anlamamanın daha zor olması, dinlerken dikkatin dağılması)

İlker: *"Okumak kolay. Hocam dinlediğimde unutabiliyorum."* (Dinlediklerini hatırlama problemi)

Leman: *"Bana hocam okumak daha rahat. Dinlemek zor geliyordu bana. Onu dinlerken bir yandan içinden seçmek zor geliyordu bana. Bakınca daha rahat ediyordum açıkçası. Şöyle ki dinledikten sonra metnin ana fikrini bulun dediğinizde bende kalmıyordu, gidiyordu o şekilde. Öyle hatırlamıyorum."* (Dinlerken bilgiyi tespit etmenin zorluğu, dinlediklerini hatırlama problemi)

Özlem: *"Okumak daha kolay. Dinleyince pek anlamıyorum gibi."* (Dinlediklerini anlamamanın daha zor olması)

Öğrencilerin okuma becerisini tercih etme nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin dinleme sürecinin farklılıklarına değindikleri ve dinleme becerisindeki bireysel eksikliklerini ortaya koydukları görülmektedir. Öğrencilerin dinleme becerisinde eksikliklerin olduğu araştırmacı günlüğündeki notlarla da tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Metnin anlatımının taraflı olup olmamasını belirleseler de metindeki örnek ifadeleri hatırlamaları daha zor oluyor. Bu durum bana öğrencilerin dinlemekte zorlandıklarını ve dinlediklerini uzun süre hatırlayamadıklarını düşündürdü."* (Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklik) (12/12/2018)

Araştırmacı: *"Yazma ve dinleme becerileri öğretimde biraz geri kaldığından sanırım öğrenciler bu alanlarda fazla yetkin değil."* (Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklik) (30/12/2018)

Araştırmacı: *"Metnin akışını bozan kısımları belirlemede biraz zorlanıyorlar, özellikle konudan sapmalar çok bariz değilse. Ancak bu durum dinlemeden de kaynaklanıyor olabilir. Okumadaki gibi geri dönüp bakma şansları yok."* (Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklik) (13/03/2019)

## **4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular**

### **4.2.1. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitiminin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest

puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verildiği gibidir.

Tablo 14

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	6	6,58	39,50	-0,85	0,39
Pozitif Sıralar	8	8,19	65,50		
Fark Olmayan	26				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -0,85$ ;  $p > 0,05$ ). Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### **4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular**

#### **4.3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 15'te verildiği gibidir.

Tablo 15

*Eleştirel Dinleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	58,77	2174,50	8,50	0,000
Kontrol	40	20,71	828,50		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında eleştirel dinleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=8,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin sontest puanlarının, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,85$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç verilen eğitimin, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

**4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular****4.4.1. Deney grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemeyle ilişkili olan "metnin konusunu belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verildiği gibidir.

Tablo 16

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Konusunu Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,01	0,00

---

Pozitif Sıralar	31	16	496
Fark Olmayan	6		

---

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-5,01$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,82$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin, metnin konusunu belirlerken metnin başlığına baktıkları ( $f=6$ ), metnin içeriğinden hareketle yorumlar yaptıkları ( $f=4$ ), metnin ilk cümlelerini inceledikleri ( $f=2$ ) tespit edilmiştir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse ve Gökhan şu şekilde ifade etmişlerdir:

Buse: *"Metni okuduktan sonra aklıma gelen şey ya da anladığım şeyler olarak konuyu belirliyorum. Yani kelimelerle kısa bir şey oluyor konu. Metni okuyunca aklıma geliyor yoksa bildiğim genel bir kural yok. Konuyu başlığından filan bakarak da buluyorduk galiba. Genel metinden hareketle buluyorum."* (Metnin başlığını inceleme, metnin içeriğinden hareketle yorum yapma)

Gökhan: *"Genellikle ilk cümleden bakıyordum ben konusuna. Konusu neyle ilgili, ne konuda başlık yazmış, ne anlatılmış ona göre bakıyordum, buluyordum."* (Metnin başlığını inceleme, metnin ilk cümlelerinden hareketle yorum yapma)



Eleştirel dinlemeye ilişkin soneşte düşük başarı gösteren öğrencilerin metnin konusunu belirlerken metnin içeriğinden hareketle yorumlar yaptıkları (f=6), metnin başlığına baktıkları (f= 3), metnin önemli olduğunu düşündükleri yerleri inceledikleri (f=1) görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Hande ve Leman öğrencileri şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hande: *"Parçanın içinden bir şeyler çıkarmaya çalışırım. Bazen başlığa bakarım."* (Metnin başlığını inceleme, metnin içeriğinden hareketle yorum yapma)

Leman: *"Ben aslında hiçbir şeye dikkat etmem. Iuu... önce o metni okurum zaten o metni okurken beynimde bir şeyler çıkar zaten. Yani mutlaka. Mesela iyiliği veya kötülüğü anlattığı, ne yapıp ne ettiğini anlattığı mutlaka canlanıyor kafamda. Öylelikle çıkarıyorum."* (Metnin içeriğinden hareketle yorum yapma)

Görüşmeler sonucunda, öğrencilerin metnin konusunu belirlemede en sık metnin genelinden hareketle yorum yapma ve metnin başlığını inceleme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerde de desteklenmektedir.

Araştırmacı: *"Bu hafta metnin konusunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılacaktı. Öncelikle öğrencilere metnin konusunu nasıl belirlediklerini sordum. Büyük çoğunluğu metni önce okuduklarını anlamaya çalıştıklarını sonra metnin konusunu belirlemeye çalıştıklarını söyledi."* (Metnin genelinden hareketle yorum yapma) (24/10/2018)

Araştırmacı: *"Bu hafta metnin konusunu belirlemeye yönelik etkinlikler yaptık. Öğrenciler metnin konusunu bulurken başlıktan yararlanma kısmına biraz fazla takılmış ve bunu kolay bir yol olarak algılamış gibiler. Bazı öğrenciler metnin konusu sorulunca direk başlığı söyledi. Bu durumun her metin türünde her zaman geçerli olmadığını açıkladım."* (Metnin başlığından hareketle yorum yapma) (31/10/2018)

Yüksek başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin metnin konusunu belirlemede doğru stratejileri kullandıkları görülse de, öğrencilerin çoğu (f=5) metnin konusunu doğru belirleyebildiğinden emin olmadığını belirtmiştir. Bu durumu öğrencilerden Emre ve Gökhan şu şekilde ifade etmişlerdir:

Emre: *"Konuyu kesin buldum diyemem. Aynı şey gibi bu. Şıklar abcd, sen a'yı işaretlersin ama diğerlerine de bakarsın yanlış mı diye. Bu da aynı onun gibi. Konuyu tamam bu demem, iyice okurum anlarım eğer gerçekten bu konu bu, başlık metnin tamamını içine alıyorsa ben buna konu derim. Ama her zaman şüpheli yaklaşırım."* (Metnin konusunu doğru tespit ettiğinden emin olamama)

Gökhan: *"Yok eminim diyemem çünkü birden fazla görüş olabilir bu konuda. Çünkü mesela yaptım sonra gidiyorum başka bir arkadaşına soruyorum o farklı bir şey söylüyor. Herkes farklı farklı yani diyorum ki birden fazla sonuç var. Ne olduğunu bilemiyorum artık."* (Metnin konusunu doğru tespit ettiğinden emin olamama)

Düşük başarı gösteren öğrenciler de görüşmelerde metnin konusunu doğru bulduğundan emin olmadıklarını (f=6) ifade etmişlerdir.

Hande: *"Yanlış gibi şüphe ediyorum."* (Metnin konusunu doğru tespit ettiğinden emin olamama)

Özlem: *"Şüpheye düşüyorum genelde. Yani okuduğum belki başka bir şeye yönelmiştir, bana göre başka bir şeye yönelmiştir, ondan."* (Metnin konusunu doğru tespit ettiğinden emin olamama)

Hem yüksek başarı hem de düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin tamamına yakını metnin konusunu doğru olarak belirleyebildiğinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Strateji kullanımı açısından incelendiğinde de düşük başarı gösteren gruptaki öğrencilerin yüksek başarı gösteren gruptaki öğrencilerle benzer stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuca rağmen öğrencilerin başarılarında farklılıklar görülmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin metnin konusunu belirlemedeki başarılarını metin türünün ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Yüksek başarı gösteren gruptaki (f=2) ve düşük başarı gösteren gruptaki öğrencilerin (f=3) bazıları metnin konusunu belirlemede, metin türünün onların başarılarını etkilediğini belirtmiştir. Yüksek başarı gösteren grupta yer alan Fatma bilimsel metinlerde konuyu daha zor bulabildiğini belirtirken, Gökhan bilimsel metinlerde konuyu eşya ya da cisim tanıtıldığı için bu metinlerde konuyu daha kolay belirleyebildiğini belirtmiştir. Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden metnin konusuna ilişkin görüş belirtenlerin tamamı (f=3) bilimsel metinlerde metnin konusunu daha zor bulduklarını belirtmişlerdir.

Fatma: *"Genellikle hani bir ürün tanıtımı veya bir teknolojik araçtan bahsedildiği için biraz zor buluyordum konuyu. Öykü gibi metinler olsaydı daha kolay bulurdum. İlk başlarda zorlandım ama ileride daha çok anladım."* (Metin türünün etkisi)

Gökhan: *"Konu bana çok kolay geldi çünkü bir eşya veya bir cisim üzerinden gittiği için konusu da genellikle o oluyordu. Mesela atom telefonla ilgili bir metin vardı, onun konusu direk atom telefondur. Atom telefon nedir filan ondan bahsediyordu. Konusu zaten avuç içi telefon atom. Farklı türlerde öykü türünde metinler olsaydı okumam gerekirdi anlamam gerekirdi ondan sonra bir konu çıkarmam gerekirdi."* (Metin türünün etkisi)

Koray: "*Bilimselleri kolay bulamıyorum.*" (Metin türünün etkisi)

Leman: "*Metin türlerinde hepsi aynı amaçta gibi geliyor bana. Başka farklı metinler gelince bazen zorlanıyorum. Ya nasıl diyeyim. Bu metin türünde baya zorlanmışım. (Youtube metnini gösteriyor). Hikâyelerde normal yani yaparım.*" (Metin türünün etkisi)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden İlker metnin konusunu yazıya dökerken zorlandığından bahsetmiştir.

İlker : "*Şüphe ettiğim oluyor. Bilmiyorum ki nedenini. Yazıya dökerken hocam.*" (Yazılı anlatım becerilerinin etkisi)

Bu durum araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerle de desteklenmektedir.

Araştırmacı: "*Bazı öğrenciler konuyu doğru bulsalar da konuyu tam olarak kelime grubu şeklinde ifade etmekte zorlandılar. Bu durum bana anlatma becerilerinde yetersiz olabileceklerini düşündürdü.*" (Yazılı anlatım becerilerinin etkisi) (31/10/2018)

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüklerine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin metnin konusunu belirleyebilme becerisine ilişkin, genel olarak doğru stratejileri kullandıkları ancak metnin türü ve öğrencinin yazılı anlatım becerileri değişkenlerinin başarı durumunu etkiliyor olabileceği görülmüştür.

#### **4.4.2. Deneysel grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deneysel grupta yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin bileşenlerinden olan "metnin ana fikrini belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verildiği gibidir.

Tablo 17

*Deneysel Grubu Öğrencilerinin Metnin Ana Fikrini Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

---

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
----------------	---	-----------------	--------------	---	---

---

---

Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-4,96	0,00
Pozitif Sıralar	30	15,50	465		
Fark Olmayan	7				

---

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-4,96$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,81$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin metnin ana fikrini belirlerken metnin son paragrafını inceledikleri ( $f=5$ ) ve metnin genelinden hareketle ana fikri bulmaya çalıştıkları ( $f=4$ ) tespit edilmiştir. Ana fikri belirlemede kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse ve Gökhan şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: *"Ana fikir daha çok saklı bir şeymiş gibi geldiği için bana her zaman metnin son cümlesine bazen bakarak yapıyorum. Öyle yapıldığını biliyorum. Genelde öyle inceliyorum bazen bulamadığım zaman. Ya da metnin ne anlatmaya çalıştığını daha çok verdiği mesaja odaklı karar veriyorum."* (Metnin son paragrafını inceleme, metnin genelinden hareketle çıkarım yapma)

Gökhan: *"Son cümleye bakıyorum çünkü son cümleden illaki bir şey çıkıyor oradan. O metnin kısa bir öykülenmesi gibi en altında bir yer oluyor. Öyle bir özet var oradan ana fikri çıkarıyorum."* (Metnin son paragrafını inceleme)

Düşük başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemede metnin genelinden hareketle çıkarımlar yaptıkları, metnin sonuç kısmına baktıkları ve metnin gelişme bölümünü inceledikleri belirlenmiştir. Bu grupta yer alan öğrenciler de genel olarak doğru stratejiler kullanmaktadır. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden İlker ve Nida şu şekilde açıklamaktadır:

İlker: "*Hocam gene metni okuyup anlamaya çalışırım öyle.*" (Metnin genelinden hareketle çıkarım yapma)

Nida: "*Ya...Anladığım ana fikirde sonuç bölümüne bakılıyordu galiba. Sonuç bölümünü okurum aklıma girdiği kadarıyla bir şeyler yapmaya çalışırım.*" (Metnin son paragrafını inceleme)

Yüksek başarı gösteren öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemede doğru stratejiler kullandıkları ancak, bazı öğrencilerin metnin ana fikrini doğru belirlediklerinden emin olamadıkları (f=2), bazılarının ise, metnin ana fikrini doğru belirlediklerinden konuya göre daha emin oldukları (f=3) belirlenmiştir.

Ceyda: "*Ana fikirden (konuya göre) daha çok emin oluyorum. Metni okuyunca aklımda kalanı yazdığım için daha emin oluyorum. Ana fikri daha kolay buluyorum.*" (Metnin konusunu belirlemeye göre daha emin olma)

Gökhan: "*Ana fikir konu gibi değil nasıl desem konu birden çok olabiliyor ama ana fikirde tek bir ana fikir oluyor. Ana fikri yazdığımda daha emin oluyorum.*" (Metnin konusunu belirlemeye göre daha emin olma)

Düşük başarı gösteren gruptaki öğrenciler de metnin ana fikrini belirlemede genel olarak doğru stratejiler kullansalar da metnin ana fikrini doğru olarak belirlediklerinden emin olamadıklarını (f=3) ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler ana fikri metnin konusuna göre daha kolay bulabildiklerini (f=3) ifade ederken bazıları ana fikri konuya göre daha zor (f=2) bulabildiğini açıklamıştır.

Mehmet: "*Ana fikri konuya göre daha kolay bulurum. Nadiren şüphe ederim. Yanlış mı yaptım diye şey yapıyorum. O da bazen düşünüyorum.*" (Metnin konusunu belirlemeye göre daha emin olma)

Nida: "*Konuyu ana fikre göre daha kolay buluyorum.*" (Metnin konusunu doğru belirlemekten emin olma)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler hem yüksek hem de düşük başarı gösteren öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemede benzer stratejiler kullandıkları ancak sonucun doğruluğundan emin olamadıkları görülmüştür. Kimi öğrenciler metnin konusunu daha

kolay bulabildiklerini kimileri ise ana fikri daha kolay bulabildiklerini belirtmiştir. Benzer stratejiler kullanmalarına rağmen, öğrencilerin başarı durumlarında farklılıklar görülmesinin nedeni, metin türünden ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir. Yüksek başarı gösteren gruptan görüşmeye katılan öğrencilerden Ayşe ve düşük başarı gösteren gruptan Leman ve Nida ana fikri belirlerken düşündüklerini yazıya aktarmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ayşe: *"Ana fikri bazı metinlerde cümle olarak yazmakta zorlanıyorum."* (Yazılı anlatımda sorun yaşama)

Leman: *"Ana fikri bulamıyorum hocam. Çok zorlanıyorum en çok onda zorlanıyorum. Anladıklarımı yazıya, ifade etmek zor geliyor, atasözü gibi ifade etmekte zorlanıyorum en çok."* (Yazılı anlatımda sorun yaşama)

Öğrencilerin düşüncelerini yazarak ifade etmede sorunlarının olduğu araştırmacı günlüklerinde de belirtilmiştir:

Araştırmacı: *"Öğrencilerin özellikle ana fikri cümle olarak ifade etmede zorlanacaklarını düşünüyorum, konuyu ifade etmede olduğu gibi".* (Yazılı anlatımda sorun yaşama) (7/11/2018)

Araştırmacı: *"Bu hafta metinlerin ana fikirlerini belirlemeye çalıştık. Bazı öğrencilerin bunu rahatlıkla yapabildiklerini gördüm. Ancak bazıları ana fikre yaklaşıp da cümle olarak ifade etmekte zorlanıyor."* (Yazılı anlatımda sorun yaşama) (14/11/2018)

Ayrıca yüksek başarı gösteren gruptan Ayşe ve düşük başarı gösteren gruptan İlker ve Koray bazı metin türlerinde ana fikri belirlerken zorlandıklarından bahsetmiştir.

Ayşe: *"Bazı metinlerde açıklayıcı anlatım oluyor bazılarında tartışmacı anlatım oluyor. Onları bulmakta zorlanıyorum."* (Metin türünün etkisi)

İlker: *"Bazı metinlerde ana fikri bulmada zorlanırım. Bilimsel metinleri daha zorlanıyorum."* (Metin türünün etkisi)

Koray: *"Bilimsel metinlerde daha zor bulurum."* (Metin türünün etkisi)

Öğrencilerin bazı metin türlerinin ana fikrini belirlemede zorlandıkları araştırmacı günlüğündeki ifadelerle de desteklenmektedir.

Araştırmacı: *"Kullanılan metinler bilimsel metinler olduğundan, herhangi bir olay örgüsüne dayanmadığından da ana fikri bulmada zorlandıklarını düşünüyorum. Bir öğrenci bu metinde nasıl bir ana fikir bulabilirim, teknolojik gelişmelere ilişkin bilgiler içeriyor dedi. Ana fikri ve konuyu*

*belirleme becerisini metnin türünün de etkilediğini düşünüyorum."* (Metin türünün etkisi)  
(14/11/2018)

Metnin ana fikrini belirleme becerisine yönelik yapılan görüşme ve araştırmacı günlüklerinden hareketle, öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemede genel olarak doğru stratejileri tercih ettikleri ancak sınıfta başarı durumlarının değişmesinin metin türü ve yazılı anlatım becerilerindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### **4.4.3. Deney grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sınıfta puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "öznel nesnel anlatımı belirleme" becerisine yönelik öntest ve sınıfta puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verildiği gibidir.

Tablo 18

*Deney Grubu Öğrencilerinin Öznel/Nesnel Anlatımı Belirleme Becerisi Öntest ve Sınıfta Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sınıfta	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,53	0,00
Pozitif Sıralar	33	17	561		
Fark Olmayan	4				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisine yönelik öntest ve sınıfta puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretleli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisi öntest ve sınıfta puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -5,53$ ;  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif

sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,90$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin metindeki kişisel ifadelerine ( $f=7$ ), hileli kelimelere ( $f=3$ ), duygu ifadelerine ( $f=1$ ) bakarak anlatımın öznel olduğuna karar verdikleri; ifadelerin kanıtlanabilirliğini ( $f=2$ ), bilimselliğini ( $f=2$ ) inceleyerek anlatımın nesnel olduğuna karar verdikleri tespit edilmiştir. Anlatımın öznel/nesnelliğini belirlemede kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse ve Emre öğrencileri şu şekilde açıklamaktadır:

Buse: *"Mesela bir metinde hem öznel hem nesnel varsa öznel sayılıyor ona dikkat ediyorum genelde. En çok ona dikkat ediyorum zaten. Hileli yine hileli değil de bazı kelimeler oluyor bence gibi şeyler. Onlara dikkat ediyorum. Öznel olup olmadığını anlamak için. Nesnel olduğu anlaşılıyor zaten. Kanıtlar verilmiş oluyor. Bilimsel ifadeler oluyor."* (Hileli kelimeler, kişisel ifadeler, kanıtlanabilirlik, bilimsel ifadeler)

Emre: *"Öznel şeydi galiba kişisel ifade hileli kelime varsa. Bir kişinin kişisel görüşü varsa. Belirlerken kişisel ifadeler bakarım bence hileli kelimeler de öznel. Bunların ikisine dikkat ederdim yani. Öznel nesnel önceden biliyordum ama yine hileli kelimeler için içinde yoktu. Nesnel de kanıtlanabilirlik."* (Hileli kelimeler, kişisel ifadeler, kanıtlanabilirlik)

Emre televizyonda izlediği reklamların birini örnek göstererek reklamdaki hileli ifadelerden hareketle anlatımın öznel olduğunu fark ettiğinden bahsetmiştir.

Emre: *"Reklamlara felaket dikkat ederim orada bir hile olduğunu zaten herkes anlar. Mesela örneğin kendisine en yakın rakip ve bu deterjanın karşılaştırılması gibi. Orada bir hile olduğunu kesinlikle anlarım yani. Çok şey kurgusal yaklaşıyorlar. Mesela örneğin gidiyorlar eve x reklamıydı galiba. Eve gidiyorlar sonra kullanıcılarımız deniyor filan. Bunların hileli olduğunu anlardım zaten."* (Hileli kelimeler)

Düşük başarı gösteren gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde iki öğrenci bu konudaki sorulara cevap vermemiştir. Diğer öğrenciler anlatımın öznel/nesnel olduğunu belirlemede kişisel ifadelerine bakarak ( $f=3$ ) anlatımın öznel olduğunu; kanıtlanabilirliğe ( $f=2$ ) ve sayısal verilerin olmasına ( $f=1$ ) bakarak anlatımın nesnel olduğunu belirlediklerini ifade



etmişlerdir. Kullandıkları stratejileri Leman şu şekilde ifade etmekte ve izlediği haber programlarından örnek vermektedir:

Leman: *"Metnin cümlelerine genellikle bakarım. Metnin cümlelerinde genellikle mesela severim sevmem güzel çirkin ona bakarım. Kanıtlanmış olmasına bakarım nesnel olarak. Haberlerde dikkatimi çekiyor. Ya hatırladığım bir sunucu. A'nın haberiyle B'nin haberini karşılaştırdığım zaman B bana öznel geliyo. A nesnel geliyo yani ben öyle buluyorum."* (Kanıtlanabilirlik)

Yapılan görüşmelerde düşük başarı gösteren öğrencilerin bu konuda bazı kavram yanılgıları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden Koray *"toplam ortamla ilgili ifadeleri nesnel olarak aldığımı"*, Özlem *"sayısal veri içeren metinleri nesnel olarak açıkladığımı"* ifade etmiştir. Bu nedenle bu öğrencilerin öznel- nesnel ifadeleri tam olarak ayırt edemedikleri düşünülmektedir. Ayrıca görüşmeler esnasında düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden hiçbirinin, ders işleme sürecinde araştırmacı tarafından üzerinde durulan hileli kelimeleri metnin anlatımının öznel/nesnelliğini belirlemede kullanmayışı dikkat çekicidir. Öğrencilerin anlatımın öznel/nesnel olmasını belirlemede belirli stratejiler kullanmalarından dolayı hata yaptıkları araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerle de açıklanmaktadır:

Araştırmacı: *"(Derste) Söz alan öğrencilerin öznel ifadelerde bence, sence gibi ifadeler, nesnel ifadelerle ilişkin de ...çalışmasında gibi ifadelerle daha fazla dikkat ettikleri dikkatimi çekti. Sadece bu ifadelerle dikkat etmelerinden dolayı öntestte hata yapmış olabileceklerini düşünüyorum."* (Sınırlı sayıda strateji kullanımı) (28/11/2018)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler genel olarak bu konuyu daha kolay bulduklarını (f=2), doğru yaptıklarından emin olduklarını (f=3), konu hakkında önceden bilgi sahibi olduklarını (f=4) ifade etmişlerdir. Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler de (f=5) konu hakkında önceden bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.

Fatma: *"Önceden biliyordum."* (konu hakkında önceden bilgi sahibi olma)

Hande: *"Derslerden önce biliyordum."* (konu hakkında önceden bilgi sahibi olma)

Öğrencilerin önceki yıllarda bu konuyu derslerinde işledikleri ancak tam olarak öğrenmedikleri araştırmacı günlüğündeki ifadelerle tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Bugün hangi konuyu işleyeceğimizden bahsettim. Bazı öğrenciler bu konuyu bildiklerinden söz ettiler. Ne zaman öğrendiklerini sorduğumda beşinci ve altıncı sınıfta konuyu işlediklerini anlattılar. Ancak öntestte bu soruya çok az kişinin doğru cevap vermesi dikkatimi çekti."* (21/11/2018).

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüklerine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda, yüksek başarı gösteren öğrencilerin anlatımın öznel/nesnel olduğunu belirlemede daha fazla strateji kullandıkları ve düşük başarı gösteren bazı öğrencilerin bu konuya ilişkin kavram yanılgılarının olduğu görülmüştür.

#### **4.4.4. Deney grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 19'da verildiği gibidir.

Tablo 19

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Anlatımının Taraflı Olup Olmadığını Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,55	0,00
Pozitif Sıralar	35	18	630		
Fark Olmayan	2				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -5,55$ ;  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,91$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel bölümünde sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında, yüksek başarı gösteren öğrencilerin metnin taraflı olup olmadığını belirlerken metinde hileli kelimelerin ( $f=4$ ), olumlu ve olumsuz görüşlerin ( $f=2$ ), propaganda ifadelerinin ( $f=1$ ), duygu ifadelerinin ( $f=1$ ), öznel ifadelerin ( $f=1$ ), yazarın düşüncelerini kanıtlama çabasının ( $f=1$ ) olup olmadığını inceledikleri tespit edilmiştir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse ve Ceyda şu şekilde ifade etmişlerdir:

Buse: *"Taraflıyı bulurken hileli kelimelere bakıyorum. Hileli kelimelere çok takılıyorum, onlara çok dikkat ediyorum."* (Hileli kelime arama)

Ceyda: *"Hileli kelime vardı. Metin taraflı diyorduk o yüzden. Taraflı olan metinlerde hileli kelimeler olduğunu biliyorum. Propaganda var mı diye bakıyorum ona göre belirliyorum yanlılığı."* (Hileli kelime arama, propaganda ifadesi arama)

Ayrıca bu grupta yer alan öğrencilerin çoğu ( $f=6$ ) metnin anlatımının taraflı olmasına ilişkin örnekler vererek açıklamalar yapmışlardır.

Ayşe: *"Daha çok, daha fazla, %99 gibi ifadelere dikkat ediyorduk."* (Hileli kelimelere örnek)

Didem: *"Duygu ifadeleri, hileli kelimeler vardı. Youtube metni taraflıydı, eğlenceli gibi ifadeler vardı."* (Hileli kelimelere örnek)

Emre: *"Şimdi mesela örneğin (Youtube metnine bakıyor) 2005 yılında ABD de ifadesi gibi onu kanıtlamaya çalıştığını belirlerim öncelikle. Kanıtlamaya çalıştığı şeyde hileli ifade olabilir diye düşünürüm. Mesela insanların %99u bu soruya kesinlikle evet yanıtını veriyor ifadesi. Bence bu bir hileli kelime. Kullananların %95i bunu öneriyor örneğin. %95i sonuçta burada bir hile var gibidir derim."* (Hileli kelimelere örnek)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin derslerde ele alınan stratejilerden birkaçını seçerek bunları kullandıkları, konuya ilişkin

doğru yorumlar yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bazı stratejileri daha fazla kullandıkları araştırmacı günlüğündeki notlarla da tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *"Konu anlatımını yaparak onlara konu hakkında kısa ipuçları verdim. Bu ipuçlarının konuyu kavramalarına faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler öznel ifadeler varsa anlatım yanlı olabilir gibi ifadeleri daha kolay hatırlıyorlar. Bunu örnek olarak incelediğimiz metinden hareketle fark ettim. Öznel ifadeler olduğundan anlatımın yanlı olduğunu belirlediler."* (Öznel ifadelere dikkat etme) (05/12/2018)

Eleştirel dinlemeye ilişkin sontestte düşük başarı gösteren öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirlerken hileli kelimelere (f=2), metnin konusuna (f=1), anlatımda olumlu ve olumsuz yönlerin ele alınmasına (f=1), propaganda ifadelerinin olup olmadığına (f=1) baktıkları belirlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerden iki tanesi konuyu hatırlamadıklarını belirtmiştir. Kullandığı stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Leman şu şekilde ifade etmiştir:

Leman: *"Evet propaganda gibi. Propaganda ifadelerine bakarım, varsa yanlı derim."* (Propaganda ifadeleri arama)

Yapılan görüşmelerde konuya ilişkin bazı öğrencilerin bilgi yanlışlarının olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerden Koray *"Hileli kelime varsa metin tarafsız oluyor."* söyleminde hileli kelimelere bakarak metnin yanlı olup olmadığına karar verdiğini belirtmiş, ancak hileli kelimelerin bulunduğu metinleri tarafsız anlatıma sahip olarak sınıflandırmıştır. Leman *"Ne taraflı ne tarafsız derim (youtuber olmak metninden bahsederek) metinde bir youtuberlığın iyi tarafını bir de sonra olumsuz tarafını anlatmış."* söyleminde Youtuber Olmak metninin anlatımını tarafsız olarak açıklamıştır. Özlem *"Örnekler herkesin bildiği tarzda örnekler olursa olumlu derim."* Metnin anlatımının taraflı olup olmadığına metindeki örneklere bakarak karar verdiğini belirtmiştir. Bahsi geçen söylemlerden hareketle bu grupta yer alan bazı öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisini tam olarak kavrayamadıkları, bazı kavram hatalarının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yüksek başarı gösteren öğrencilere kıyasla bu konuya ilişkin daha az strateji bildikleri ve kullandıkları gözlemlenmiştir.

#### **4.4.5. Deney grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "propaganda içeren ifadeleri belirleme" becerisine

yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 20'de verildiği gibidir.

Tablo 20

*Deney Grubu Öğrencilerinin Propaganda İçeren İfadeleri Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	5,00	5,00	-4,96	0,00
Pozitif Sıralar	32	17,38	556		
Fark Olmayan	4				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-4,96$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,81$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri tespit etmede propaganda tekniklerini kullandıkları ( $f=4$ ), reklam ifadeleri aradıkları ( $f=3$ ), hileli kelimelere dikkat ettikleri ( $f=1$ )

tespit edilmiştir. Kullandığı stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: *"Onları reklamlarda filan çıktığında aklıma geliyor bu propaganda ifadeleri. Genelde onları çok düşünüyorum. Reklamlardan öğrendiğimiz tekniklerle anlıyorum. Teknikler derslerden sonra dikkatimi çekti. Teknikler güzel bence. Ben seviyorum araştırdım da. "* (Reklam ifadelerine dikkat etme, propaganda teknikleri arama)

Öğrencilerin tamamı (f=7) propaganda ifadelerine öntest ve sontestte kullanılan "Youtuber Olmak" metninden ya da reklamlardan örnekler vererek propaganda ifadelerini nasıl belirlediklerini açıklamışlardır:

Ceyda: *"Evet şey vardı %99 sonra 20 milyon. (Propaganda ifadelerini metinde gösteriyor.) %99 hileli kelime. Propagandayı belirlerken bunlara bakarım. Tekniklere bakmıyorum belirlerken. Reklamlarda mesela en doğru, çamaşırım... Deterjan şeyleri oluyor. %99u kadınların öneriyor gibi onlara daha çok dikkat ediyorum. "* (Hileli kelimelere örnek, reklam ifadelerine örnek)

Fatma: *"Propagandayı hatırlıyorum. İnsanların yüzde 99u ifadesi propagandaydı mesela. Bilimsel bir şeyden bahsetmemiş direk hani reklam gibi nereden çıktığı belli değil. Reklamlarda kullananların onda dokuzu öneriyor gibi yüzde %99 u gibi ifadeler dikkatimi çekiyor."* (Hileli kelimelere örnek, reklam ifadelerine örnek)

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri tespit etmede derslerde ele alınan propaganda tekniklerini ve reklamlarda yer alan propaganda ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Konunun günlük hayatta da sıkça karşılaşılan örnekleri bulunması sebebiyle, öğrencilerin özellikle reklam ifadelerinde yer alan propaganda içeriklerini ve tekniklerini derslerde daha kolay öğrendikleri de araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Onlara reklamlarda propaganda tekniklerinin sıkça kullanıldığından bu teknikleri tanımamız gerektiğinden bahsettim. Tekniklerden gösterişli genelleme ve kanıt kullanmayı bu hafta öğretmeyi tercih ettim. Gösterişli genellemede verdikleri örnekler benim örneklerime benzerdi ancak kanıt kullanmayı daha iyi anladıklarını düşünüyorum. Kanıt kullanmada bir ürün ünlü biriyle eşleştirilmesi gerektiğinden ünlü isimleri kullanarak rahatlıkla örnek verebildiler."* (Propaganda teknikleri, reklam ifadeleri) (19/12/2018)

Görüşmeler esnasında öğrencilerin (f=7) yüzde ifadelerini içeren 'çoğunluk partisi' propaganda tekniğine ilişkin örnekler verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin dersler esnasında da bu tekniği daha kolay öğrendikleri araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Bu hafta çoğunluk partisi, kendini beğenmiş görünüş, ödüller tekniklerini işledik. Özellikle çoğunluk partisi diğerlerine göre daha kolay anlaşılır olduğundan daha fazla örnek verdiler. Ancak örneklerin çoğunda %99 ve %95 ifadeleri vardı."* (Propaganda teknikleri, çoğunluk partisi tekniği) (02/01/2019)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden bazıları (f=2) konuyu hatırlamadıklarını söyleyerek konuya ilişkin sorulara cevap vermemiştir. Ayrıca bir öğrencinin propagandaya ilişkin (Hande: *"Anlatım teknikleri gibi bir şeydi."*) söyleminden hareketle ilgili öğrencinin konuya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Diğer öğrencilerin (f=4) metindeki propaganda içeren ifadeleri belirlemede propaganda tekniklerinden faydalandıkları (f=1), reklam ifadelerine dikkat ettikleri (f=1), yüzde ifadelerine dikkat ettikleri (f=2) tespit edilmiştir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Leman ve Nida şu şekilde açıklamaktadır:

Leman: *"%99u çoğunluk partisi. Tekniğine baktım."* (Propaganda teknikleri arama)

Nida: *"Şu %99 çoğunluk partisi. Yüzde ifadesinden propaganda olduğunu anlıyorum."* (Propaganda teknikleri arama)

Öğrencilerin konuya ilişkin verdikleri örneklerin genellikle yüzde ifadelerini içerdiği hem görüşmeler esnasında hem de araştırmacı günlüğündeki notlarda görülmüştür. Bu durumu Leman şu şekilde ifade etmektedir:

Leman: *"Ben aslında kelimeleri ezberledikçe aklımda en çok çoğunluk partisi kalmıştı. Diğerlerini göz gezdirdikçe örneklerine bakarak karar veriyorum."* (Çoğunluk partisi tekniği)

Yüzde ifadelerine ilişkin örneklerin dışında sadece Mehmet reklamlardan örnek verdiği görülmüştür:

Mehmet : *"Reklamlarda dikkatimi çekiyor. On kadından dokuzu beğeniyor gibi."* (Reklamlardan örnek)

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine ilişkin bazı kavram hatalarının olduğu, konuyu tam olarak kavrayamadıkları görülmektedir. Görüşmelerde Nida'nın söylemi ve araştırmacı günlüğünde bulunan notlar da bu durumu göstermektedir:

Nida: *"Ya ben iki tanesini karıştırıyordum genelleme ve aktarımı çok karıştırıyorum. Çok benziyor, örnekler çok benziyor, farklı ayrı örnekler olsa daha iyi öğrenirdim."* (Propaganda tekniklerinin birbirleriyle karıştırılması)

Araştırmacı: "Olumsuz isim takma, aktarım, çoğunluğa uyma, kart istifleme tekniklerini bu hafta ele aldık. Bir öğrenci aktarım ile kanıt kullanmayı birbirine karıştırdığını ve ayırt etmekte zorlandığından bahsetti. Bu iki teknik üzerinde durarak farklı örnekler verdim. Bu derste öncekine oranla biraz daha zorlandıklarını düşünüyorum." (Propaganda tekniklerinin birbirleriyle karıştırılması) (26/12/2018)

Nitel verilerden hareketle, bu becerinin öğretiminde daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve konuya daha fazla zaman ayrılmasının faydalı olabileceği görülmektedir.

#### **4.4.6. Deney grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin konusunu değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 21'de verildiği gibidir.

Tablo 21

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Konusunu Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,19	0,00
Pozitif Sıralar	27	14	378		
Fark Olmayan	10				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -5,19$ ;  $p < 0,05$ ). Fark



puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,85$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin metnin konusunu değerlendirirken metnin konusundan hareketle kendi deneyimlerine dayalı yorumlar yaptıkları ( $f=5$ ), metnin başlığından hareketle yorumlar yaptıkları ( $f=1$ ) tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Ayşe ve Buse kullandıkları stratejileri şu şekilde ifade etmektedir:

Ayşe: *"Konu hakkında yorum yaparken metnin başlığına yani konusuna bakarım yorum yaparım."*  
(Metnin başlığına göre yorum yapma, metnin konusuna göre yorum yapma)

Buse: *"Konuyu ilk önce bir düşünüyorum, sonra doğru cümleleri kurup o şekilde yapıyorum."*  
(Metnin konusuna göre yorum yapma)

Yapılan görüşmelerde bu grupta yer alan öğrencilerin derslerde ele alınan stratejileri kullanmayı tercih ettikleri, bunların dışında farklı stratejiler kullanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden hareketle öğrencilerin konuyu değerlendirirken metnin genelinden hareketle yorumlar yaptığı çıkarılabilir.

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde öğrencilerin metnin konusunu değerlendirirken metne bakarak yorum yaptıkları ( $f=3$ ), konuyu inceleyerek yorum yaptıkları ( $f=2$ ), metnin sonuç kısmını inceledikleri ( $f=1$ ), metindeki önemli gördükleri yerleri inceledikleri ( $f=1$ ), metnin başlığına bakarak yorum yaptıkları ( $f=1$ ) belirlenmiştir. Bir öğrenci ise, konuyu hatırlamadığını ifade etmiştir. Öğrenciler kullandıkları stratejileri şu şekilde ifade etmektedir:

Koray: *"Önemli yerleri söylemeye çalışırım."* (Metinde önemli görülen yerlere göre yorum yapma)

Mehmet: *"Sonuç bölümüne bakarım."* (Metnin sonucuna göre yorum yapma)

Leman: *"İlk olarak ben konusunu bir çıkartırım. Sonra o konuyu nasıl çıkarttığımı bir düşünürüm sonra o konuyla ilişkili olarak tekrar geçerdim üstünden. Tekrar metne bakıp bulduğum konuyla ilgili yazıyorum."* (Metnin konusuna göre yorum yapma)

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin metnin belirli bölümlerinden hareketle yorumlar yaptıkları, metnin geneline dikkat etmedikleri görülmektedir. Ancak bazı öğrenciler metnin genelini dikkate alarak yorumlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu grupta kullanılan strateji sayısı yüksek başarı gösteren grubun tercihlerine oranla sayıca fazla olsa da öğrencilerin doğru stratejileri seçemedikleri görülmektedir.

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler genellikle (f=5) değerlendirme yapma sürecini zor bulduklarını ifade etmişler ve sebeplerini açıklamışlardır. Öğrenciler konuya yabancı olduklarından (f=3), konuyu değerlendirme ile sonuç çıkarmayı karıştırdıklarından (f=1), kitap okumadıklarından dolayı yorum yapmakta zorlandıklarından (f=1), yazmada zorlanmalarından (f=1) dolayı bu konuyu zor bulduklarını açıklamışlardır.

Ayşe: "*Konu ve ana fikir hakkında yorum yapamamam kitap okumaktan kaynaklı. Ben pek fazla kitap okuyamam çünkü vakit bulamıyorum. Ders yapmaktan vaktim olmuyor. Ödevden başımı kaldıramıyorum. Okuyorum gene de eskisine göre az.*" (Kitap okumamaktan kaynaklı yorum yapmakta zorlanma)

Buse: "*Değerlendirmede de kendi bildiğimi ekleyerek yazıyorum. O da aynı şey gibi geliyor bana genelde. Değerlendirme ile sonuç çıkarma yani.*" (Konuyu değerlendirme ile sonuç çıkarmanın karıştırılması)

Ceyda: "*Ben Youtube çok dinleyemiyorum, hiç sevmiyorum. Konuyu çok bilmiyordum o yüzden.*" (Konuya yabancı olma)

Emre: "*Ama yazmak zor geliyor üşengeçlik biraz.*" (Yazmada zorlanma)

Fatma: "*Youtube hakkında çok şey bilmediğimden yazamadım konu yabancıydı.*" (Konuya yabancı olma)

Gökhan: "*Ben Youtuber olmadığım için bir değerlendirme yapamadım. Youtube'dan ben sadece video izliyorum pek bir alakam yok yani.*" (Konuya yabancı olma)

Ayrıca her iki grupta yer alan öğrencilerden daha önce bu şekilde bir uygulama yapmadıklarından bahsedenler olmuştur:

Ceyda: "*Daha önce konuyu değerlendirmiyorduk. Konuyu hoca yazıyordu biz de yazıyorduk.*" (Konunun daha önce ele alınmamış olması)

Hande: "*Daha önce yapmadık.*" (Konunun daha önce ele alınmamış olması)

İlker: "*Daha önce... hayır olmamıştı.*" (Konunun daha önce ele alınmamış olması)

Öğrencilerin söylemlerinden hareketle; öğrencilerin bu konuya ilişkin daha önceden bilgi sahibi olmamaları, öntest ve sontestlerde kullanılan metnin konusuna yabancı olmaları, yorum yapmada ve yazmada zorlanmaları, konuyu diğer konularla karıştırmaları gerekçeleriyle metnin konusunu değerlendirmede diğer konulara göre zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin bu konuyu kavramakta zorlandıkları araştırmacı günlüğündeki notlarla da belirlenmiştir:

*Araştırmacı: "Bu hafta metnin konusunu değerlendirme kısmına geldik. Değerlendirme basamağında yer alan etkinliklerde öğrencilerin yaş seviyelerinden dolayı, soyut işlemlere sadece birkaç öğrencinin geçmiş olmasından dolayı zorlanabileceklerini düşünüyorum.*

*Öğrencilere ilk olarak metnin konusunu bulup o konuyu kendi yaşantılarından hareketle yorumlamalarını istedim. Pilot uygulamada da karşıma çıkmıştı aynı sorun. Bazı öğrenciler hareketle kelimesinin mecaz anlamını bilmiyor. Kendi yaşantılarını düşünüp konuyla ilişkili yorum yapmalarını istedim. Yorum yapan öğrenciler oldu ancak fark ettiğim kadarıyla en fazla iki cümleyle açıklama yapabiliyorlar. Fazla yazmak istemiyorlar. " (Yorum yapmada ve yazmada zorlanma) (09/01/2019)*

*Araştırmacı: "Öğrenciler konuyu hatırlıyorlar ve genel olarak metnin konusunu belirlemede sorun yaşadıklarını düşünmüyorum. Ancak önceki derste de olduğu gibi sadece bir iki cümleyle yorum yapıyorlar. Neden daha fazla değerlendirme yapmadıklarını sordum. Bazı öğrenciler metin konularına yabancı olduklarından bu kadar yapabildiklerini söylediler. Bazıları ise, düşündüklerini yazmada zorlandığını belirtti. Yazma ve dinleme becerileri öğretimde biraz geri kaldığından sanırım öğrenciler bu alanlarda fazla yetkin değil." (Yorum yapmada ve yazmada zorlanma, konuya yabancı olma) (30/01/2019)*

Araştırmacının notlarından hareketle bazı öğrencilerin soyut işlemler basamağına geçmemiş olmalarından, yazmaya ilişkin tutumlarından ve beceri eksikliklerinden, dinleme becerisinin okumaya oranla geride kalmasından, metinlerin konularına yabancı olmalarından dolayı metnin konusunu değerlendirmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.4.7. Deney grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metinden sonuç çıkarma" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi

sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 22'de verildiği gibidir.

Tablo 22

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metinden Sonuç Çıkarma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-5,23	0,00
Pozitif Sıralar	29	15	435		
Fark Olmayan	8				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-5,23$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,86$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin sonuç çıkarma becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin metinden sonuç çıkarırken metnin ana fikrinden hareketle yorumlar yaptıkları ( $f=4$ ), metinden anladıklarından hareketle yorum yaptıkları ( $f=2$ ) görülmüştür. Öğrencilerden bir tanesi bu

konuda yorum yapmamıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler kullandıkları stratejileri şu şekilde ifade etmektedir:

Ayşe: *"Sonuç çıkarırken ana fikrin ne anlattığına bakarım oradan yorum yazarım."* (Ana fikre göre sonuç çıkarma)

Buse: *"Sonuç çıkarmayı yazarken aklıma gelen ilk şeyi yazıyorum ben direk. Böyle, yani, biraz çok düşünmüyorum ben bunun hakkında. Okuyorum birkaç kere okuyorum hatta. Anladığım şeyleri, sonuç çıkararak yazıyorum. Sonuç çıkarırken ana fikirden hareketle gidiyorum."* (Metinden anladıklarına göre sonuç çıkarma, ana fikre göre sonuç çıkarma)

Fatma: *"Sonuç çıkarma bana zor gelmedi. Ana fikirden düşünüp yorum yaptım. Tekrar yorumladım."* (Ana fikre göre sonuç çıkarma)

Görüşmeye katılan öğrencilerden Gökhan'ın 'Youtuber Olmak' metninden örnekler vererek konuyu açıkladığı görülmektedir:

Gökhan: *"Yani mesela bir metnin sonucunu çıkarırken o metni okumak zorundayız ki ne anlattığını anlayalım. Metni okuyorum sonra bakıyorum konusu ne konudan da çıkararak ikisini birleştirip bir sonuç çıkarmaya çalışıyorum. Yani mesela bu Youtube metninde şöyle yaptım. Youtuberlığın iyi yanları var güzel yanları var ama kötü de olabilir. Çünkü birden fazla örnek göstermiş ve bunları göz önünde bulundurunca sonuç çıkardım."* (Metinden anladıklarına göre sonuç çıkarma, eleştirel dinleme testi metninden örnek)

Yapılan görüşmelerde bu grupta yer alan öğrencilerin derslerde ele alınan stratejileri kullanmayı tercih ettikleri, bunların dışında farklı stratejiler kullanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden hareketle öğrencilerin sonuç oluştururken metnin ana fikrinden ve metnin genelinden hareketle yorumlar yaptıkları çıkarılabilir.

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde öğrencilerin metni anladıktan sonra yorum yaptıkları (f=2), metnin önemli yerlerini yazdıkları (f=1), ana fikirden hareketle yorum yaptıkları (f=1), metni özetledikleri (f=1), metindeki örnekleri inceleyerek yorum yaptıkları (f=1) görülmüştür. Bu grupta yer alan öğrencilerden iki tanesi bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğrenciler kullandıkları stratejileri şu şekilde ifade etmektedir:

Hande: *"İlk önce hocam metni gene anlamaya çalışırım anladığım tarafların altını çizerim. Ona göre yaparım."* (Metinden anladıklarına göre sonuç çıkarma)

Mehmet: *"Metnin ne anlatmak istediğine bakarım. Onu özetlerim."* (Metinden anladıklarına göre sonuç çıkarma, metni özetleme)

Özlem: *"Örneklere bakarım. Örneklerde kötü bir olay olduysa yapmamam gerekir derim."*  
(Metindeki örnekleri inceleme)

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin metnin belirli bölümlerinden hareketle yorumlar yaptıkları, metnin geneline ya da ana fikrine dikkat etmedikleri görülmektedir. Ancak bazı öğrenciler metnin genelini dikkate alarak yorumlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu grupta kullanılan strateji sayısı yüksek başarı gösteren grubun tercihlerine oranla sayıca fazla olsa da öğrencilerin doğru stratejileri seçemedikleri görülmektedir. Öğrencilerin metinden sonuç çıkarma konusunda bazı zorluklar yaşadıkları araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da tespit edilmiştir.

Araştırmacı: *"Öğrencilerin metinden sonuç çıkarma konusunda zorlandıklarını düşünüyorum. Metnin ana fikrini belirleme ile sonuç çıkarma konusunu genel olarak karıştırıyorlar. Sonuç çıkarma ana fikre de dayandığından, ana fikri belirlemede sıkıntı çeken öğrencilerin bu konuda da zorlandıklarını gördüm. Ancak öğretim esnasında ana fikirden ve metinde aktarılanlardan yararlanarak bu beceride, kendi hayatımız açısından bir sonuç ifade etmemiz gerektiğini kazandırmaya odaklandım. Öğrenciler kendi hayatları açısından belirli yorumlar yapıyorlar ancak bu yorumlar genellikle kısa."* (Konunun öncekilerle karıştırılması, kendini ifade edebilme ve yazılı anlatım problemleri) (20/02/2019).

Araştırmacı günlüğünde yer alan notlardan hareketle, öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisini ana fikri belirleme ile karıştırdıkları, ayrıca öğrencilerin oluşturdukları yorumların kendi görüşlerini yansıtmada yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu becerinin öğretimine daha uzun süre ayrılması ve öğrencilerin kendini ifade etme becerileri üzerine Türkçe derslerinde uygulamalar yapılması faydalı olacaktır.

#### **4.4.8. Deneysel grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deneysel grupta yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin bileşenlerinden olan "metnin tutarlılığını değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 23'te verildiği gibidir.

Tablo 23

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Tutarlılığını Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	7	8,00	56,00	-4,14	0,00
Pozitif Sıralar	26	19,42	505		
Fark Olmayan	4				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretili sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-4,14$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,68$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler, deney grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin metnin tutarlılığını incelerken, metinde mantık hataları aradıkları ( $f=5$ ), konudan konuya atlamalara baktıkları ( $f=4$ ), metnin anlaşılabilirliğini inceledikleri ( $f=1$ ), metinde anlam bozan cümleyi aradıkları ( $f=1$ ) tespit edilmiştir. Mantık hatalarını ve konudan sapmaları inceleme stratejisini birlikte kullanan ( $f=3$ ) öğrenciler de bulunmaktadır. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Ceyda ve Didem şu şekilde açıklamaktadır:

Ceyda: *"Bir konuyu anlatırken başka bir konuyu yani tam bitirmeden anlatması tutarsız."*  
(Metindeki konu atlamalarına dikkat etme)

Didem: *"Mantık hatası olmamalı gibi. Metinde daldan dala atlamalara bakarım zaten o hep gözümüze çarpıyor."* (Metindeki konu atlamalarına dikkat etme, mantık hatalarına dikkat etme)

Ayrıca öğrencilerden bazıları (f=5) konuyu açıklarken öntest ve sontestte kullanılan 'Youtuber Olmak' metninden örnekler vermişlerdir:

Buse: *"Anlam olarak böyle bozukluk olup olmadığına ya da şeye bir konudan bir konuya atlayıp atlamadığına onlara bakarım genelde. Örneklerden birini hatırlıyorum felç oldu diyordu sonra öldü. (Kişinin önce ölümüne sonra felç kalmasına neden oldu örneğini kastediyor.) Burası çok şey olmuş hiç tutarlı değil. Kanıtlar da zaten eksik olduğu için bence bu metin tutarsızdı."* (Youtuber Olmak metninden mantık hatası örneği)

Örnek veren öğrencilerin 'Youtuber Olmak' metnindeki "kişinin önce ölümüne sonra felç kalmasına neden oldu" örneğini verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu örneği dikkat çekici buldukları, bu nedenle de daha kolay hatırladıkları araştırmacı günlüğündeki ifadelerle de desteklenmektedir:

Araştırmacı: *"Bu derste mantık hatalarından bahsettik. Bazı öğrenciler öntestten 'Youtuber Olmak' metninden kişinin önce ölüp sonra felç kalması örneğini hatırladılar. Örnek onların baya dikkatini çekmiş, değiştirmemiş olduğuma sevindim. Mantık hatalarından örnekler verdim, kendilerini de bu konuyu anlayıp farklı mantık hataları örnekleri verdiler."* (06/03/2019).

Buse konuyu açıklarken metnin tutarlılığını incelemeyi metnin anlatımını bozan ifadenin sorulduğu çoktan seçmeli sorulara benzetmiştir:

Buse: *"Bazı sorular oluyordu en çok hangisi metnin anlamını bozuyor şeklinde sorular vardı çok. Bu yıl da gördüm. Hatta dün test çözerken de gördüm."* (Konular arasında bağlantı kurarak benzetme yapma)

Bu örneğin öğrencilerin konuyu anlamalarına katkı sağladığı araştırmacı günlüğündeki notlarla da belirlenmiştir:

Araştırmacı: *"Bir öğrenci metnin tutarlılığını değerlendirmeyi çoktan seçmeli sorularda paragrafın akışını bozan cümleyi bulmaya benzetti. Örneği diğerleri açısından da açıklayıcı oldu. Metnin akışını bozan cümleyi bulmayı biliyorlar."* (27/02/2019).

Yüksek başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde her öğrencinin metnin tutarlılığını incelerken derslerde ele alınan stratejilerden birini ya da birkaçını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.



Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde ise, grubun çoğunun (f=4) konuya ilişkin bilgi eksiklerinin ve hatalarının olduğu görülmektedir. Bir öğrenci konuyu hatırlamadığını belirterek sorulara cevap vermemiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerini gösteren örnekler şu şekildedir:

İlker: *"İfadelere metni okuyarak anlamaya çalışırım. Genel olarak metne bakarım."* (Metnin genelini inceleme)

Koray: *"Okuduğum metne bağlı bir şey. Bana göre güzelse mesela bana güzel gelmişse."* (Metni kişisel açıdan değerlendirme)

Özlem: *"İlk önce konuyu anlatmış sonra da örneklerini vermişse tutarlı derim."* (Metnin geneline ve örneklere odaklanma)

Görüşmeye katılan öğrencilerden Leman metnin tutarlılığını incelerken anlatımın mantıklı bir sırada sunulup sunulmadığını incelediğini, Nida ise, metinde mantık hatalarının olup olmadığına baktığını ifade etmiştir. Ayrıca iki öğrencinin de 'Youtuber Olmak' metninden örnek verdikleri görülmektedir:

Nida: *"Metni okuduğumda hatırlıyorum. Şurada biri birbirini öldürüyordu. Ben tutarsız derim. Öldükten sonra felç kalmaz, böyle hatalara bakarım varsa tutarsız."* (Mantık hatalarını inceleme)

Leman: *"Hocam mesela önce ölümüne sona felç kalmasına ne kadar mantıksız. Kelimelerine bakarak karar veririm. Daha önce bilmiyordum ama seziyordum. Bazılarını okuduğumda metin yanlış yazılmış gibi geliyordu. Giriş gelişme sonuç kavramlarını biliyorum."* (Metnin anlatım sırasını inceleme, mantık hatalarını inceleme)

Düşük başarı gösteren gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, gruptaki iki öğrenci hariç diğerlerinin konuya ilişkin bilgi hatalarının ve eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konunun bazı kısımlarında zorlandıkları araştırmacı günlüğündeki notlarla da tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *"Metnin tutarlılığını değerlendirme muhtemelen en zor öğrenecekleri konu olacak. Okudukları metinlerde bile bunu belirlemek zorken dinleme yaparken bunu uygulamak nasıl olacak emin değilim."* (Metnin tutarlılığı konusunun öğretiminde zorluk) (27/02/2019)

Araştırmacı: *"Bu derste farklı üç metin üzerinden gittik. Öğrencilerin fazla zorlandıklarını düşünmüyorum özellikle mantık hatalarını hemen belirliyorlar, bu konuyu bence oldukça eğlenceli buldular ve metinlerde bu örnekleri özellikle arıyorlar. Ancak metnin akışını bozan kısımları belirlemede biraz zorlanıyorlar, özellikle konudan sapmalar çok bariz değilse. Ancak bu durum*

*dinlemeden de kaynaklanıyor olabilir. Okumadaki gibi geri dönüp bakma şansları yok." (Metnin tutarlılığı konusunun öğretiminde zorluk) (13/03/2019)*

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencilerin özellikle metnin akışını bozan kısımları belirlemede zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu konuyu kavramada zorlanmaları öğrencilerin daha çok okuma becerilerini kullanmalarından ve okuma ile dinleme süreçlerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### **4.4.9. Deney grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin bileşenlerinden olan "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 24'te verildiği gibidir.

Tablo 24

*Deney Grubu Öğrencilerinin Metindeki Kanıt İfadelerini ve Konuşmacıyı Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	3,00	3,00	-4,92	0,00
Pozitif Sıralar	31	16,94	525		
Fark Olmayan	5				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve

metnin kaynağını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z=-4,92$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,80$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin yapılan analizler deney grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini değerlendirme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel kısmında sontest puanları düşük ve yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmeler ışığında yüksek başarı gösteren öğrencilerin metni değerlendirirken metnin yazarına ( $f=3$ ), metnin kaynağına ( $f=5$ ), metindeki kanıt ifadelerinin tarihine ve güncellik durumuna ( $f=6$ ), metnin anlatımının tutarlı olup olmadığına ( $f=1$ ) bakarak incelemeler yaptıkları belirlenmiştir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Buse, Didem, Fatma ve Gökhan şu şekilde ifade etmektedir:

Buse: *"Değerlendirirken her şeyin yeterli bir biçimde, tam olup olmadığına dikkat ediyorum. Tutarlı olup olmadığına dikkat ediyorum. Kaynaklar güncel mi yeterli mi diye bakıyorduk."* (Metnin tutarlılığını inceleme, kaynakların güncelliğini inceleme)

Didem: *"Tarihe filan bakıyorduk, bilimsel çalışmaların adı, mesela kim yaptı onlara bakıyorduk."* (metindeki kanıt ifadelerinin tarihini ve güncellik durumunu inceleme)

Fatma: *"Nerede yapıldığına, ne zaman yapıldığına, kimler tarafından yapıldığına bakarım."* (metindeki kanıt ifadelerinin tarihini ve güncellik durumunu inceleme)

Gökhan: *"Araştırmacının adı yer tarih. Özellikle tarihe bakıyorum tarih hepsi için önemli. Özellikle bir şey olmuşsa onun tarihi olmak zorunda güncel olmalı."* (Metnin yazarını inceleme, metnin kaynağını inceleme, metindeki kanıt ifadelerinin tarihini ve güncellik durumunu inceleme)

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini değerlendirirken genellikle birden fazla ölçüt kullanma eğiliminde oldukları ( $f=6$ ) görülmüştür. Ayrıca bu grupta yer alan öğrencilerin bazıları ( $f=3$ ) metindeki kanıt ifadeleri bulabileceklerinden emin olduklarını ifade etmişlerdir.

Ayşe: *"Kaynak ifadelerine önceden az çok dikkat ediyordum biraz biliyordum. Artık kaynak ifadelerini bulabilirim."* (Kanıt ifadelerini tespit edebileceğinden emin olma)

Buse: *"Metinlerdeki kaynak ifadelerini bulabilirim."* (Kanıt ifadelerini tespit edebileceğinden emin olma)

Bu durum araştırmacı günlüğündeki notlarla da kanıtlanmaktadır:

Araştırmacı: *"Bu hafta kaynak ifadelerini değerlendirmede hangi ölçütleri kullanabileceklerinden bahsettim. Öğrencilere var/yok şeklinde tablo hazırlamam onların değerlendirme yapmalarını daha da kolaylaştırdı. Tüm metinler için bu ölçütleri düşünerek değerlendirme yapmaları gerektiğini anladılar. Uygulamalarda ise, ölçütleri işaretleyerek değerlendirme yapabildiklerini gördüm."* (27/03/2019).

Yüksek başarı gösteren grupla yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin metindeki kaynak ifadelerini bulabileceklerini düşündüklerini, değerlendirme yaparken derslerde ele alınan stratejilerden birkaçını kullandıkları tespit edilmiştir.

Düşük başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerden dört tanesi konuyu tam hatırlayamadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler metni değerlendirirken metnin yazarına (f=2), metnin alındığı kaynağa (f=1), metnin tarihine (f=1), metindeki ifadelerin kanıtlanabilirliğine (f=1) baktıklarını ifade etmişlerdir. Kullandıkları stratejileri görüşmeye katılan öğrencilerden Leman ve Özlem şu şekilde ifade etmektedir:

Leman: *"Metnin yazarı, nereden alındığı önemli."* (Metnin yazarını inceleme, metnin kaynağını inceleme)

Özlem: *"Tarihlere bakarım güvenilir mi diye metin."* (Metnin tarihini inceleme)

Öğrenciler kanıt ifadelerini değerlendirmeye ilişkin geçerli cevaplar veremeseler de bazı öğrenciler (f=4) kanıt ifadelerinin ne olduğunu örnekler vererek açıklamıştır. Bu örneklerden üç tanesi 'Youtuber Olmak' metninde yer alan örneklerden gösterilmiştir. Örneklerden bazıları şu şekildedir:

Leman: *"2009 yılında kanıt."* ('Youtuber Olmak' metninden örnek)

Nida: *"Yirmi milyon dolar, en zengin Youtuber kanıtı."* ('Youtuber Olmak' metninden örnek)

Görüşmeler esnasında öğrencilerden iki tanesi metindeki kanıt ifadelerinin önemli olduğunu düşündüklerini ifade ederken bir öğrenci bu ifadelerin metinde çok önemli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir:

Nida: *"Çok... bence önemli değil. Daha da önemli şeyler var bence metinde, öznel nesnel propaganda gibi."* (Metindeki kanıt ifadelerinin önemi)

Mehmet: *"Önemli."* (Metindeki kanıt ifadelerinin önemi)

Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunun derslerde son ele alınan konu olmasına rağmen metindeki kanıt ifadelerini ve kaynağı değerlendirmeyi tam olarak hatırlamadıkları, kanıt ifadelerini belirleyebilseler dahi değerlendirmede tek ölçüte dayalı incelemeler yaptıkları gözlemlenmiştir.

Yüksek başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde Gökhan kaynak ifadelerini belirlemede ve değerlendirmede zorlandığından bahsetmiş ve nedenini açıklamıştır:

Gökhan: *"Mesela metin dinlemeye başlıyorum o metinde daha çok tutarlılığı incelemeye kafam gittiği için o tarihlere filan dikkatim dağılıyor. Onu okurken de kafam buraya gittiği için ne demek olduğunu da unutuyorum."* (Kaynak ifadelerini belirleme ve değerlendirmede zorluk)

Öğrenci söyleminde dinleme esnasında tüm bilgileri yakalamakta zorlandığından bahsetmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler de öğrencilerin dinleme sonrasında kanıt ifadelerinin tamamını hatırlamakta zorlandıklarını göstermektedir:

Araştırmacı: *"Bu hafta iki metinde geçen kaynak ifadelerini bulmaya çalıştık. Öğrenciler cümleyi tamamen hatırlamasalar da yapılan çalışma adı, yılı gibi özellikleri belirleyebiliyorlar."* (27/03/2019).

Öğrencilerin bu konuya ilişkin eksikliklerinin dinleme becerisinin farklılığından ya da konunun en son ele alınmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

#### **4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular**

##### **4.5.1. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin konusunu belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 25'te verildiği gibidir.

Tablo 25

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Konusunu Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4	3,50	14,00	-0,81	0,41
Pozitif Sıralar	2	3,50	7,00		
Fark Olmayan	34				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-0,81$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.5.2. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin ana fikrini belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 26'da verildiği gibidir.

Tablo 26

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Ana Fikrini Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
----------------	---	-----------------	--------------	---	---

Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-1,41	0,15
Pozitif Sıralar	2	1,50	3,00		
Fark Olmayan	38				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-1,41$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.5.3. Kontrol grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "öznel/nesnel anlatımı belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 27'de verildiği gibidir.

Tablo 27

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öznel/Nesnel Anlatımı Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-1,34	0,10
Pozitif Sıralar	2	1,50	3,00		
Fark Olmayan	38				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-1,34$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.5.4. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 28'de verildiği gibidir.

Tablo 28

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Anlatımının Taraflı Olup Olmadığını Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-1,63	0,10
Pozitif Sıralar	3	2	6,00		
Fark Olmayan	37				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metnin anlatımının taraflı



olup olmadığını belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-1,63$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.5.5. Kontrol grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "propaganda içeren ifadeleri belirleme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 29'da verildiği gibidir.

Tablo 29

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Propaganda İçeren İfadeleri Belirleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	0,00	1,00
Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
Fark Olmayan	40				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine yönelik öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-0,00$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.5.6. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin konusunu değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Simironov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 30'da verildiği gibidir.

Tablo 30

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Konusunu Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-1,00	0,31
Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
Fark Olmayan	39				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretili sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -1,00$ ;  $p > 0,05$ ).

#### 4.5.7. Kontrol grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metinden sonuç çıkarma" becerisine

yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 31'de verildiği gibidir.

Tablo 31

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metinden Sonuç Çıkarma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-1,00	0,31
Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
Fark Olmayan	39				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -1,00$ ;  $p > 0,05$ ).

#### **4.5.8. Kontrol grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metnin tutarlılığını değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 32'de verildiği gibidir.

Tablo 32

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Tutarlılığını Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-1,00	0,31
Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
Fark Olmayan	39				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretili sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-1,00$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.5.9. Kontrol grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel dinlemenin boyutlarından olan "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" becerisine yönelik öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 33'te verildiği gibidir.

Tablo 33

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metindeki Kanıt İfadelerini ve Konuşmacıyı Değerlendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-0,85	0,39
Pozitif Sıralar	1	1,50	1,50		
Fark Olmayan	38				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisine yönelik, öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, eleştirel dinleme eğitimi almayan öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -0,85$ ;  $p > 0,05$ ).

#### **4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular**

##### **4.6.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metnin konusunu belirleme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 34'te verildiği gibidir.

Tablo 34

*Metnin Konusunu Belirleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	52,50	1942,50	240,50	0,000
Kontrol	40	26,51	1060,50		

DeneySEL çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metnin konusunu belirleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=240,50; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=0,68) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin ana fikrini belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metnin ana fikrini belirleme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden (p<0,05) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 35'te verildiği gibidir.

Tablo 35

*Metnin Ana Fikrini Belirleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
------	---	-----------------	--------------	---	---

Deney	37	54,78	2027,00	156,00	0,000
Kontrol	40	24,40	976,00		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metnin ana fikrini belirleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=156,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,76$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "öznel-nesnel anlatımı belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin öznel-nesnel anlatımı belirleme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Simirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 36'da verildiği gibidir.

Tablo 36

*Öznel-Nesnel Anlatımı Belirleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	58,20	2153,50	29,50	0,000
Kontrol	40	21,24	849,50		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında öznel-nesnel anlatımı belirleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur

( $U=29,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin öznel-nesnel anlatımı belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,86$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin öznel-nesnel anlatımı belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Simirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 37'de verildiği gibidir.

Tablo 37

*Metnin Anlatımının Taraflı Olup Olmadığını Belirleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	56,57	2093,00	90,00	0,000
Kontrol	40	22,75	910,00		

DeneySEL çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=90,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,83$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metnin



anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "propaganda içeren ifadeleri belirleme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 38'de verildiği gibidir.

Tablo 38

*Propaganda İçeren İfadeleri Belirleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	56,22	2080,00	103,00	0,000
Kontrol	40	23,08	923,00		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=103,00$ ;  $p < 0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,82$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin konusunu değerlendirme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metnin konusunu değerlendirme

becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 39'da verildiği gibidir.

Tablo 39

*Metnin Konusunu Değerlendirme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	54,88	2030,50	152,50	0,000
Kontrol	40	24,31	972,50		

DeneySEL çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metnin konusunu değerlendirme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=152,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,78$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metinden sonuç çıkarma" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metinden sonuç çıkarma becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 40'da verildiği gibidir.

Tablo 40

*Metinden Sonuç Çıkarma Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	58,46	2163,00	20,00	0,000
Kontrol	40	21,00	840,00		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metinden sonuç çıkarma becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=20,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,95$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metnin tutarlılığını değerlendirme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 41'de verildiği gibidir.

Tablo 41

*Metnin Tutarlılığını Değerlendirme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
------	---	-----------------	--------------	---	---

Deney	37	52,88	1956,50	226,50	0,000
Kontrol	40	26,16	1046,50		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=226,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,71$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.6.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme" becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisi sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 42'de verildiği gibidir.

Tablo 42

*Metindeki Kanıt İfadelerini ve Konuşmacıyı Değerlendirme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	58,20	2153,50	29,50	0,000
Kontrol	40	21,24	849,50		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=29,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisine ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,86$ ) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### 4.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular

##### 4.7.1. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Ölçekten alınan öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) ölçek toplam puanlarına ilişkin analizlerde İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 43'te verildiği gibidir.

Tablo 43

*Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	36	92,47	13,59	35	-5,13	0,000
Sontest	36	101,30	10,93			

Eleştirel dinleme becerisine yönelik eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin eğitim öncesinde uygulanan önteste ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=92,47$ ) ile eğitim sonrasında yapılan sonteste ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=101,30$ ) arasında, sontest puanları lehine



#### 4.7.3. Deney grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) bu alt boyuta ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 45'te verildiği gibidir.

Tablo 45

*Deney Grubu Öğrencilerinin Katılım Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	13,25	106,00	-3,43	0,001
Pozitif Sıralar	27	19,41	524,00		
Fark Olmayan	1				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin katılım boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin katılım boyutu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -3,43$ ;  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = 0,57$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin katılım boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

#### 4.7.4. Deney grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) bu alt boyuta ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 46'da verildiği gibidir.

Tablo 46

*Deney Grubu Öğrencilerinin Yenilikçilik Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	9,81	78,50	-3,88	0,000
Pozitif Sıralar	27	20,43	551,50		
Fark Olmayan	1				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin yenilikçilik boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin yenilikçilik boyutu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $z = -3,88$ ;  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = 0,64$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitimin öğrencilerin yenilikçilik boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.



#### 4.7.5. Deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) dinleme puanlarına ilişkin analizde İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 47'de verildiği gibidir.

Tablo 47

*Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	31	49,12	11,54	30	-3,77	0,001
Sontest	31	53,16	11,53			

Eleştirel dinleme becerisine yönelik eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin eğitim öncesinde yapılan önteste ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=49,12$ ) ile eğitim sonrasında yapılan sonteste ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=53,16$ ) arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $t=-3,77$ ;  $p<0,05$ ). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,47$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum verilen eleştirel dinleme becerisi eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### 4.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular

##### 4.8.1. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi

Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım

göstermediğinden ( $p < 0,05$ ) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 48'de verildiği gibidir.

Tablo 48

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	15	12,50	187,50	-0,65	0,51
Pozitif Sıralar	14	17,68	247,50		
Fark Olmayan	5				

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z = -0,65$ ;  $p > 0,05$ ).

#### **4.8.2. Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösterdiğinden ( $p > 0,05$ ) bu alt boyuta ilişkin analizlerde İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 49'da verildiği gibidir.

Tablo 49

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Olgunluk Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	34	26,73	3,87	33	-1,53	0,13
Sontest	34	27,35	4,90			

Eleştirel dinleme becerisine yönelik eğitim verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin öntestte bilişsel olgunluk boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=26,73$ ) ile sontestte bilişsel olgunluk boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=27,35$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t=-1,53$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.8.3. Kontrol grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Katılım alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Simirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) bu alt boyuta ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 50'de verildiği gibidir.

Tablo 50

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Katılım Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	19	14,84	282,00	-0,33	0,73
Pozitif Sıralar	13	18,92	246,00		

---

Fark Olmayan	2
--------------	---

---

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin katılım boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin katılım boyutu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-0,33$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.8.4. Kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Yenilikçilik alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım göstermediğinden ( $p<0,05$ ) bu alt boyuta ilişkin analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 51'de verildiği gibidir.

Tablo 51

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yenilikçilik Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

---

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	14	13,29	186,00	-0,73	0,94
Pozitif Sıralar	13	14,77	192,00		
Fark Olmayan	7				

---

\*Negatif sıralara dayalı

Eleştirel dinleme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre, öğrencilerin yenilikçilik boyutu öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $z=-0,73$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.8.5. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verilmediği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Öntest ve sontest puanları Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösterdiğinden ( $p>0,05$ ) dinleme puanlarına ilişkin analizde İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 52'de verildiği gibidir.

Tablo 52

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Puanının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	37	45,75	10,79	36	-0,36	0,716
Sontest	37	46,13	9,99			

Eleştirel dinleme becerisine yönelik eğitim verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin öntest puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=45,75$ ) ile sontest puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=46,13$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t=-0,36$ ;  $p>0,05$ ).

#### **4.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular**

##### **4.9.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimi

sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ve Levene Testine göre grupların varyanslarının eşit olduğu görüldüğünden İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 53'te verildiği gibidir.

Tablo 53

*Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	101,30	10,93	68	2,60	0,01
Kontrol	93,64	13,57			

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=101,30$ ) ile eğitim almayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=93,64$ ) arasında, deney grubu sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t_{(68)}=2,60$ ;  $p<0,05$ ). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,57$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.9.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin bilişsel olgunluk boyutu sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ve Levene Testine göre grupların varyanslarının eşit olduğu görüldüğünden İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 54'te verildiği gibidir.

Tablo 54

*Bilişsel Olgunluk Boyutuna İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre İlişkiz Örneklemeler t Testi Sonuçları*

Grup	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	28,52	3,58	68	1,14	0,25
Kontrol	27,35	4,90			

Deneyisel çalışma sonucunda eğitim alan öğrencilerin sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=28,52$ ) ile eğitim almayan öğrencilerin sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=27,35$ ) arasında bilişsel olgunluk boyutu açısından deney grubu sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(68)}=1,14$ ;  $p>0,05$ ). Bu durumda eleştirel dinleme eğitiminin bilişsel olgunluk boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### **4.9.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin katılım alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin katılım boyutu sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 55'te verildiği gibidir.

Tablo 55

*Katılım Boyutuna İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	36	41,08	1479,00	411,00	0,01
Kontrol	34	29,59	1006,00		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında katılım boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=411,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eleştirel dinleme eğitimi alan öğrencilerin katılım boyutuna ilişkin sontest puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,28$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin katılım boyutuna ilişkin becerileri geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

#### **4.9.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik alt boyutuna ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin yenilikçilik boyutu sontest puanlarının karşılaştırılması amacıyla, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 56'da verildiği gibidir.

Tablo 56

*Yenilikçilik Boyutuna İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	36	39,03	1405,00	485,00	0,13
Kontrol	34	31,76	1080,00		

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında yenilikçilik boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=485,00$ ;  $p>0,05$ ). Bu durumda eleştirel dinleme eğitiminin yenilikçilik boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### **4.9.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin sontest puanlarının incelenmesi**

Araştırmada eleştirel dinleme eğitiminin verildiği deney grubuna ve eleştirel dinlemeye ilişkin eğitimin verilmediği kontrol grubuna ilişkin dinleme becerisi sontest puanlarının



karşılaştırılması amacıyla, verilerin dağılımı Kolmogorov-Simirnov Testi ile incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ve Levene Testine göre grupların varyanslarının eşit olduğu görüldüğünden İlişkisiz Örneklem t Testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 57'de verildiği gibidir.

Tablo 57

*Dinleme Becerisine İlişkin Sontest Puanlarının Gruba Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	53,16	11,53	66	-2,69	0,009
Kontrol	46,13	9,99			

Deneysel çalışma sonucunda eğitim alan öğrencilerin sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=53,16$ ) ile eğitim almayan öğrencilerin sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=46,13$ ) arasında dinleme becerisi açısından deney grubu sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $t_{(66)}=-2,69$ ;  $p<0,05$ ). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,59$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bilgi verilen eğitimin, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve tartışma

##### 5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme becerisi öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmada deney grubunda uygulanan eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel dinlemeye ilişkin yapılan araştırmalar öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin zayıf olduğunu, eleştirel yorumlar yapamadıklarını, değerlendirme becerilerinde eksiklikler olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin eleştirel dinleme eğitimi almalarının gerekli olduğunu açıklamaktadır (Brewster, 1956; Davis-Rice, 1982; Richards, 1977).

Devine (1961) on saatlik eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde gelişme olduğunu tespit etmiştir. Nitekim alanda yapılan farklı araştırmalarda da farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin eleştirel dinleme eğitimleri sonucunda, eleştirel dinleme becerisinde gelişim gösterdikleri (Çarkıt, 2018; Doğan, 2017; Güneş, 2019; Laurent, 1963; Lockett, 1982; Lundsteen, 1963) kanıtlanmıştır. Araştırmanın sonuçları bu çalışmaları destekler niteliktedir. Laurent (1963) ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, bu becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Bu nedenle, eleştirel dinlemenin her sınıf seviyesinde uygun öğretim programı ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Groom (1970, s. 83) otuz saatlik eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde gelişme görülmediğinden bahsetmektedir. İlgili çalışmada bu durum hazırlanan eğitimin, öğretim programındaki dinleme eğitimi içeriklerine herhangi bir üstünlüğünün olmaması ile açıklanmaktadır. Araştırmanın sonuçları ile uyum göstermeyen bu çalışmadaki farklılık, hazırlanan öğretim programlarındaki içerik farklılıklarından, örneklem gruplarının farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın nitel verileri kapsamında öğrencilerle yürütülen görüşmeler ve araştırmacı günlüklerinden hareketle öğrencilerin genel olarak hazırlanan eleştirel dinleme eğitiminden ve uygulamalardan memnun oldukları tespit edilmiştir. Güneş (2019, s. 152) CoRT programı ile eğitim alan öğrencilerin eğitim sürecini eğlenceli bulduklarını ve günlük hayatlarında öğrendikleri becerileri kullandıklarını tespit etmiştir. Çarkıt (2018, s. 164) eleştirel dinleme öğretim süreci sonunda, öğrencilerin günlüklerinde ve görüşmelerde, uygulama sürecine ilişkin olumlu görüşler ifade ettiklerini ve uygulama sürecinden memnun ve mutlu olduklarını açıkladıklarını belirtmektedir. Ayrıca Lundsteen (1963) araştırmasında, öğrencilerin eleştirel dinleme programını yeterli gördüğünü ve %98'inin eleştirel dinlemeyi ilgi çekici bulduğunu açıklamaktadır.

Yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler, görüşmelerde en kolay ve en zor öğrendikleri konular üzerinde birbirlerinden farklı seçimler yapmışlardır. Bu durum, öğretimde bireysel farklılıkların önemini, her öğrencinin öğrenmekte zorluk çekeceği konunun farklı olabileceğini kanıtlar niteliktedir. Bu grupta yer alan öğrenciler kolay öğrendikleri konuları, eğlenceli, güncel ve dikkat çekici olması yönüyle kolay öğrendiklerini açıklamışlardır. Çarkıt (2018) araştırmasında öğrencilerin eleştirel dinleme eğitim sürecinin içeriğini eğlenceli ve günlük hayatta kullanmaya elverişli bulduklarını tespit etmiştir. Bu durum araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Grupta yer alan öğrencilerin öğrenmekte zorlandıklarını belirttikleri konular incelendiğinde ise, öğrencilerin üst düzey olan analiz ve değerlendirme basamaklarında yer alan becerileri kazanmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin üst düzey becerileri kazanmada zorlanmalarının nedeni, yaş grubu olarak öğrencilerin bazılarının henüz soyut işlemler basamağına geçmemiş olmaları ile açıklanabilir.

Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrenciler, görüşmelerde en kolay öğrendikleri konuları önceden bilgi sahibi oldukları konular olarak açıklamaktadır. Ancak araştırmacı günlüğünde yer alan notlardan hareketle, öğrencilerin daha önce bildiklerini ifade ettikleri konularda ciddi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerinde de eksiklikler olabileceğine işaret etmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin de kolay ve zor buldukları konuları açıkladıklarında birbirlerinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca yüksek başarı gösteren grupta olduğu gibi öğrencilerin üst düzey becerileri öğrenmede zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bu durum, uygulama süresinin yetersiz kalmasından ve becerilerin öğretimine ayrılması gereken sürenin arttırılması gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca hem öğrenci görüşleri

hem de araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin doğru cevabı tespit etseler dahi uygun biçimde bunu yazıya aktaramama sorunları, öğrencilerin bu becerilere ilişkin bilgilerini aktarmada zorluk yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Yapılan görüşmelerde, görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı etkinlikleri dinleme becerisi yerine okuma becerisi üzerinden uygulamayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin söylemlerinde dinleme becerisinin okuma becerisinden farklı yönlerine değindikleri ve dinleme becerisinde yetersiz olduklarını açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerilerinde ciddi eksiklikleri olduğunu ve bu nedenle dinlemeye ilişkin olumsuz bir tutum edindiklerini göstermektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklikler olduğu araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da desteklenmektedir. Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklikler olduğunu, ancak verilen eğitimlerle ve yapılan uygulamalarla dinleme anlama düzeylerinin geliştiğini ve dinlemeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Aksu, 2013; Daşz, 2013; Ceran, 2015; Doğan, 2017; Kır, 2019). Öğrenciler dinlemeye ilişkin bazı olumsuz görüşler bildirseler de, araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde gelişmeler olduğu ve eğitim sürecine ilişkin olumlu açıklamalar yaptıkları grlmştir.

### **5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada kontrol grubunda eleştirel dinleme becerisine yönelik yapılan ntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Brewster (1956) ğrencilerin eleştirel dinleme becerisinde önemli eksikliklerinin olduğunu, metinleri ve metnin aktardığı bilgileri tam olarak kavrayamadıklarını belirtmektedir. Richards (1977) ve Davis-Rice (1982) da benzer Şekilde ğrencilerin eleştirel dinlemede yetersiz oldukları ve eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca Yıldırım ve Er (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerin dinlediklerini anlama ve çözülemeye ilişkin Türkçe ğretim Programı'ndaki kazanımları öğretmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinde yetersiz oldukları ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydıkları tespit edilmiştir.

### **5.1.3. Araştırmanın nc alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinlemeye ilişkin sontest puanları arasında, istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Eleştirel dinlemeye ilişkin öğretim programlarının hazırlandığı ve uygulandığı farklı araştırmalarda da deney grubu lehine sonuçlar elde edilmiştir (Çarkıt, 2018; Doğan, 2017; Güneş, 2019; Lockett, 1982; Lundsteen, 1963). Alanyazında verilen eğitim süreci sonunda öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin gelişme göstermediği araştırmalar (Groom, 1970) da mevcuttur. Farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni, uygulanan eğitimlerin içeriği, araştırmacıdan ve örneklem grubundan kaynaklanan farklılıklar olabilir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinde eksiklikler olduğu ancak hazırlanacak uygun öğretim programları ile öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

##### **5.1.4.1. Deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarkıt (2018, s. 165) araştırmasında eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, metnin konusunu belirleme becerisinin yer aldığı eleştirel anlamlandırma ve zihinde yapılandırma becerisinin gerçekleşme oranını %86,6 olarak bulmuştur. Öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerilerini kapsayan becerinin yüksek oranda gerçekleşmiş olması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, hem yüksek başarı hem de düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin metnin konusunu belirlerken, genel olarak öğretim sürecinde bu konuyla ilişkili derslerde, araştırmacı tarafından öğretimi yapılan stratejileri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Her iki grupta yer alan öğrenciler benzer stratejileri kullansalar da başarılarındaki fark durumunun, yazılı anlatım becerilerindeki eksiklikten ve metin türünden kaynaklandığını ifade etmektedir. Öğrencilerin başarı durumlarındaki farklılık araştırmada bilgilendirici metinlerin kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Özdemir (2016, s. 33) bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha uzun sözcük ve cümlelerden oluştuğunu, okunabilirlik

düzeyinin daha zor olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki eksiklik uygulama sürecinde araştırmacı tarafından alınan notlardaki ifadelerle desteklenmektedir. Müldür ve Çevik (2019) öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğunu, Elma ve Bütün (2015) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin en fazla yazma becerisinde zorlandıklarını ve yazılı anlatımla ilgili etkinlikleri sevmediklerini belirlemiştir. Alanyazındaki çalışmalar araştırmamızın nitel bulgularını destekler niteliktedir.

Metnin konusunu belirleme becerisinde, görüşmeye katılan öğrencilerin çoğu, metnin konusunu doğru belirleyebildiğinden emin olamadığını ifade etmektedir. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin metnin konusunu belirlemede başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin görüşmelerde emin olmadıklarını ifade etmeleri, özdeğerlendirme becerilerindeki eksikliklerinden ya da metnin konusunu belirleme becerisindeki eksikliklerinden kaynaklanabilir. Çarkıt (2018) yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, metnin konusunu belirleme becerisinde öğrencilerin gelişme kaydettiklerini ancak bu beceriyi tam olarak edinemediklerini ifade etmektedir. Bu durum öğrencilerin gelişim dönemlerinden, örneklem durumundan ya da uygulama sürecindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.4.2. Deney grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dinleme metinlerinin ana fikrini belirlemede eksikliklerinin olduğunu açıklayan araştırmalar (Brewster, 1956; Davis-Rice, 1982) mevcuttur. Öğrencilerin bu alanda eksikliklerinin olduğu bilirse de, eleştirel dinleme becerisini geliştirmeye yönelik verilen eğitimler sonucunda öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerilerinde gelişme olduğunu gösteren araştırmalar (Çarkıt, 2018; Doğan, 2017; Lundsteen, 1963) bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın ilgili konusunun sonucu ile uyum göstermektedir. Ancak alanyazında farklı sonuçların bulunduğu araştırmalar da mevcuttur. Groom (1970) yaptığı araştırmasında, uygulanan

öğretim süreci sonunda öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerisinde gelişme göstermediklerini ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan görüşmelerde, hem yüksek başarı gösteren hem de düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemede doğru stratejileri tercih ettikleri ve araştırmacı tarafından uygulama esnasında öğretimi yapılan stratejilerden bahsettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler metnin konusunu belirleme becerisinde olduğu gibi, metnin ana fikrini belirlemede metin türünün bu becerideki başarılarını etkilediğini ve metnin ana fikrini yazıya dökmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin metin türünden ve yazılı anlatım becerilerinden kaynaklı nedenlerden ötürü, aynı stratejileri kullandıklarını beyan etmelerine rağmen başarı durumlarında farklılıklar oluşmuş olabilir. Öğrencilerin uygulamada seçilen metin türünden kaynaklı zorluklar yaşadıkları araştırmacı günlüğündeki açıklamalarla da tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalar (Demirtaş Tolaman, 2017; Oktay, 2019) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Görüşmelerde öğrencilerden bir kısmı metnin ana fikrini doğru belirlediğinden emin olamadığını ifade ederken, bazı öğrenciler metnin konusunu belirleme becerisine oranla metnin ana fikrini doğru belirlediklerinden daha emin olabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin buradaki açıklamalarında bireysel farklılıklar görülmektedir. Çarkıt (2018, s. 163) öğrencilerin ana fikri belirleme becerilerinde eleştirel dinleme sonucunda gelişmeler olduğunu ancak öğrencilerin bu beceriyi tam olarak kazanamadıklarını belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin gelişim dönemlerinden, örneklem durumundan ya da uygulama sürecindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.4.3. Deney grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davis-Rice (1982) öğrencilerin öznel/nesnel ifadeleri belirleme becerilerinde eksiklikleri olduğunu açıklarken; Devine (1961) ve Laurent (1963) öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerinin

eleştirel dinleme becerisi eğitimleri ile geliştiğini tespit etmiştir. Ayrıca Çarkıt (2018, s. 165) eleştirel dinleme eğitimi ile öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerini kapsayan analiz etme/çözümleme basamağının %82,22 oranında gerçekleştirildiğini bulmuştur. Belirtilen çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Groom (1970) yaptığı araştırmasında, uygulanan öğretim süreci sonunda öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisinde gelişme göstermediklerini ifade etmektedir. Bu durum araştırma sonuçları ile farklılık gösterse de, sonuçlardaki farklılık uygulama ve örneklem farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın nitel bölümünde yüksek başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirlemede genellikle birden fazla strateji kullandıkları, uygulama sürecinde ele alınan stratejilerden görüşme esnasında bahsettikleri belirlenmiştir. Düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde ise, bu grupta yer alan öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, diğer gruba oranla daha az sayıda strateji kullandıkları, uygulama sürecinde ele alınan stratejilerden bahsetmedikleri belirlenmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin diğer gruba oranla sadece belirli stratejileri kullandıkları araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da desteklenmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğu, konu hakkında önceden bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Ancak bu durum öğrencilerin bu beceriye ilişkin öntest puanlarının düşük olması ile çelişmektedir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin ilgili konuya ilişkin bilgilerini dinleme sürecine transfer edememeleri, özdeğerlendirme becerilerindeki eksiklikler ya da öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisindeki eksiklikler olabilir.

#### **5.1.4.4. Deney grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalarda metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisine tam olarak yer verilmemiş olsa da, Devine (1961) öğrencilerin aldıkları eleştirel dinleme eğitimi sonrasında konuşmacının yönlendirmelerini tanımlama gelişim gösterdiklerini; Laurent (1963) beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin



aldıkları eleştirel dinleme eğitimi sonrasında metindeki şüphe uyandıran ve dinleyiciyi etkilemeyi amaçlayan ifadeleri belirleme becerilerinde gelişme gösterdiklerini; Doğan (2017) öğrencilerin aldıkları eleştirel dinleme eğitimi sonrasında aldatıcı dil kullanımını belirlemede ilerleme kaydettiklerini açıklamaktadır. Bu çalışmalar, verilen eleştirel dinleme eğitimleri ile öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerinin gelişmesini sağladığını destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, öğrencilerle yapılan görüşmelerde yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirlerken birden fazla strateji kullandıkları, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından derslerde ele alınan stratejilerden bahsettikleri belirlenmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da desteklenmektedir. Ancak, düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin diğer gruba göre, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirlerken daha az sayıda strateji kullandıkları ve derslerde ele alınan stratejilerden bahsetmedikleri görülmüştür. Ayrıca, bu grupta yer alan öğrencilerin bazılarının konuya ilişkin bilgilerinde eksiklikler ve kavram yanılgıları olduğu görüşmeler esnasında tespit edilmiştir. Bu beceriye ilişkin gruplar arasındaki başarı düzeyi farklılığı, düşük başarı gösteren gruptaki öğrencilerin konuyu tam kavrayamamalarından ve konuya ilişkin bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedeni, uygulama sürecindeki eksiklikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar olabilir.

#### **5.1.4.5. Deneysel gruba öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deneysel gruba öğrencilerinin metindeki propaganda ifadelerini belirleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adams (1968) onuncu sınıf öğrencileri ile yürüttüğü uygulamada propaganda tekniklerinin öğretilmesine odaklanmış ve araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin aldıkları propaganda teknikleri eğitimi onların propaganda ifadelerini belirleme becerilerini geliştirmiştir. Aynı şekilde Laurent (1963), Lundsteen (1963) ve Doğan (2017) verilen eğitimlerle öğrencilerin propagandayı tanıma ve belirleme becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Ayrıca Çarkıt (2018, s. 165) propaganda ifadelerini belirleme becerisini

kapsayan analiz etme/çözümleme becerisinin, eleştirel dinleme eğitimi sonucunda %82,22 oranında gerçekleştirildiğini açıklamaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Groom (1970) araştırmasında eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin propaganda ifadelerini belirleme becerilerini geliştirmede ifade etmektedir. Bu durum araştırma sonuçları ile farklılık gösterse de, sonuçlardaki farklılık uygulama ve örneklem farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın nitel bölümünde yüksek başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde, bu gruptaki öğrencilerin propaganda ifadelerini belirlerken belirli teknikler kullandıkları, günlük hayattan ve derslerden örnekler vererek açıklamalar yaptıkları, propaganda ifadelerini belirleme konusuna ilişkin bilgi eksikliklerinin olmadığı ve olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde yer alan notlarla da desteklenmektedir. Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, konuyu tam kavrayamadıkları görüşmelerde ve araştırmacı günlüklerinde yer alan notlarla tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşme esnasında verdikleri örneklerin güncel olması, reklamlardan seçilmiş olması öğrencilerin bu konuya dikkat ettiklerinin ve günlük hayatta propaganda ifadelerini fark etmeye başladıklarının göstergesidir. Ayrıca, öğrencilerin öğretim sürecinde bazı propaganda tekniklerini daha kolay buldukları, bu teknikleri daha hızlı öğrendikleri ancak bazı teknikleri öğrenmede sorunlar yaşadıkları görüşmelerde ve araştırmacı günlükleri ile tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarından, gelişim dönemlerinden ya da uygulama eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.4.6. Deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme yapma, eleştirel düşünmenin bileşenlerinden olması ve bilgiyi işleme sürecinde de anlama, çıkarım yapma süreçleri ile birlikte görev üstlenmesinden dolayı önemli bir beceridir (Güneş, 2012, s. 137). Çarkıt (2018, s. 165) eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, yedinci sınıf öğrencilerinin metne yönelik eleştirel değerlendirme yapma becerisinin gerçekleşme

oranını %85,77 olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda ilgili alandaki becerilerinin gelişmesi, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel bölümünde yüksek başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde, bu grupta yer alan öğrencilerin metnin konusunu değerlendirmede uygulama sürecinde öğretimi yapılan stratejileri tercih ettikleri tespit edilirken, düşük başarı gösteren grupla yapılan görüşmelerde öğrencilerin diğer gruba oranla daha fazla strateji kullandıkları ancak doğru stratejileri seçemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptan da bazı öğrenciler bu konuyu öğrenmekte zorluk çektiklerini ifade etmişler, araştırmacı günlüğündeki notlarda da bu durum tespit edilmiştir. Değerlendirme becerisinin üst düzey bir beceri olmasından, öğrencilerin yazma becerilerindeki eksikliklerden, öğrencilerin dinleme becerilerindeki eksikliklerden, öğrencilerin metnin konusuna ilişkin ön bilgilerinin eksik olmasından ötürü bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) Türkçe ders kitaplarında üst düzey beceriler olan analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinde eksiklikler olduğunu; Elma ve Bütün (2015) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde eksiklikler olduğunu; H. Funk ve G. Funk (1989) dinleme becerisinin çeşitli nedenlerle ihmal edilmiş bir alan olduğunu; Pressley (2000) bireyin ön bilgilerinin anlama düzeyini etkilediğini ifade etmektedir. Bahsi geçen çalışmalar, araştırmanın nitel verilerini destekler niteliktedir.

#### **5.1.4.7. Deney grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında dinlediklerinden hareketle metinden sonuç çıkarma becerisine ilişkin verilen eğitimler sonucunda öğrencilerin gelişim gösterdiklerini (Laurent, 1963) ve göstermediklerini (Groom, 1970) belirten araştırmalar mevcuttur.

Araştırmanın nitel bölümünde, yüksek başarı gösteren öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu grupta yer alan öğrencilerin, metinden hareketle sonuç çıkarma uygulamalarında temelde iki strateji kullandıkları ve uygulama sürecinde ele alınan stratejilerden bahsettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin ise,

diğer gruba oranla daha fazla strateji kullansalar da doğru stratejileri seçemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı günlüğündeki notlardan hareketle ise, öğrencilerin görüşlerini ifade etmekte zorlandıkları ve bu beceriyi ana fikri belirleme becerisi ile karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulama sürecindeki eksikliklerden ya da becerinin üst düzey olmasından kaynaklanıyor olabilir. Metni yorumlama, gerekçelendirme, derin anlamlara yönelik çıkarımlarda bulunma becerilerinin üst düzey beceriler olduğu (Gündoğdu, 2012, s. 37) bilinmektedir. Metinden hareketle sonuç çıkarma becerisi metni yorumlama ve yorumlardan hareketle kendini ifade etme sürecine dayanan bir bütün olduğundan öğrencilerin bu konuda zorluk yaşamaları, metni yorumlama ve kendini ifade etme becerilerinde de eksiklik olabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

#### **5.1.4.8. Deney grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarkıt (2018, s. 165) metnin tutarlılığını değerlendirme becerisini içeren karşılaştırma becerisine ilişkin, verilen eğitim sonrasında bu becerinin %92,66 oranında gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları araştırmanın sonuçları ile uyum göstermektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde, yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirirken birden fazla strateji kullandıkları; düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin ise konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu konuyu öğrenmede zorluk yaşadıkları araştırmacı günlüğündeki notlarla tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle metnin akışını bozan kısımları tespit etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin dinleme becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca alanyazında öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılık konusunda eksikliklerinin olduğunu gösteren araştırmalar (Karatay, 2010; Keklik ve Yılmaz, 2013) mevcuttur. Bu durum öğrencilerin metin tutarlılığı kavramına ilişkin yetersiz bilgi sahibi olduklarını açıkladığından, öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme konusunu öğrenmekte zorlanmalarının nedenlerinden biri olabilir.

#### **5.1.4.9. Deney grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brewster (1956) ve Davis-Rice (1982) öğrencilerin metindeki kanıtları ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerinde yeterli başarı seviyesine ulaşamadıklarını ifade etmektedir. Devine (1961) ve Lundsteen (1963) araştırmalarında, eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerinin geliştiğini ispatlamıştır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmelerde yüksek başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirirken birden fazla ölçütü dikkate aldıkları, öğretim sürecinde üzerinde durulan ölçütlerden bahsettikleri ve bazı öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirebileceklerinden emin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerle de desteklenmektedir. Düşük başarı gösteren grupta yer alan öğrencilerden bazıları, bu konuyu hatırlayamadıklarını açıklarken diğer öğrencilerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, değerlendirmede tek ölçüte dayalı incelemeler yürüttükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerden birinin söyleminden ve araştırmacı günlüğünden hareketle, bazı öğrencilerin bu konuyu öğrenmekte zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerisindeki eksikliklerinden ya da uygulama sürecindeki yetersizlik ve öğretim sürecinde bu konunun son ele alınan konu olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, öznel/nesnel ifadeleri belirleme, anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme, propaganda ifadelerini belirleme, metnin konusunu değerlendirme, metinden sonuç çıkarma, metnin tutarlılığını değerlendirme, metindeki kanıtları ve metnin kaynağını

değerlendirme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde eksiklikler olduğunu belirten araştırmalar (Brewster, 1956; Davis-Rice, 1982; Richards, 1977) mevcuttur. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde eksiklikler olduğunu desteklemektedir. Öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerindeki eksikliğin birden fazla kaynağı bulunmaktadır. 2006 Türkçe Öğretim Programı'ndan beri programlarda eleştirel dinleme bir yöntem/teknik olarak yer almaktadır. Ancak dinleme yöntem/teknikleri üzerine yapılan araştırmalar, eleştirel dinleme yöntem/teknikine Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir (Kemiksiz, 2016; Kurudayıoğlu ve Öрге Yaşar, 2014). Öğrencilerin dinleme becerilerini etkin olarak kullanamamaları, bu alanda yetersiz oluşları onların eleştirel dinleme becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Yapılan çalışma ve uygulamalarla öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği, dinleme anlama seviyelerinin arttığı ve dinleme becerisine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri kanıtlanmıştır (Dündar, 2018; Katrancı ve Yangın, 2013). Ayrıca eleştirel dinleme becerisinin öğretilen bir beceri olduğu (Lundsteen, 1963) bilinmektedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde eksiklikler olduğu tespit edilmiş ve bu alanda eğitim verilmesinin, uygulamalar yapılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

##### **5.1.6.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin konusunu belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarkıt (2018, s. 165)'in araştırmasında da, eleştirel dinleme becerisine yönelik eylem süreci sonunda, metnin konusunu belirleme becerisini kapsayan anlamlandırma ve zihinde yapılandırma boyutunun %86,6 oranında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu nedenle, uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sonucunda

öğrencilerin dinleme metinlerinin konusunu belirleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.6.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin ana fikrini belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin ana fikrini belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında eğitim ve uygulamalarla öğrencilerin dinlediklerinin ana fikrini belirleme becerilerinin geliştiğini destekleyen araştırmalar (Çarkıt, 2018; Doğan, 2017; Lundsteen, 1963) mevcuttur. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonucu ile uyum göstermektedir. Bu nedenle, uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin dinleme metinlerinin ana fikrini belirleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.6.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında uygulanan eleştirel dinleme öğretim planları sonrasında, eğitimin uygulandığı grubun öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerinde gelişme olduğunu belirten çalışmaların (Çarkıt, 2018; Devine, 1961; Laurent, 1963) yanında, gelişme olmadığını açıklayan çalışmalar (Groom, 1970) mevcuttur. Groom (1970, s. 83) araştırmasında, bu sonucun derslerde uygulanan eğitim ile hazırlanan program arasında farklılık olmamasından kaynaklandığını işaret etmektedir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarındaki farklılıkların öğretim planındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin öznel/nesnel anlatımı belirleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu beceriye ilişkin araştırmalarda farklı terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Eleştirel dinleme eğitimi sonrasında, öğrencilerin ifadelerdeki yönlendirmeleri (Devine, 1961); dinleyiciyi etkilemeyi amaçlayan ifadeleri (Laurent, 1963); aldatıcı dil kullanımını (Doğan, 2017) belirlemede başarılı olduklarını tespit eden çalışmalar mevcuttur. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları, bu araştırmadaki sonuçlarla uyum göstermektedir. Bu nedenle, uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin dinleme esnasında anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin propaganda içeren ifadeleri belirleme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve inceleme sonucunda deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin propaganda ifadelerini belirleme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında propaganda ifadelerini belirleme öğretimi hakkında yapılan araştırmalarda (Adams, 1968; Çarkıt, 2018; Doğan, 2013; Laurent, 1963; Lundsteen, 1963) öğrencilerin dinlediklerinde propaganda ifadelerini belirleme becerilerinin geliştiği ispatlanmıştır. İlgili araştırmaların tamamının sonuçları, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin dinlediklerindeki propaganda ifadelerini belirleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.



#### **5.1.6.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerisi sıntest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin konusunu değerlendirme becerilerine ilişkin sıntest puanları incelenmiş ve deney grubu sıntest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin konusunu değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarkıt (2018, s. 165) eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, yedinci sınıf öğrencilerinin metne yönelik eleştirel değerlendirme yapma becerisinin gerçekleşme oranını %85,77 olarak bulmuştur. İlgili çalışmanın sonuçları, bu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin dinledikleri metnin konusunu değerlendirme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6.7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisi sıntest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinden sonuç çıkarma becerisine ait sıntest puanları incelenmiş ve inceleme sonucunda deney grubu öğrencilerinin sıntest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında eleştirel dinleme öğretimi sonucunda öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerilerinin geliştiğini gösteren çalışmaların (Laurent, 1963) yanında, gelişme göstermediğini belirleyen çalışmalar (Groom, 1970) da mevcuttur. Groom (1970, s. 83) araştırmasında, bu sonucun öğretim programı ile hazırlanan uygulamalar arasında farklılık olmamasından kaynaklandığını açıklamaktadır. Bu sebeple, araştırma sonuçlarındaki farklılıkların öğretim planındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin metinden sonuç çıkarma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6.8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve deney grubu öğrencilerinin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir araştırmada, metnin tutarlılığını değerlendirme becerisini içeren karşılaştırma becerisinin, uygulanan eğitim sonrasında %92,66 oranında gerçekleştiği belirlenmiştir. (Çarkıt, 2018, s. 165). Araştırmada uygulanan eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin metnin tutarlılığını değerlendirme becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerilerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı araştırmalarda (Devine, 1961; Lundsteen, 1963) eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerinin geliştiği ispatlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, ilgili araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın sonucunda, uygulanan eleştirel dinleme eğitimiyle öğrencilerin metindeki kanıt ifadelerini ve metnin kaynağını değerlendirme becerilerinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

## **5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

### **5.1.7.1. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri öntest ve sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin bilişsel olgunluk boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin katılım boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin yenilikçilik boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel dinlemeye ilişkin yapılan sınıflamaların yer aldığı araştırmalarda eleştirel dinlemenin eleştirel düşünme becerisi ile bağlantılı olduğunu açıklayan araştırmalar (Devine, 1961; Lundsteen, 1963; Richards, 1977) mevcuttur. Eleştirel dinleme eğitiminin verildiği grupların eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini gösteren araştırmaların (Lundsteen, 1963) yanında herhangi bir farklılık tespit edilemeyen araştırmalar (Devine, 1961) da bulunmaktadır.

Devine (1961) araştırmasında, Watson-Gleaser Eleştirel Düşünme Testi'ni kullanmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişim olmamasının nedenini, testin okuma becerisine dayalı olmasına ve testin ölçtüğü becerilerin eleştirel dinleme öğretimi programında yer almamasına bağlamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarındaki farklılıkların örneklem gruplarındaki farklılıklardan kaynaklanması da muhtemeldir. Bu nedenle, araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin uygulanan

eleştirel dinleme eğitimi sonucunda, eleştirel düşünme eğilimlerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.7.2. Deneysel grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest ve sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deneysel grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest ve sontest puanları incelenmiş, sonuç olarak sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada uygulanan eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel dinleme, dinleme yöntem/tekniki olduğundan dinleme becerisi ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Ayrıca Lundsteen (1963) araştırmasında, eleştirel dinleme becerisi ile dinleme becerisinin ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında farklı dinleme yöntem/tekniklerinin uygulanması sonucunda, öğrencilerin dinleme başarılarının arttığını belirten araştırmalar (Karabacak, 2014; Kocaadam, 2011) bulunmaktadır. Eleştirel dinleme açısından incelendiğinde ise, eleştirel dinlemeye yönelik eğitimin verildiği araştırmalarda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği (Adams, 1968; Devine, 1961; Laurent, 1963) görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, bahsi geçen çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle, eleştirel dinlemeye yönelik uygulanan eğitimin öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

#### **5.1.8.1. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri öntest ve sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ölçeği alt boyutları olan bilişsel olgunluk, katılım, yenilikçilik boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yetersiz düzeyde olduğunu, geliştirilmesi gerektiğini açıklayan araştırmalar (Aybek ve Demir, 2013; Ersoy ve Başer, 2011) bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak ve kullanabilmek çağımızın ihtiyaçlarından biri haline gelmiştir. Ancak eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireylerin tamamının eleştirel düşünebilen kişiler olduğunu söylemek de mümkün değildir.

Bu nedenle eğitim sisteminde eleştirel düşünmeye yönelik çalışma ve uygulamaların yapılması gereklidir (Demir ve Uluçınar, 2012, s. 63).

### **5.1.8.2. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi öntest ve sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisine yönelik daha fazla çalışma ve uygulamaya ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Alanyazında da Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında dinleme becerisine daha fazla yer verilmesi gerektiğini açıklayan çalışmalar (Çevik ve Güneş, 2017; Karadağ, 2012; Temizkan, 2014) mevcuttur. Öğrencilerin dinleme becerilerinde eksiklikler olduğu ancak yapılacak uygulamalarla bu eksikliklerin en aza indirgenebileceğini açıklayan araştırmalar (Ceran, 2015; Doğan, 2017; Kır, 2019) da bulunmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik farklı çalışma ve uygulamaların yapılması gereklidir.

### **5.1.9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

#### **5.1.9.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin sontest puanları incelenmiş ve sonuç olarak deney grubu sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, araştırmada verilen eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel olgunluk boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
- Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin katılım boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

- Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yenilikçilik boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Alanyazında eleştirel dinleme eğitiminin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini gösteren araştırmaların (Lundsteen, 1963) yanı sıra herhangi bir farklılık tespit edilemeyen araştırmalar (Devine, 1961) da bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin eleştirel dinleme ile ilişkili olduğu (Richards, 1977) düşünüldüğünde, araştırmalar arasındaki bu farklılıkların örneklem ve uygulanan eğitimlerin içeriğinden kaynaklanması muhtemeldir. Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin katılım boyutu ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında farklılık görülmesinin nedeni, eleştirel dinleme becerisine yönelik uygulanan eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine de katkı sağlaması olabilir.

#### **5.1.9.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi sontest puanlarının incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin sontest puanları karşılaştırılmış ve deney grubu öğrencilerinin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubunda uygulanan eleştirel dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında eleştirel dinleme eğitimi sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini açıklayan çalışmaların (Adams, 1968; Devine, 1961; Lundsteen, 1963) sonuçları ile araştırmanın sonucu uyum göstermektedir. Ayrıca eleştirel dinlemenin dinleme becerisi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bilinmektedir (Lundsteen, 1963). Araştırmada, uygulanan eleştirel dinleme becerisine yönelik eğitimin öğrencilerin dinleme anlama becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla uygulama yapmaları gereklidir.

- Dil becerilerinin bir bütün olduğu düşünöldüğünde, dinleme becerisindeki eksiklik tüm becerileri etkileyeceğinden dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin eleştirel dinleme eğitime özen göstermeleri, sınıf içinde farklı uygulamalar yapmaları gereklidir.

Türkçe öğretim programlarının hazırlanmasına yönelik öneriler:

- Türkçe ders kitaplarının ve öğretim programlarının dinleme becerisine ilişkin daha fazla uygulama yapmaya elverişli olarak hazırlanması faydalı olacaktır.
- Türkçe ders kitaplarında dinleme metinlerinin sayısının artırılması, uygulama sayısını da arttıracığından faydalı olacaktır.
- Eleştirel dinleme becerisi güncelliğini her daim koruyan ve günlük hayatta ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında bu beceriye daha fazla yer verilmesi faydalı olacaktır.

### **5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler**

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Eleştirel dinleme becerisinin boyutlarının belirlenmesine yönelik yapılacak yeni araştırmalarla yeni sınıflamalar ortaya konulabilir.
- Dinleme becerisi alanındaki yöntem, teknik, strateji, tür kavramlarındaki karışıklığı ortadan kaldırmak adına yeni araştırmalar yapılabilir.
- Eleştirel dinleme becerisi özyeterliliğine ve tutumuna ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Eleştirel dinleme alanında güncel çalışmaların azlığı nedeniyle, bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Dil becerilerinin birbiri ile olan ilişkilerine ve birbirlerini etkileme durumlara ilişkin güncel çalışmaların azlığı nedeniyle, bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Eleştirel dinleme ve eleştirel düşünme becerisinin ilişkisini açıklamak amacıyla güncel çalışmaların azlığı nedeniyle yeni araştırmalar yapılabilir.
- Eleştirel dinleme ve okuma becerisinin ilişkisini açıklamak amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözüme*. (Çev. N. Kalaycı ve G. Korkmaz). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Adams, F. J. (1968). *Evaluation of a listening program designed to develop awareness of propaganda techniques* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 6907840)
- Adams, H. (1947). Learning to be discriminating listeners. *The English Journal*, 36(1), 11-15.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349952).
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım-okuma, dinleme, konuşma, yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. Ekici ve diğerleri (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (ss. 392-426). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Allen, T. H. (1977). How a good listener are you?. *Digests of the Month*, Şubat, 37-39.
- Arı, G. (2013). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 189-217). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.



- Arono, A. (2015). The relationship between listening strategy performance and critical listening ability of Indonesian students. *Al-Ta lim Journal*, 22(1), 81-87.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235252).
- Aybek, B. ve Demir, U. R. (2013). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 287-304.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları- Dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, Z. (2009). *İşitme kaybına neden olan bazı genlerin moleküler düzeyde araştırılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 244867).
- Baz, B. (2019). *Çocuk edebiyatı metinlerine dayalı programın ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553933).
- Beery, A. (1946). Listening activities in the elementary school. *The Elementary English Review*, 69-79.
- Benzer, A. (2019). Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (ss. 165-202). Ankara: Nobel Yayınları.
- Blewett, T. T. (1951). An experiment in the measurement of listening at the college level. *The Journal of Educational Research*, 44(8), 575-586.
- Blodgett, P. C. (1997). Six ways to be a better listener. *Training & Development*, 51(7), 11-13.
- Bowell, T. ve Camp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. (Çev: B. Tanrıseven). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9(6), 159-173.

- Brewster, L. W. (1956). *An explonatory study of some aspects of critical listening among college freshmen* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 0017461)
- Brown, J. (1954a). Can listening be taught?. *College English*, 290-291.
- Brown, J. (1954b). How teachable is listening?. *Educational Research Bulletin*, 33(4), 85-93. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1473241>
- Brownell, J. (2017). *Listening attitudes, principles and skills (Sixth edition)*. New York, USA: Routledge.
- Buck, G. (2007). *Assesing listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening* , 25(1), 27-46.
- Burley Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill (2nd edition)*. New Jersey, USA: John Wiley and Sons Inc.
- Buzlu, E. (2019). *Zihin haritalama tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 587488).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *Tesol Quarterly*, 19(4), 765-781.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara : Nobel Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Celepoglu, A. (2012). Dinleme. L. Beyreli (Ed.), *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (ss. 184-190). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Cihangir Çankaya, Z. (2015). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 598900).
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524021).
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 354092).
- Davis-Rice, H. J. (1982). *Critical listening abilities of college students identified as superior, average, or poor readers* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8310235)
- Demir, M. ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 62-66.
- Demir, S. C. (2009). Dinleme/izleme eğitimi ve 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 53-64.
- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: Bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503184).

- Devine, T. (1961). *The development and evaluation of a series of recordings for teaching certain critical listening abilities* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 6106569)
- Devine, T. G. (1982). Listening skills schoolwide: activities and programs. National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED219789.pdf>
- Devito, J. A. (2019). *The interpersonal communication book (15<sup>th</sup> edition)*. Boston, USA: Pearson.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205400).
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel ve diğerleri (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 151-180). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duker, S. (1962). Basics in critical listening. *The English Journal*, 565-567.
- Duker, S. (1964). Chapter III: Listening. *Review of Educational Research*, 34(2), 156-163.
- Durrell, D. D. (1969). Listening Comprehension versus reading comprehension. *Journal of Reading*, 12(6), 455-460. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/40012907.pdf>
- Dündar, E. (2018). *ELVES tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 526985).
- Early, M. (1954). Suggestions for teaching english. *The Journal of Education*, 17-20.
- Ediger, M. (1986). Reading, readiness and the learner. *Minnesota English Journal*, 27, 43-49.
- Ellul, J. (1965). *Propaganda: The formation of men's attitudes*. New York, USA: Vintage Books.

- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki dil. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 314, 36-39.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. Karakaş ve diğerleri (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (ss. 113-125). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (2008). Critical thinking and clinical judgment. *Optometric Education*, 33(3), 97-102.
- Fisher, A. (2010). *Critical thinking an introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Funk, H. D. ve Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills . *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/20200270>
- Gilakjani, A. P. ve Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors effecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of English Teaching and Research* , 2(5), 977-988.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.

- Groom, B. H. (1970). *An experimental study designed to develop selected informative listening skills of fifth and sixth grade students* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7103639)
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Gültekin, M. (2018). *Algı yönetimi ve manipülasyon*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Gündoğdu, A. E. (2012). Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde öyküleyici metin çözümlenmeye yönelik gözlem formu önerisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5, 34-46.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2: Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, G. (2019). *Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554570).
- Halone, K. K., Cunconan, T. M., Coakley, C. G., ve Wolvin, A. D. (1998) Toward the establishment of general dimensions underlying the listening process. *International Journal of Listening*, 12(1), 12-28. doi: 10.1080/10904018.1998.10499016
- Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/41384692>
- Hildreth, G. (1948). Interrelationships among the language arts. *The Elementary School Journal*, 48(10), 538-549. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/998076>

- Imhof, M. (2003). The social construction of the listener: Listening behavior across situations, perceived listener status, and cultures. *Communication Research Reports*, 20(4), 357-366. doi: 10.1080/08824090309388835
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today?. *The International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. doi: 10.1080/10904010701802121
- Ivankova, N., Creswell, J. ve Stick, S. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- İncesulu, Ş. A. (2017). İşitme sistemi anatomi ve fizyolojisi. Z. Doğan (Ed.), *İşitmenin Doğası ve İşitmeye Yardımcı Teknolojiler* (ss. 28-46). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18. doi: 10.1080/00094056.1995.10522637
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehensions. *Journal of Communication*, 1(1), 57-62.
- Jowett, G. S. ve O'Donnell, V. (1992). *Propaganda and persuasion*(2<sup>nd</sup> edition). Newbury Park, USA: Sage Publications.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383582).
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139-157.

- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknik-i-metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kır, D. B. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544234).
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Yayınları.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 288408).
- Kurudayıoğlu, M. ve Örgü Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Laurent, M. J. (1963). *The construction and evaluation of a listening curriculum for grades 5 and 6* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 6407179)
- Lockett, S. R. (1982). *The development and assessment of instructional materials for the teaching of leadership skills to second grade students in selected public schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Western Michigan Üniversitesi, Michigan.
- Lundsteen, S. (1963). *Teaching abilities in critical listening in fifth and sixth grade pupils* (Yayımlanmamış doktora tezi). California Üniversitesi, Berkeley.
- Lundsteen, S. (1971). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Illinois, USA: Urbana.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri .
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.



- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 288406).
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Mersand, J. (1951). Why teach listening?. *The English Journal*, 40(5), 260-265.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149. doi: <https://doi.org/10.18506/anemon.520992>
- Oktay, E. (2019). *Öğretim kademelerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583327).
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 159487).
- Ormrod, J. E. (2012). *Human learning (six edition)*. Boston, USA: Pearson International Edition.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2014). Üstbiliş ve dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(3), 109-131.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388180).
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. California, USA: Sonoma State University.

- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 130, 27-38.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts & tools (Fourth edition)*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield.
- Petress, K. C. (1999). Listening: A vital skill. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 261.
- Philosophical Assosiation/APA. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The delphi report)*. California, USA: The California Academic Press. Erişim adresi: <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Pinnell, G. S. ve Jagger, A. M. (2003). Oral language: speaking and listening in elementary classrooms. Flood ve diğerleri (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching The English Language Arts* (ss. 881-913). NJ: Erlbau.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading online*, 5(2), 1-14.
- Rankin, P. (1928). The Importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Richards, R. A. (1977). *The development and evaluation of a test of critical listening for use with college freshmen and sophomores* (Doctoral Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7716443)
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London, England: Penguin Group.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552817).
- Sanders, B. (2013). *Öküzün a'sı*. (Çev. ř. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sezik, N. (2003). *Sınırsız beyin gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.


- Sheldon, L. L. (1964). *A listening developmental program for junior high school with emphasis on critical and discriminative listening* (Master's Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. EP51555)
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Strother, D. B. (1987). On listening. *The Phi Delta Kappan*, 68(8), 625-628. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/20403449>
- Swartz, R. J. ve Parks, D. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking in elementary instruction*. Pacific Grove, USA: Critical Thinking Books & Software.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Tanrıdağ, O. (1994). Dilin beyindeki evrimi ve organizasyonu. *Bilim ve Teknik*, 315, 24-29.
- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Thompson, I. ve Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension?. *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Tutar, H. (2018). Duyumsama ve algılama. H. Tutar (Ed.), *Davranış Bilimleri* (ss. 181-234). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London, England: Longman.
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81(4), 494-505.
- Vanlı, L. (1994). Çocuklarda dil bozuklukları. *Bilim ve Teknik*, 316, 24.
- WEB 1. (11.12.2019). <https://www.anatomi.gen.tr/dis-kulak-anatomisi.html>

- WEB 2. (21.01.2020). <https://www.turksevdasi.net/insanda-sinir-sistemi-hakkinda-kisa-bilgi/>
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. ve Sandahl, P. (1998). *Co-active coaching: New skills for coaching people toward success in work and life*. Palo Alto, USA: Davies-Black.
- Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152. doi: 10.1080/10904018.2000.10499040
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldız, E. (2005). Bir iletişimsizlik nedeni: dinliyoruz ama öylesine!. Gürüz ve diğerleri (Ed.), *İletişime Yeni Yaklaşımlar* (ss. 133-159). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391265).
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yücel, E. (2018). İşitme engelli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar* (ss. 139-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zülâl, A. (2000). Yaşam kitabımız bellek. *Bilim ve Teknik*, 389, 34-40.

## EKLER

### Ek 1. Etik kurul izni

\*BEKV472TA\*

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/  
Konu : 04/06 Arş. Gör. Nahide İrem  
AZIZOĞLU

Sayın Arş. Gör. Nahide İrem AZIZOĞLU

İlgi : Nahide İrem AZIZOĞLU 08/08/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı






Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 05.09.2018 tarihli ve 04 sayılı toplantısında alınan "6" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**Prof.Dr. Haluk SELVİ**  
Etik Kurulu Başkanı

6. Arş. Gör. Nahide İrem AZIZOĞLU'nun "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.  
Yapılan görüşmeler sonunda; Arş. Gör. Nahide İrem AZIZOĞLU'nun "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKV472TA>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:  
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr  
Tel:02642955000 Faks:02642955031  
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



## Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü uygulama izni

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.17012239  
Konu: Anket Uygulaması  
Nahide İrem AZİZOĞLU

21.09.2018

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Nahide İrem AZİZOĞLU'nun "*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi*" konulu tezi kapsamında anket uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 11.09.2018 tarihli ve 11817 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimiz Adapazarı ilçesi Mithatpaşa Ortaokulunda öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerine , eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Salih GÜVENDİ  
Şube Müdürü

OLUR  
21.09.2018  
Fazilet DURMUŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik54@meb.gov.tr](mailto:istatistik54@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Gülây DURSUN VHKİ  
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231  
Faks: (0 264) 251 36 114

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0107-f1b3-3845-9159-bd03 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu örneği

T.C. Sakarya Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

#### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU


Sizi Arş.Gör. Nahide İrem AZIZOĞLU tarafından yürütülen "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 40 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**, ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçilebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya azizoglu@sakarya.edu.tr e-posta adresi ve 02642953517 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

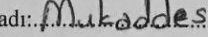

#### Araştırmacının:

Ad -Soyadı: Nahide İrem AZIZOĞLU

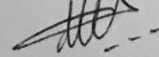
İmzası: 

#### Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

#### Veli veya Vasisisin:

Adı Soyadı:   .....

İmzası:



#### Ek 4. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve kullanma izni

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe Formu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
2.Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
3.Pek çok konuya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
4.Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5.Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
6.Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
7.Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8.İyi bir problem çözücüyüm.	1	2	3	4	5
9.Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
10.Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.	1	2	3	4	5
11.Problem çözmeyi severim.	1	2	3	4	5
12.Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13.Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14.Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15.Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.	1	2	3	4	5
16.Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
17.Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18.Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.	1	2	3	4	5
19.Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
20.Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.	1	2	3	4	5
21.Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
22.Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarım.	1	2	3	4	5
23.Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24.Bir karara varırken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
25.Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5



Hocam merhaba,

Sizinle " Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" için ekim ayında iletişime geçmiştim. Ölçeği doktora tez çalışmam için kullanacağım. Geçerlik güvenilirlik analizlerini ortaokul düzeyi için yaparak kullanabileceğimi söylemişsiniz. Sizin için de uygun olursa ölçeğin geçerlik güvenilirlik analizlerini tekrarlayarak 7. sınıf öğrencileri için kullanmayı istiyorum. Aradan epey zaman geçtiği için tekrar size sormak istedim.

Saygılarımla.İyi çalışmalar dilerim.

Arş.Gör.Nahide İrem AZİZOĞLU  
Sakarya Üniversitesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

---

**Hülya ERTAŞ KILIÇ** <ertashulya@gmail.com>

1 Mar 2018 Per 23:02 ☆ ↩ ⋮

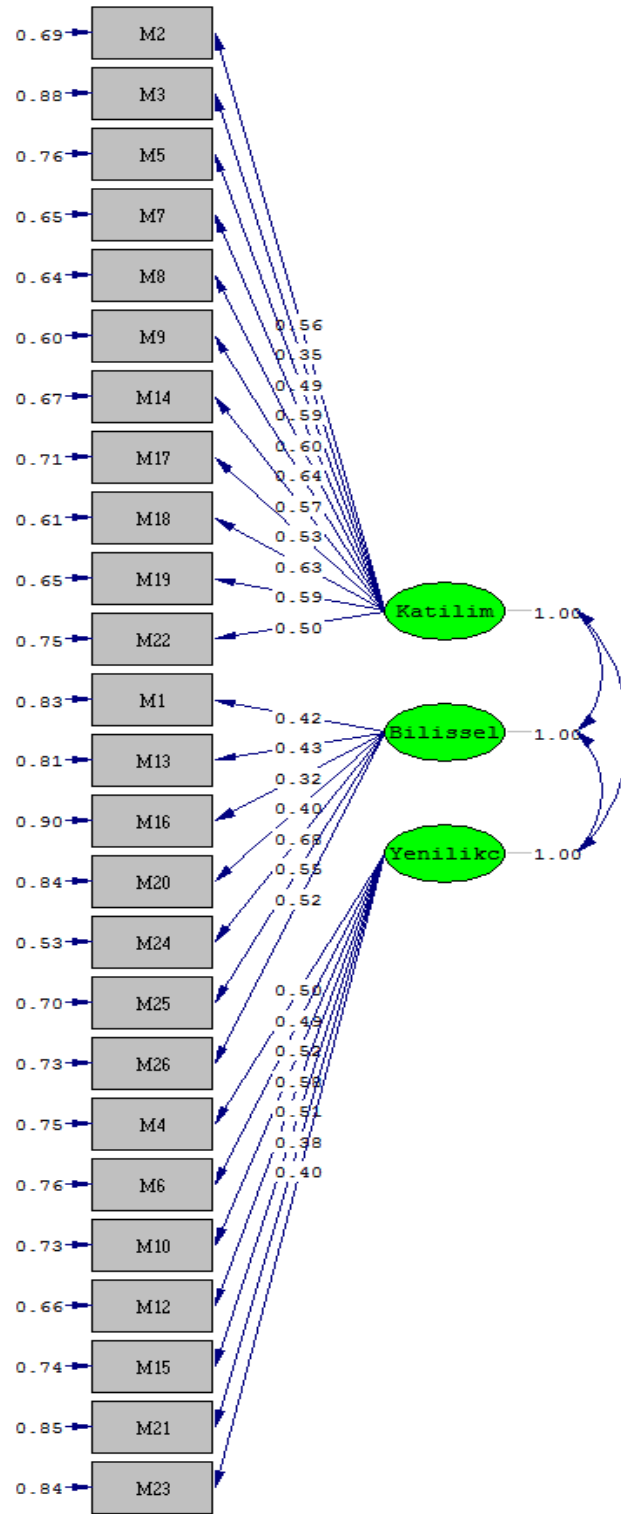
Alıcı: ben ▾

Merhaba Nahide Hanım,

Ölçek için çok talep gelmekte özellikle ortaokul düzeyinde kullanım için. Bu nedenle biz de ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğe bakmak düşüncesindeyiz. Verilerimizi topladık. Hatta lise düzeyinde çalışmayan maddenin ortaokul düzeyinde belki işe yarar olabileceğini bile düşünmekteyim. Sizin de ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmanız çok iyi olur. Buna çok sevindim. Hatta analiz sonuçlarını da karşılaştırabiliriz.

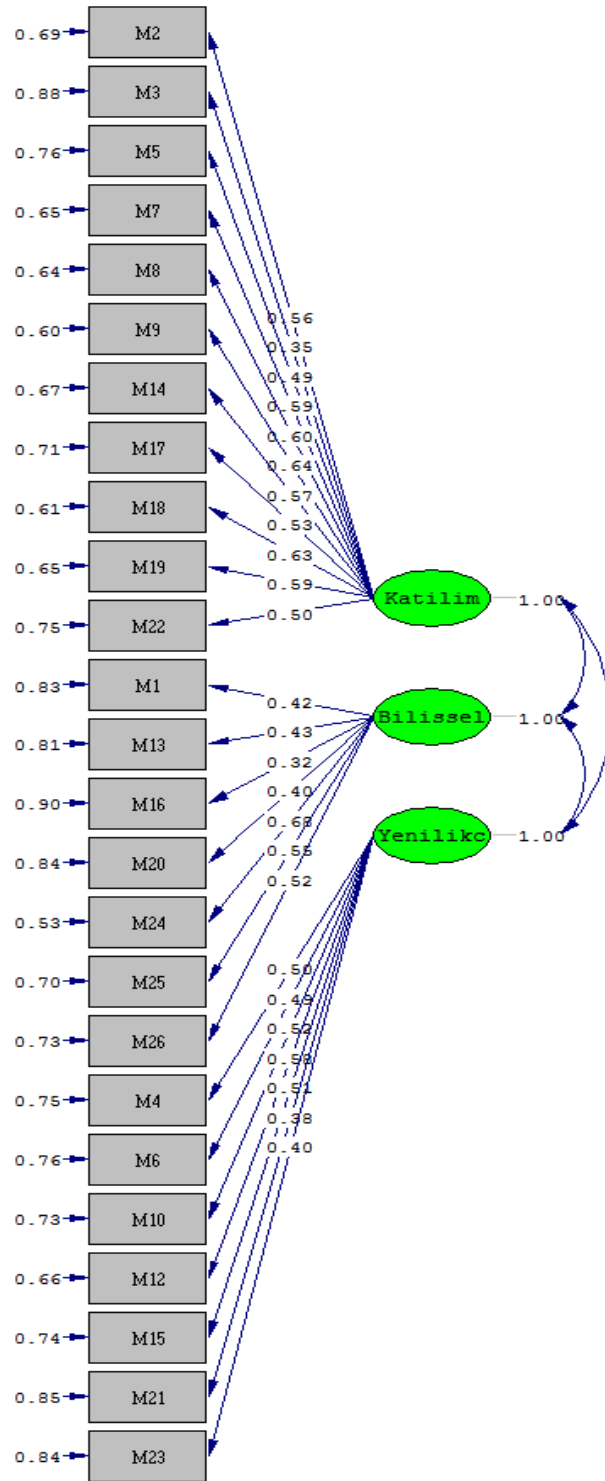
İyi çalışmalar dilerim..

## Ek 5. UF/EMI eleştirel düşünme eğilim ölçeği faktör yapıları



Chi-Square=744.41, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeği t değerleri



Chi-Square=744.41, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

## Ek 6. Dinleme anlama testi ve kullanım izni

### KARA TOPRAK BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları izlediğiniz Kara Toprak metnine göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi toprağın insanlara verdiklerinden biri değildir?

- A. Koyun B. Süt C. Et D. İnek

2. Şair, “Bir çekirdek verdim, dört bostan verdi.” dizesinde toprağın hangi özelliğinden söz etmektedir?

- A. Bereket B. Çalışkanlık  
C. Üretkenlik D. Kıtık

3. Aşağıdakilerden hangisi şairin toprağa hissettiği duygulardan biri değildir?

- A. Sevgi  
B. Sadakat  
C. Minnettarlık  
D. Pişmanlık

4. “Merhem çalıp yaralarım düzlüyor.” dizesinde yer alan “çalmak” kelimesinin anlamca benzeri aşağıdaki cümlelerden hangisinde bulunmaktadır?

- A. Gözlerinin rengi maviye çalıyordu.  
B. O, çok güzel piyano çalar.  
C. Kadının çantasını çalıp kaçmış.  
D. Ekmeğin üzerine yağ çaldı.

5. “İşkence yaptıkça bana gülerdi” dizesinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Toprak işlendikçe daha verimli hale gelir.  
B. Kötülüğe iyilikle karşılık vermek gerekir.  
C. Her zaman güler yüzlü olunmalıdır.  
D. Toprak sadık bir yârdır.

6. Aşağıdakilerden hangisi şairin vermek istediği mesajlardan biri değildir?

- A. Toprağı işlerseniz, o size ihtiyacınız olanı verir.  
B. Topraktan geldik toprağa gideceğiz.  
C. Allah'ın gizli hazinesi topraktır.  
D. Toprak insanların kusurlarını gizleyemez.

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

7. Dinlediğiniz türküde yöresel ifadeler kullanılmamıştır.

(.....)

8. Dinlediğiniz türküde toprağın önemi, değeri ve insan hayatındaki yerinden söz edilmemiştir.

(.....)

9. Türküde ahengi sağlamak için mısra sonu ses tekrarları kullanılmıştır.

(.....)

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

10. İzlediğiniz şiirdeki anahtar kelimelerden hareketle şiire yeni bir dördlük yazınız.

Four horizontal lines for writing a new quatrain.

11. İzlediğiniz şiirde şairin hayatının hangi kesitinden görüntüler yer almaktadır?

Four horizontal lines for writing about the poet's life.

12. “Her kim ki olursa bu sırta mazhar  
Dünyaya bırakır ölmez bir eser” dizelerinde anlatılmak istenen nedir?

Four horizontal lines for explaining the meaning of the lines.

13. Siz olsaydınız bu türküye hangi başlığı koyardınız? Niçin?

Four horizontal lines for suggesting a title and explaining the reason.

14. Size göre dünyadaki toprak alanlarının azalması ne gibi sorunlara yol açar?

Four horizontal lines for discussing the problems caused by the decrease in land area.

## BİTLİS KALESİ EFSANESİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi metnin kahramanlarından değildir?  
A. Vezir B. Büyük İskender  
C. Hekim D. Bitlis  
I. Bitlis'in kalenin anahtarını İskender'e uzatması  
II. Büyük İskender'in Çamapur ülkesini fethetmeye gitmesi  
III. Büyük İskender'in yedi gün yedi gece uyuması  
IV. Büyük İskender'in Bitlis'i kalenin kumandanı yapması
2. Oluş sırasına göre sıralandığında yukarıdaki olaylardan hangisi sondan ikinci olarak gerçekleşmiştir?  
A. I B. II  
C. III D. IV
3. Bitlis'in Büyük İskender'e kalenin kapısını açmamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?  
A. Büyük İskender'e başkaldırması  
B. Büyük İskender'in emrini yerine getirmesi  
C. Büyük İskender'den korkması  
D. Büyük İskender'in düşmanlarına esir düşmesi
4. Büyük İskender, Bitlis'ten bir kale yaptırmasını niçin istemiştir?  
A. Kalenin bulunduğu yer askerî açıdan önemli olduğu için.  
B. Kalenin bulunduğu yerin büyüleyici bir manzarası olduğu için.  
C. Seferden döndükten sonra dinlenmek için.  
D. Bölge halkını etkilemek için.
5. Büyük İskender, Bitlis'in hangi hamlesinden sonra kaleyi almaktan vazgeçip geri dönmüştür?  
A. Mancınıklarla ordunun üzerine taş yağdırması  
B. Mazgallardan ok atması  
C. Kale kapısından serçe büyüklüğünde böcekler yollaması  
D. Tüm saldırılara karşı saldırılarla cevap vererek onları canından bezdirmesi  
I. Fazla sınırlanmak.  
II. Yerle bir etmek  
III. Ortalığı alt üst etmek
6. Bu metinden Büyük İskender ile ilgili aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?  
A. Gücüyle tüm dünyaya nam salmıştır.  
B. Anadolu'yu baştanbaşa geçmiştir.  
C. Makedonyalıdır.  
D. Bitlis Kalesi'ni zorla ele geçirmiştir.
7. Anlam ilişkisi bakımından aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden farklıdır?  
A. Nöbetçi-Kolcu B. Güçlü-Güçsüz  
C. Sağlık- Hastalık D. Gece-Gündüz
8. Aşağıdakilerden hangisi Bitlis ile Büyük İskender'in ortak yönlerinden biridir?  
A. İkisi de büyük kumandanlardır.  
B. İkisi de çok cesurdur.  
C. İkisi de merhametlidir.  
D. İkisinden de herkes korkar.
9. Aşağıdaki yerlerden hangisi metinde yer almaz?



A. Bitlis Kalesi



B. Fırat Nehri



C. Muş Ovası



D. Dicle Kıyısı

- C. Bitlis şehrinin adının nereden geldiği  
D. Bitlis'in nasıl sadık ve cesur bir asker olduğu

12. Dinlediğiniz metne içeriğine uygun farklı bir başlık bulunuz.

---

---

---

13. Siz Bitlis'in yerinde olsaydınız komutanınızın verdiği emri uygulamak adına ne yapardınız?

---

---

---

---

---

---

---

---

Büyük İskender, askeri Bitlis'i yanına çağırıp ondan kendisinin bile saldırdığında alamayacağı bir kale yaptırmasını istemiştir. Bitlis, kumandanının emrini yerine getirmiştir. Büyük İskender, kırk gün kırk gece askerleriyle saldırarak Bitlis'in yaptırdığı kaleyi ele geçirmeye çalışmıştır. Ancak başarılı olamamıştır, vazgeçip dönmek üzereyken Bitlis kalenin anahtarını kumandanına teslim etmiştir. Büyük İskender de Bitlis'i cesur savunmasından dolayı kalenin kumandanı yapmıştır.

10. Yukarıdaki parçadan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A. Büyük İskender Bitlis'ten çok sağlam bir kale yaptırmasını istemiştir.  
B. Büyük İskender kaleyi ele geçirmek için kırk gün kırk gece saldırmıştır.  
C. Büyük İskender Ana dolu'yu baştanbaşa ele geçirmiştir.  
D. Büyük İskender Bitlis'i cesur ve sözünün eri biri olduğu için kalenin kumandanı yapmıştır.

11. Dinlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Büyük İskender'in çok güçlü bir kumandan olması  
B. Bitlis'in kaleyi inşa ederken yaşadığı zorluklar

14. Siz Bitlis Kalesi'ne gidecek olsaydınız kalenin en çok neresini görmek isterdiniz? Niçin?

---

---

---

---

---

---

---

---

## GÜRÜLTÜ KİRLİLİĞİ BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğinin nedenleri arasında sayılmaz?
  - A. Kentleşme
  - B. Endüstrileşme
  - C. Küresel ısınma
  - D. Teknolojik gelişmeler

I. Kişiyi bedensel ve ruhsal olarak olumsuz etkiler.  
II. İnsanların işitme sağlığını ve duyduklarını algılamasını bozar.  
III. Kişilerin birbirleriyle sosyalleşmelerini sağlar.  
IV. Çevrenin sakinliğini yok ederek niteliğini değiştirir.
2. Dinlediğiniz metne göre yukarıda verilen cümlelerden hangileri gürültü kirliliğinin ortaya çıkardığı etmenlerdendir?
  - A. I-II-III-IV
  - B. III-IV
  - C. I-II-IV
  - D. I-II-III
3. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğinin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerinden biri değildir?
  - A. Havadaki zararlı gazlardan dolayı nefes alıp vermek zorlaşır.
  - B. İnsan birçok şeye fizyolojik olarak uyum sağlarken gürültüye uyum sağlayamaz.
  - C. Vücut gürültüye psikolojik tepki gösterir.
  - D. Ani ve şiddetli gürültü 3-4 günlük geçici işitme kaybına neden olur.
4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir yargı içermektedir?
  - A. Uçak ve demir yolu araçlarının yarattığı gürültü, ses kirliliğinde çok önemlidir.
  - B. Gürültülü yerlerde çalışan işçilerde verimlilik yüzde 30 ile yüzde 60 oranında azalıyor.
  - C. Gürültüsü çok olan hastanelerde yatan hastalar iyileşemez.
  - D. Gürültü insan sağlığını derinden etkileyen faktörlerin başında gelir.
5. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?
  - A. Gürültü kirliliği ne demektir?
  - B. Gürültü kirliliğini gidememenin yolları nelerdir?
  - C. Gürültü kirliliğinin hayvanlar üzerindeki etkileri nelerdir?
  - D. Gürültü kirliliğinin neden olan etmenler nelerdir?
6. Dinlediğiniz metne göre aşağıdakilerden hangisi gürültü kirliliğini engellemenin yollarından biri değildir?
  - A. Otomobil kullanımını azaltma
  - B. Ev ve iş yerlerinde ses yalıtımı yapma
  - C. İki yol arasına çalı ve ağaç karışımı bitkiler dikme
  - D. Hastaneleri şehir merkezinden uzağa taşıma



7. Dinlediğiniz metne göre havaalanı ve otoyol çevrelerinde yeşil kuşak (ağaçlandırma) yapılmasının amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Güzel bir manzara oluşturmak
- B. Gürültü kirliliğini önlemek
- C. O bölgelerdeki insanlar için yaşam alanı oluşturmak
- D. Trafik kazalarını önlemek

8. Dinlediğiniz programın adı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yeşil hayat
- B. Mavi Bir Dünya
- C. Yeşil Dünyamız
- D. Yeşil Kuşak

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- 9. Bitkilerin sesi emme ve yansıtma özelliği vardır. (.....)
- 10. Gürültü ve ses kirliliği birbirinden farklı kavramlardır. (.....)
- 11. Gürültü kirliliği cadde ve yol kenarlarına kısa bitkiler dikilerek önlenir. (.....)

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

12. Dinlediğiniz metne içeriğine uygun farklı bir başlık bulunuz.

.....

.....

13. Sizce gürültü kirliliğinin engellenmemesi ne gibi sorunlara yol açabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Sizce günlük hayatta gürültü kirliliğini engellemek için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 7.Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Gelen Kutusu x



**Nahide İrem Azizoğlu** <azizoglu@sakarya.edu.tr>

21 Şub 2018 Çar 20:27



Alıcı: bahar.dogan

Hocam merhaba,

Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisyim. Doktora tez çalışmam dinleme becerisini de içeriyor. Alanda araştırma yaparken sizin tezinize ulaştım. 7. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına ihtiyacım var. Sizin için uygun olursa tezinizde yer alan dinlediğini anlama başarı testlerini kullanmam mümkün müdür?

Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim.

*Nahide İrem AZIZOĞLU*  
*Sakarya Üniversitesi*

**BAHAR DOĞAN** <bahar.dogan@inonu.edu.tr>

21 Şub 2018 Çar 20:29



Alıcı: ben

Merhaba yarın gün içerisinde size tezin tam halini gönderirim, kullanabilirsiniz.

21 Şub 2018 Çar, saat 21:27 tarihinde Nahide İrem Azizoğlu <[azizoglu@sakarya.edu.tr](mailto:azizoglu@sakarya.edu.tr)> şunu yazdı:

## **Ek 7. Eleştirel dinleme metni**

### **Çağımızın Yeni Mesleği: Youtuber Olmak**

2005 yılında Amerika Birleşik Devletleri merkezli olarak kurulan Youtube, günümüzde sık kullanılan sosyal medya araçlarından biridir. Büyük bir hızla gelişen bu sosyal platform video izleme ve paylaşma üzerine kuruludur. Youtube aynı zamanda bir meslek grubunun doğuşuna da öncülük etti. Youtuber kelimesini herkes mutlaka duymuştur. İstedikleri konularda video çeken ve bu videoları Youtube üzerinden yayınlamaya para kazanan kişiler Youtuber olarak adlandırılıyor. Bana göre gelişmeye açık mesleklerden biri Youtuber olmak. İsteddiğiniz her konuda video çekmek, bunu milyonlarla paylaşmak, üstelik de bu işten para kazanmak oldukça eğlenceli görünüyor. 2009 yılında elli üç ülkede yapılan araştırmada internette kendimizle ilgili paylaşım yapmamızın vücudumuzda mutluluk hormonu salgılanmasına neden olduğu belirlendi.

Tanınmış youtuberların yüksek kazançlar elde edebildiği de biliniyor. Örneğin 20 milyon dolar kazanca ulaşan Bill Middle dünyanın en zengin Youtuber'ı ilan edildi. Siz de sizi mutlu edecek işi yaparak, istediğiniz her konuda videolar çekerek hem ünlü olmak hem de para kazanmak istemez miydiniz? İnsanların %99'u bu soruya kesinlikle evet yanıtını veriyor. Bu nedenle de bu işi yapanların sayısı oldukça artmış durumda. Ancak Youtube'un ünlü olmaya ve para kazanmaya teşvik etmesi bazı olumsuzlukları da beraberinde getiriyor. İnsanlar sırf para kazanmak için saçma videolar yayınlatabiliyorlar. 2017 yılında Youtube videosu çeken bir kadın erkek arkadaşına ateş etti. Adam mermiyi durdurması için göğsünde kalın bir kitap tutuyordu. Ancak planları işe yaramadı ve kadın erkek arkadaşının önce ölümüne sonra da felç kalmasına sebep oldu. Bu gibi durumlar tabii ki Youtube'u kullanmamak anlamına da gelmemeli. Sadece Youtube benzeri sosyal medya araçlarını kullanırken dikkatli olmalıyız.

## **Ek 8. Eleştirel dinleme testi**

1. Dinlediğiniz metnin:

a)Konusu nedir?

b)Ana fikri nedir?

2. Dinlediğiniz metinde;

a)Propaganda ifadeleri var mıdır? Varsa bu ifadeleri belirleyiniz. (Propaganda: Bir düşüncüyü yayma ya da benimsetme amacı olan ifadeler.)

b)Propaganda ifadeleri varsa kullanılan propaganda tekniğini açıklayınız.

3. Dinlediğiniz metnin tamamını düşündüğünüzde metinde yer alan bilgi ve düşünceler mantıklı bir düzende sunulmuş mudur? Nedenlerini açıklayınız.

4.Dinlediğiniz metinden hareketle:

a)Metinde geçen kanıt ifadelerini yazınız. (Kanıt: Metindeki düşüncüyü desteklemek amacıyla verilen bilimsel çalışma sonuçları, sayısal veriler vb.)

b)Metinde verilen kanıtları değerlendiriniz.(Kanıtlar geçerli ve metnin amacına uygun mu?)

c)Sizce konuşmacı metinde bahsedilen konu hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip midir? Neden?

5.Dinlediğiniz metinden hareketle:

a)Metinden çıkardığınız sonucu yazınız.

b)Metnin konusunu, konuyla ilgili bilgi ve deneyimlerinizi düşünerek değerlendiriniz.

6.Dinlediğiniz metinde konuşmacı düşüncelerini ifade ederken nasıl bir anlatım kullanmıştır? (Öznel mi, nesnel mi?) Nedenleriyle açıklayınız.

7.Dinlediğiniz metinde konuşmacının konuya bakış açısı nasıldır? Açıklayınız. (Konuşmacı konuyu hangi yönden ele almıştır? Olumlu, olumsuz, tarafsız gibi.)

## Ek 9. Dereceli puanlama anahtarı

ELEŞTİREL DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI				
İfadelerin öznel/nesnel olduğunu belirleme	İfadelerin öznel/nesnel olduğunu belirleme	(0) Metindeki öznel/nesnel anlatımları belirleyememiştir.	(1) Metindeki öznel/nesnel anlatımları doğru belirlemiş ancak nedenlerini açıklayamamıştır.	(2) Metindeki öznel/nesnel anlatımları doğru belirlemiş ve nedenlerini açıklamıştır.
Metnin anlatımının taraflı olduğunu belirleme	Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleyebilme	(0) Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleyememiştir.	(1) Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını doğru belirlemiş ancak nedenlerini açıklayamamıştır.	(2) Metnin anlatımının taraflı olup olmadığını doğru belirlemiş ve nedenlerini açıklamıştır.
Metnin konusunu belirleme	Metnin konusunu belirleme	(0) Metnin konusunu belirleyememiştir.	(1) Metnin konusunu kısmen doğru şekilde belirlemiştir.	(2) Metnin konusunu doğru şekilde belirlemiştir.
Metnin ana fikrini belirleme	Metnin ana fikrini belirleme	(0) Metnin ana fikrini belirleyememiştir.	(1) Metnin ana fikrini kısmen doğru şekilde belirlemiştir.	(2) Metnin ana fikrini doğru şekilde belirlemiştir.
Propagandayı belirleme	Metinde propaganda ifadelerini belirleme	(0) Metinde propaganda ifadeleri olup olmadığını belirleyememiştir.	(1) Metinde propaganda ifadeleri olup olmadığını belirlemiş ancak ifadelerin tamamını bulamamıştır.	(2) Metinde propaganda ifadeleri olup olmadığını belirlemiş ve ifadeleri bulmuştur.
	Metindeki propaganda tekniklerini belirleme	(0) Metindeki propaganda tekniklerini belirleyememiştir.	(1) Metindeki propaganda tekniklerinin tamamını belirleyememiştir.	(2) Metindeki propaganda tekniklerinin tamamını belirlemiştir.
Metinden hareketle sonuç çıkarma	Metinden hareketle sonuç çıkarma	(0) Metinden sonuç çıkaramamıştır.	(1) Metinden ayrıntılı bir sonuç çıkaramamıştır.	(2) Metinden hareketle ayrıntılı bir sonuç çıkarmıştır.
Metnin konusunu değerlendirme	Metnin konusunu değerlendirme	(0) Konuyu değerlendirememiştir.	(1) Konuyu ayrıntılarıyla değerlendirememiştir.	(2) Konuyu ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiştir.

Metindeki tutarlılığı değerlendirme	Metnin tutarlı olup olmadığını değerlendirebilme	(0) Metnin tutarlı olup olmadığını belirleyememiştir.	(1) Metnin tutarlı olup olmadığını belirlemiş ancak nedenlerini açıklayamamıştır.	(2) Metnin tutarlı olup olmadığını belirlemiş ve nedenlerini açıklamıştır.
Metindeki kanıtları ve konuşmacıyı değerlendirme	Metinde verilen kanıtları bulma	(0) Metinde verilen kanıtları belirleyememiştir.	(1) Metinde verilen kanıtların bir kısmını belirlemiştir.	(2) Metinde verilen kanıtların tamamını belirlemiştir.
	Metinde verilen kanıtları değerlendirme	(0) Metinde verilen kanıtları değerlendirememiştir.	(1) Metinde verilen kanıtları ayrıntılı bir biçimde değerlendirememiştir.	(2) Metinde verilen kanıtları ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiştir.
	Konuşmacının konu hakkındaki bilgi ve birikimini değerlendirme	(0) Konuşmacının konu hakkındaki bilgi ve birikimini değerlendirememiştir.	(1) Konuşmacının konu hakkındaki bilgi ve birikimini ayrıntılıyla değerlendirememiştir.	(2) Konuşmacının konu hakkındaki bilgi ve birikimini ayrıntılı biçimde değerlendirmiştir.

## **Ek 10. Görüşme soruları**

Biz bu dönem içerisinde neler yaptık, hatırladıklarından bahseder misin?

(Dinlediğimiz metinlerden hareketle bazı etkinlikler yapıyorduk gibi hatırlatmalar kullanılabilir. Konuya odaklanmaları sağlanır.)

Metinleri dinliyorduk ondan sonra metnin konusunu ve ana fikrini buluyorduk, hatırladın mı?

Sen metnin konusunu bulmayı öğrenirken neler yaşadın?

Metnin konusunu bulmak için nasıl bir strateji izledin?

Metnin konusunu neler yaparak buluyorsun?

Metnin konusunu doğru bulduğundan emin olabiliyor musun? Eminsen nasıl emin oldun, emin değilsen neden emin olmadın?

Günlük hayatta dinlediklerinin konusunu bulabilir misin?

Sen metnin ana fikrini bulmayı öğrenirken neler yaşadın?

Metnin ana fikrini bulmak için nasıl bir strateji izledin?

Metnin ana fikrini neler yaparak buluyorsun?

Metnin ana fikrini doğru bulduğundan emin olabiliyor musun? Eminsen nasıl emin oldun, emin değilsen neden emin olmadın?

Günlük hayatta dinlediklerinin ana fikrini bulabilir misin?

Daha önce günlük hayatta dinlediklerinin konusuna ya da ana fikrine dikkat ediyor muydun?

Bundan sonra dikkat eder misin? Evetse örnek verebilir misin?

Şimdi sana bir metin dinletsem bu metnin anlatımının öznel ya da nesnel olup olmadığını belirleyebilir misin?

Nasıl karar verirsin, nelere dikkat edersin?

Günlük hayatta dinlediklerinin öznel/nesnel olup olmadığını anlayabilir misin?

Bu derslerden önce dinlediklerinin öznel/nesnel olup olmadığını anlayabiliyor muydun?

Derslerden sonra anlayabilir misin?

Derslerde kullandığımız metinlerden taraflı/yanlı bir anlatıma sahip olanları hatırlıyor musun?

Bu metinlerin neden taraflı bir anlatıma sahip olduklarını düşündün?

Günlük hayatta dinlediklerinin taraflı bir anlatıma sahip olup olmadığını anlayabilir misin? Hatırladıkların var mı? Örnek verebilir misin?

Bu derslerden önce anlatımın taraflı olması kavramını biliyor muydun?

Derslerden sonra anlayabilir misin?

Dinlediğimiz metinlerde propaganda ifadeleri var mıydı, nelerdi? Örnek verir misin?

Belirlediğin ifadelerin propaganda olduğunu nasıl anladın?

Bu derslerden önce propaganda kavramını biliyor muydun? Hiç dinlediklerindeki propaganda ifadeleri dikkatini çekiyor muydu?

Derslerden sonra bu ifadelere dikkat eder misin? Günlük hayattan hatırladığın propaganda ifadeleri varsa örnek verir misin?

Youtuber olmak hakkındaki metni hatırlıyor musun? Şimdi sana bu metni tekrar dinletsem metnin konusunu düşünüp bu konu hakkında yorum yapabilir misin?

Konu hakkında yorum yaparken nelere dikkat edersin?

Daha önce bu çeşit uygulamalar yapmış mıydınız?

Youtuber olmak hakkındaki metinden devam edelim. Bu metinde anlatılanlardan bir sonuç çıkarabilir misin?

Bu sonucu oluştururken nelere dikkat edersin?

Daha önce bu çeşit uygulamalar yapmış mıydınız?

Sence metinlerdeki ifadelerin mantıklı bir sırada verilmesi önemli mi?

Mantık hataları olan bir metin dinlediğini düşün. Neler düşünürdün?

Şimdi sana bir metin dinletsem ya da okusam metnin anlatımının düzenli olup olmadığına, metnin tutarlı olup olmadığına nasıl karar verirsin?

Bu çalışmadan önce bu konuya hiç dikkat etmiş miydin? Daha önce dinlediklerinde buna dikkat ediyor muydun?

Bundan sonra dikkat eder misin?



Bir metnin kaynağı, nereden alındığı ya da kim tarafından yazıldığı sence önemli midir?

Şimdi sana bir metin okusam metindeki kaynak ifadelerini bulabilir misin?

Bulduğun kaynak ifadelerini değerlendirebilir misin? Bu değerlendirme esnasında nelere dikkat edersin?

Bu derslerden önce kaynak ya da atıf yapma kavramlarını biliyor muydun? Hiç dinlediklerindeki kaynak ifadeleri dikkatini çekiyor muydu?

Derslerden sonra bu ifadelere dikkat eder misin? Hatırladığın ifadeler varsa örnek verir misin?

Mesela metinleri dinlemek yerine okusaydın nasıl hissederdin?

Dinlemenin farkı neydi? Hangisinde daha başarılı olurdun?

Eğitim sürecine ilişkin duyguların neler? Eğitim sürecinden keyif aldın mı?

Derslerde en çok hangi konularda zorlandın?Neden?

Hangi konular senin için daha kolaydı?Neden?

Derslerde en sevdiğin noktalar nelerdi?

### **Ek 11. Araştırmacı günlüğü rneği**

(05.12.2018) Derse girdiğimde öğrencilere konudan bahsetmeden önce metnin anlatımını belirleme, anlatım yanlı mı, taraflı mı gibi kavramları duyu duymadıklarını sordum. Öğrenciler bu kavramı duymadıklarını ancak daha önce birinci ağızdan anlatım gibi kavramları bildiklerini belirttiler. Sonrasında ele alacağımız konudan bahsettim. Konu anlatımını yaparak onlara konu hakkında kısa ipuçları verdim. Bu ipuçlarının konuyu kavramalarına faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ğrenciler öznel ifadeler varsa anlatım yanlı olabilir gibi ifadeleri daha kolay hatırlıyorlar. Bunu rnek olarak incelediğimiz metinden hareketle farkettim. Öznel ifadeler olduğundan anlatımın yanlı olduğunu belirlediler.

(12.12.2018) Bu haftaki derslerde dinleme etkinliklerine devam ettim. Bu hafta iki tane kısa metin inceledik. Öğrenciler metnin anlatımının yanlı ya da tarafsız olup olmadığını belirlediler. Ancak metnin neden yanlı olduğunu aıkladarken önceki dersteki ipuçlarını kullandılar, bunun dışında örnek ifadeler bulmalarını istediğimde bazı öğrenciler zorlandı. Metnin anlatımının yanlı olup olmamasını belirleseler de metindeki örnek ifadeleri hatırlamaları daha zor oluyor. Bu durum bana öğrencilerin dinlemekte zorlandıklarını ve dinlediklerini uzun süre hatırlayamadıklarını düşündürdü. Ancak rnek veremeseler de metnin anlatımını doğru biçimde belirlediler. İkinci metinde önceki konuyu hatırlatmak amacıyla öznel ve nesnel ifadelerden de bahsetmelerini istedim.

(19.12.2018) Bu hafta propaganda konusuna giriş yaptım. Aslında ğrencilerin yaş özelliklerinden dolayı en zor öğreneceklerini düşündüğüm becerilerden biriydi. İlk olarak propaganda kelimesini duyup duymadıklarını sordum. Sınıfın yarısından fazlası kelimeyi ilk kez duyuyordu. Anlamını açıklayan ğrenci ise olmadı. Kelimenin anlamını aıkladığımda ilk olarak anlamadılar ancak reklamlar üzerinden aıkladığımda anladıklarını düşünüyorum. Onlara reklamlarda propaganda tekniklerinin sıkça kullanıldığından bu teknikleri tanımamız gerektiğinden bahsettim. Tekniklerden gösterişli genelleme ve kanıt kullanmayı bu hafta öğretmeyi tercih ettim. Gösterişli genellemede verdikleri örnekler benim örneklerime benzerdi ancak kanıt kullanmayı daha iyi anladıklarını düşünüyorum. Kanıt kullanmada bir ürün ünlü biriyle eşleştirilmesi gerektiğinden ünlü isimleri kullanarak rahatlıkla örnek verebildiler. Ayrıca özellikle kanıt kullanmada dersin daha eğlenceli geçtiğini düşünüyorum.

## Ek 12. Eleştirel dinleme etkinlik örnekleri

Metnin Konusunu ve Ana Fikrini Bulma Öğretimi İçin Kullanılan Etkinlik Örnekleri

### *METNİN KONUSUNU BULMA*

Metnin başlığını yazalım:.....

Metinde nelerden bahsediliyor, yazalım:.....

Sizce metnin konusu nedir?.....

*METNİN ANA FİKRİNİ BULMA*

Paragrafta nelerden bahsediliyor?.....

.....

Paragrafta anlatılan düşünce nedir?.....

.....

.....

Metnin konusunu ve metinde anlatılan düşünceyi birlikte inceleyerek metnin ana fikrini cümle şeklinde yazalım:.....

.....

.....

Metnin konusu nedir?

.....

.....

**METNİN ANA FİKRİNİ BULMA**

Paragraflarda anlatılan düşüncelere göre metnin tümünde anlatılan düşünce nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

Metnin konusunu ve metinde anlatılan düşüncüyü birlikte inceleyerek metnin ana fikrini cümle şeklinde yazalım:.....

.....

.....

## Öznel Nesnel İfade Öğretimi İçin Kullanılan Etkinlik Örnekleri

Aşağıdaki metni okuyarak tabloları doldurunuz.

### En Aktif Volkan İş Başında

Hawaii Adası'nda bulunan ve dünyanın en aktif volkanı olan volkan bir ay süren uyarı işaretlerinin ardından geçtiğimiz ayın başında yeni bir patlama evresine girdi. Çevreye yayılan zehirli gazlar ve akarak ilerleyen lav kütlelerinden dolayı çok sayıda insan evlerini terk etmek zorunda kaldı. Bölge halkı için bir afet olsa da volkan patlamasından kaynaklanan ilginç ve etkileyici görüntüler fotoğrafçıların ve muhabirlerin, ortaya çıkan veriler de bilim insanlarının ilgi odağında.

Bilim ve Teknik Dergisi Haziran 2018 Sayfa 14

Metindeki cümlelerin öznel ya da nesnel olduğunu belirleyerek tabloda işaretleyelim.

Cümle: Hawaii Adası'nda bulunan ve dünyanın en aktif volkanı olan volkan bir ay süren uyarı işaretlerinin ardından geçtiğimiz ayın başında yeni bir patlama evresine girdi.

Cümlede kişisel görüşlere yer verilmiş mi?	Evet	Hayır
Cümlede bence, bana göre gibi ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede duygu belirten ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede ifadeler kişiden kişiye göre değişen ifadeler mi?	Evet	Hayır
Cümlede yorum ve değerlendirmeler var mı?	Evet	Hayır

Sonuç olarak;

	Öznel	Nesnel
Hawaii Adası'nda bulunan ve dünyanın en aktif volkanı olan volkan bir ay süren uyarı işaretlerinin ardından geçtiğimiz ayın başında yeni bir patlama evresine girdi.		

Cümle: Çevreye yayılan zehirli gazlar ve akarak ilerleyen lav kütlelerinden dolayı çok sayıda insan evlerini terk etmek zorunda kaldı.

Cümlede kişisel görüşlere yer verilmiş mi?	Evet	Hayır
Cümlede bence, bana göre gibi ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede duygu belirten ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede ifadeler kişiden kişiye göre değişen ifadeler mi?	Evet	Hayır
Cümlede yorum ve değerlendirmeler var mı?	Evet	Hayır

Sonuç olarak;

	Öznel	Nesnel
Çevreye yayılan zehirli gazlar ve akarak ilerleyen lav kütlelerinden dolayı çok sayıda insan evlerini terk etmek zorunda kaldı.		

Cümle: Bölge halkı için bir afet olsa da volkan patlamasından kaynaklanan ilginç ve etkileyici görüntüler fotoğrafçıların ve muhabirlerin, ortaya çıkan veriler de bilim insanlarının ilgi odağında.

Cümlede kişisel görüşlere yer verilmiş mi?	Evet	Hayır
Cümlede bence, bana göre gibi ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede duygu belirten ifadeler var mı?	Evet	Hayır
Cümlede ifadeler kişiden kişiye göre değişen ifadeler mi?	Evet	Hayır
Cümlede yorum ve değerlendirmeler var mı?	Evet	Hayır

Sonuç olarak;

	Öznel	Nesnel
Çevreye yayılan zehirli gazlar ve akarak ilerleyen lav kütlelerinden dolayı çok sayıda insan evlerini terk etmek zorunda kaldı.		

Metindeki öznel cümleleri nesnele çevirelim ve yazalım.

Metindeki nesnel cümleleri öznele çevirelim ve yazalım.



## Metnin Anlatımının Taraflı Olup Olmadığını Belirleme Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Aşağıdaki cümlelerin, deyimlerin hangi duyguyu ifade ettiğini yazalım.

Ah nerede o eski günler!	
Ağzı kulaklarına varmak	
Tir tir titremek	
Gözünüz aydın	
Başınız sağolsun	
Avaz avaz bağırarak	

Hileli kelimeler (Tompkins ve Hoskisson, 1995)	HİLELİ KELİMELERE ÖRNEKLER YAZALIM
✓ Karlı alışveriş	.....
✓ Daha iyi	.....
✓ Endişesiz	.....
✓ İndirim	.....
✓ Kolay	.....
✓ Daha güçlü	.....
✓ Kuvvetlendirilmiş	.....
✓ Taze	.....
✓ Garantili	.....
✓ Geliştirilmiş	.....
✓ Daha dayanıklı	.....
✓ En düşük	.....
✓ En fazla	.....
✓ Daha doğal	.....
✓ Daha güçlü	.....
✓ Yeni/daha yeni	.....
✓ Artı	.....
✓ Daha kuvvetli	.....
✓ Ultra	.....
✓ Gerçekte	.....
✓ Organik	.....
✓ Daha doğal	.....
✓ Hem...hem	.....
✓ Hatta	.....

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinlediğiniz metinde duygu belirten ifadeler varsa yazınız.</li><li>• .....</li><li>• .....</li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinlediğiniz metinde öznel cümleler varsa yazınız.</li><li>• .....</li><li>• .....</li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinlediğiniz metinde hileli kelimeler varsa yazınız.</li><li>• .....</li><li>• .....</li></ul>

Sonuç olarak;

Dinlediğiniz metnin anlatımı taraflı mıdır? Neden?

## Metindeki Propaganda Unsurlarını Belirleme Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Aşağıdaki ifadelerdeki propaganda tekniklerini bulalım.

Cümle	Propaganda tekniği
Bankamız masrafsız, kefilsiz 20.000 ihtiyaç kredisini hizmetinize sunmaktadır.	
Çağla Şikel de markamızın bu göz kremi kullanmaktadır.	
Ünlü basketbolcu Hidayet Türkoğlu her sabah kahvaltısında bu marka gevreği tercih ediyor.	
Burcu Esmersoy enerjisini kullandığı alfa marka vitaminlere borçludur.	
Milli içeceğimiz doğal marka ayran.	
Bir ramazan geleneği: Yenilenen sunumuyla fıstıklı güllaç.	
Ünlü doktor Canan Karatay tüm hastalıkların başı olan zehrin şeker olduğunu açıkladı.	
O halktan biri: Emekli öğretmen milletvekili adayımız!	
Şampuanımız deneyenlerin %99'u saçlarının dolgunlaştığını belirtmiştir. Yoksa siz hala denemediniz mi?	
Ünlü youtuber kanalına üye olanların arasından yapacağı çekilişle üç kişiye son model telefon armağan edeceğini duyurdu.	
Siz de Hollywood ünlülerinin tamamının tercihi olan kozmetik markasını tercih etmek istemez miydiniz?	

Dinlediğiniz metindeki propaganda ifadelerini belirleyiniz.



Belirlediğiniz ifadelerdeki propaganda teknikleri nelerdir?



## Metnin Konusunu Değerlendirme Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Dinlediğiniz metnin konusu nedir?

.....

.....

.....

Metnin konusunu kendi hayatınızı ve deneyimlerinizi düşünerek değerlendiriniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Metinden Sonuç Çıkarma Konusunun Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Dinlediğiniz metnin ana fikri nedir? Cümle şeklinde yazınız.

.....

.....

.....

Metinden ana fikri, kendi hayatınızı ve deneyimlerinizi düşünerek bir sonuç çıkarınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dinlediğiniz metnin konusunu yazınız.

Dinlediğiniz metnin ana fikrini yazınız.

Dinlediğiniz metinden kendiniz için çıkardığınız sonucu yazınız.

Metnin konusunu değerlendiriniz.

## Metnin Tutarlılığını Değerlendirme Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Dinlediğiniz metinde mantık hataları var mıdır? Varsa yazınız.

.....

.....

.....

Dinlediğiniz metinde metnin akışını bozan kısımlar var mıdır? Varsa yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplara göre, metinde yer alan bilgiler mantıklı bir düzende sunulmuş mudur? Neden?

.....

.....

.....

.....



## Metindeki Kanıt İfadelerini ve Konuşmacıyı Değerlendirme Konusunun Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Metinde verilen bilgilerin kaynağı belirtilmiş mi?	Evet	Hayır
Metinde verilen bilgilere yönelik kanıt verilmiş mi?	Evet	Hayır
Verilen bilgiler güncel ve geçerli mi?	Evet	Hayır
Konuşmacı konu hakkında yeterli bilgiye sahip mi?	Evet	Hayır

Tablodaki işaretlemelerinizi düşünerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Metindeki kanıt ifadeleri nelerdir?

.....

.....

.....

Metindeki kanıt ifadelerini değerlendiriniz?

.....

.....

.....

Konuşmacı bahsettiği konu hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip midir?  
Neden?

.....

.....

.....

## Ek 13. Bilim ve Teknik dergisi metin kullanım izni

### Bilim ve Teknik Dergisi Metinlerini Kullanma Talebi



**Nahide İrem Azizoğlu** <azizoglu@sakarya.edu.tr>

27 Haz 2018 ar 12:31



Alıcı: ozlem.ekici

Özlem Hanım merhaba,

Sakarya Üniversitesi bünyesinde bir doktora tez araştırması yürütmekteyim. Tezimde atıf göstererek Bilim ve Teknik dergisindeki metinlerden yararlanmam mümkün müdür?

Saygılarımla.



**Ozlem Ekici** <ozlem.ekici@tubitak.gov.tr>

27 Haz 2018 ar 14:23



Alıcı: ben

Merhabalar,

Öncelikler ilginiz için teşekkür ediyoruz. Dergilerimizde yer alan yazıların içeriklerini (görseller ve çizimler telif hakkına tabi olduğu için kesinlikle kullanılamaz) yani sadece yazıların metinlerini dergilerimizi mutlaka referans göstererek tezinizde kullanabilirsiniz. Başarılar ve kolaylıklar diliyoruz.

Saygılarımızla

**Dr. Özlem Kılıç EKİCİ**  
Bilimsel Programlar Başuzmanı  
Bilim ve Teknik Dergisi Yayın Yönetmeni

#### **Ek 14. Görüşmeye katılan öğrencilere ilişkin bilgiler**

Öğrencilerin gerçek isimleri olmayıp cinsiyetlerini ifade edecek şekilde kodlanmıştır.

Ayşe: Sınıftaki başarılı öğrencilerden biridir. Derslere katılmakta ve düşüncelerini ifade etmekte iyidir. Ancak kendisinin sayısal alanlarda daha başarılı olduğunu düşünüyor. Uygulama süreci boyunca, sınıftaki en aktif öğrencilerden bir tanesiydi. Türkçe dersinde başarı düzeyi iyi. Sınıfta yakın arkadaşı olduğunu gözlemlemedim. Tenefüslerde genelde kendi kendine zaman geçiriyor. Çalışmayı sevdiğini ve 8. Sınıftaki sınavlara ilişkin endişeli olduğunu ifade etmişti.

Buse: Sınıftaki başarılı ancak sessiz öğrencilerden bir tanesidir. Derslerde kendisi derse katılmaya gönüllü olmasa da, dersi mutlaka takip eder, kendince notlar alır ve yöneltilen soruları cevaplayabilir. Türkçe dersindeki başarı düzeyi iyi. Genellikle Ceyda ile zaman geçiriyor. Uygulama sürecinde, soyut konuları anlamakta zorlandığını düşünmüyorum hatta görüşmelerde yaşlılarından ileri olarak düşünülebilecek ifadeler de kullanmıştı.

Ceyda: Sınıfta ders ortamında sessiz ancak ders dışında oldukça konuşkan bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Kendini ifade etmekte zorlanmıyor ancak sınıfta soruları cevaplarken ya da uygulamalara katılırken yanlış yapmaktan çekindiğini düşünüyorum. Uygulamalardaki etkinlik örneklerini sevdiğini belirtmişti. Türkçe dersindeki başarısı orta seviyededir. Türkçe öğretmeni geçmişte bazı ailevi sorunlardan ötürü bir süre zorlandığını belirtmişti ancak derslerde ve ders dışında zorlandığını gözlemlemedim.

Didem: Sınıf içinde, ders dışı konularda oldukça konuşkan bir öğrencidir. Bazı durumlarda ders düzenini bozması, konu dışında farklı sorular sorması nedeniyle ders akışını sekteye uğratmıştı. Oldukça hareketli ve sınıftaki kız arkadaşlarıyla arası fazla iyi değil. Türkçe dersindeki başarısı orta seviyededir. Ders sürecinde özellikle metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme ve propagandayı belirleme konularında derse daha çok katılmıştı. Konuların özelliklerinden dolayı ilgisini çektiğini düşünüyorum.

Emre: Sınıftaki başarılı öğrencilerden biridir. Derslere katılmakta ve düşüncelerini ifade etmekte oldukça iyidir. Ailesinin işi sebebiyle okula geçen yıl Ankara'dan gelmiş. Ancak sınıfa iyi uyum sağladığını belirtiyor. Ceyda da olduğu gibi, soyut konuları anlamakta zorlandığını düşünmüyorum. Hatta diğer arkadaşlarından daha önce bazı kavram ve ifadeleri kavrayabiliyor. Ders dışında genellikle Gökhan ile zaman geçiriyor. Türkçe dersindeki başarısı iyi seviyededir.

Fatma: Sınıftaki en sessiz öğrencilerden biridir. Ayşe'nin sıra arkadaşı ancak aralarında biraz rekabetin var olduğunu düşünüyorum. Sessiz olsa da derslere katılmaktan asla çekinmiyor. Uygulamalardaki soyut kavramları anlamakta bazen zorlandığını düşünüyorum ancak ders dışında kendisi de çalışarak daha başarılı olmuştu. Türkçe dersindeki başarısı iyi düzeyde. Ders dışı zamanlarda genellikle yalnız zaman geçirdiğini, arkadaşlarıyla fazla iletişim kurmadığını gözlemledim.

Gökhan: Sınıftaki en hareketli öğrencilerden bir tanesidir. Didem gibi ders düzenini bozmaya çalıştığı zamanlar oldu ancak ders sürecine iyi uyum sağlayabildiğini düşünüyorum. Soyut konuları anlamakta zorluk çekmedi, ders esnasında bu konulara ilişkin farklı ve özgün örnekler verdi. Ders dışında genellikle Emre ile zaman geçiriyor. Türkçe dersindeki başarısı iyi seviyededir.

Hande: Sınıf içerisindeki sessiz öğrencilerden bir tanesi. Nida ile yakın arkadaş ve aynı sırayı paylaşıyorlar. Türkçe dersini sevmeyişi ve anlamadığını ifade etmişti. Konuları kavrarken de zorluk yaşadığını düşünüyorum. Ancak resim konusunda oldukça yetenekli.

İlker: Uygulama sürecine uyum sağlamakta en zorlanan öğrencilerden biri olduğunu düşünüyorum. Derslere genellikle katılım göstermiyor. Türkçe dersini sevmeyişi ifade etmişti. Türkçe dersinde başarısı da fazla iyi değil. Sınıf içerisinde sorulara genellikle cevap vermemeyi tercih etmişti.

Koray: Uygulama sürecine uyum sağlamakta en zorlanan öğrencilerden biri olduğunu düşünüyorum. Derslerde genellikle uyukluyor ya da farklı şeylerle ilgileniyor. Ders düzenini bozmasa da dersi dinlemediğini düşünüyorum. Türkçe dersini sevmeyişi ifade etmişti. Türkçe dersinde başarısı da fazla iyi değil. Sınıf içerisinde sorulara genellikle cevap vermemeyi tercih etmişti.

Leman: Sınıf içerisindeki sessiz öğrencilerden bir tanesi. Türkçe dersini sevmeyişi ve anlamadığını ifade etmişti. Ancak, sınıf içinde ve dışında kendini ifade etmekte zorlandığını düşünmüyorum. Görüşmelerde de oldukça iyi açıklamalar yapmıştı. Türkçe dersindeki başarı seviyesi orta düzeyde.

Mehmet: Sınıftaki en sessiz öğrencilerden bir tanesi. Ders dışında da arkadaşlarıyla fazla iletişim kurduğunu gözlemlemedim. Türkçe dersindeki başarısı orta seviyede. Bazen derse katılım gösterdi. Uygulama süreci fazla olsaydı ya da süreç içerisinde kendisiyle özel uygulamalar yapılabilsaydı daha başarılı olabileceğini düşünüyorum.

Nida: Sınıf içerisindeki sessiz öğrencilerden bir tanesi. Türkçe dersini sevmediğini ve anlamadığını ifade etmişti. Konuları kavrararken de zorluk yaşadığını düşünüyorum. Soru sorduğum zamanlarda derse katılım göstermeye çalıştı. Uygulama süreci fazla olsaydı ya da süreç içerisinde kendisiyle özel uygulamalar yapılabilseydi daha başarılı olabileceğini düşünüyorum.

Özlem: Sınıf içerisindeki sessiz öğrencilerden bir tanesi. Türkçe dersini sevmediğini ve anlamadığını ifade etmişti. Ancak, sınıf içinde ve dışında kendini ifade etmekte zorlandığını düşünmüyorum. Uygulama süreci fazla olsaydı ya da süreç içerisinde kendisiyle özel uygulamalar yapılabilseydi daha başarılı olabileceğini düşünüyorum.

## Ek 15. Eleştirel dinleme testi öğrenci kâğıt örnekleri (Deney grubu son testten)

Adı Soyadı:.....  
Sınıf:.....

SORULAR

1. Dinlediğiniz metnin:

a) Konusu nedir?  
Güçlü mesajlar  
mesajlar haline gelen  
YouTube

b) Ana fikri nedir?  
YouTube'da olup olmadık  
bir şekilde yaşan  
sorgulanmak

2. Dinlediğiniz metinde;

a) Propaganda ifadeleri var mıdır? Varsa bu ifadeleri belirleyiniz. (Propaganda: Bir düşüncüyü yayma ya da benimsetme amacı olan ifadeler.)  
Vardır.  
1) Örneğin 20 milyon dolar kazanca ulaşan Bill M. Dale dünyanın en zengin  
2) İnsanların %98'ü bu soruya kesinlikle evet yanıtını veriyor. YouTube'da plan edildi

b) Propaganda ifadeleri varsa kullanılan propaganda tekniğini açıklayınız.  
1) Axtarım  
2) Güçlü mesaj Partisi

3. Dinlediğiniz metnin tamamını düşündüğünüzde metinde yer alan bilgi ve düşünceler mantıklı bir düzende sunulmuş mudur? Nedenlerini açıklayınız.  
Mantıklı bir düzende sunulmuştur.  
Çünkü okuyucuyu etkilemektedir. \*\*

4. Dinlediğiniz metinden hareketle:

a) Metinde geçen kanıt ifadelerini yazınız. (Kanıt: Metindeki düşüncüyü desteklemek amacıyla verilen bilimsel çalışma sonuçları, sayısal veriler vb.)  
1) 2008 yılında ABD...  
2) 2009 yılında...  
3) 2017 yılında...

SORULAR

b)Metinde verilen kanıtları değerlendiriniz.(Kanıtlar geçerli ve metnin amacına uygun mu?)

Hayır geçerli değildir. Çünkü araştırmayı bitirip yeterli bilgi belli değildir.

c)Sizce konuşmacı metinde bahsedilen konu hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip midir? Neden?

Hayır. Çünkü araştırmayı bitirip yeterli bilgi belli değildir.

5.Dinlediğiniz metinden hareketle:

a)Metinden çıkardığınız sonucu yazınız.

Yutube eğlenele bir nesnelere haline gelmişler ancak çok dikkatli olmaları gerekir.

b)Metnin konusunu, konuyla ilgili bilgi ve deneyimlerinizi düşünerek değerlendiriniz.

Yutube'yi <sup>örneğin</sup> ders için kullanırım.

6.Dinlediğiniz metinde konuşmacı düşüncelerini ifade ederken nasıl bir anlatım kullanmıştır?

(Öznel mi, nesnel mi?) Nedenleriyle açıklayınız.

Öznel  
Ö. = Bana göre...  
ifadesi kullanılmış  
ve konuşmacı kendi  
fikirlerini söylemiştir.

7.Dinlediğiniz metinde konuşmacının konuya bakış açısı nasıldır? Açıklayınız. (Konuşmacı konuyu hangi yönden ele almıştır? Olumlu, olumsuz, tarafsız gibi.)

tarafsız. Çünkü hem iyi hem de kötü olduğunu açıklamıştır.

## SORULAR

1. Dinlediğiniz metnin:

a) Konusu nedir?

.youtuberlik.....  
.....  
.....  
.....

b) Ana fikri nedir?

.Youtuberlik için iyi bir şey  
olduğu ama tehlikeli.....  
olduğu da.....  
.....

2. Dinlediğiniz metinde;

a) Propaganda ifadeleri var mıdır? Varsa bu ifadeleri belirleyiniz. (Propaganda: Bir düşünceyi yayma ya da benimsetme amacı olan ifadeler.)

Evet vardır, metni yazan kişi youtuber olmanın hem mutlu olduğunu hemde para kazanıldığını söylüyor, bu yüzden düşüncesini yayıyor.

b) Propaganda ifadeleri varsa kullanılan propaganda tekniğini açıklayınız.

Youtuberliğin iyiliklerinden bahsederek düşüncesini yayıyor.

3. Dinlediğiniz metnin tamamını düşündüğünüzde metinde yer alan bilgi ve düşünceler mantıklı bir düzende sunulmuş mudur? Nedenlerini açıklayınız.

Bence evet youtuberliğin iyidurumları ve kötü durumlarını anlatarak bize mantıklı bir metin sunulmuştur.

4. Dinlediğiniz metinden hareketle:

a) Metinde geçen kanıt ifadelerini yazınız. (Kanıt: Metindeki düşünceyi desteklemek amacıyla verilen bilimsel çalışma sonuçları, sayısal veriler vb.)

Örneğin youtuberden para kazanılması bir youtuberin 20 milyon dolar kazanarak en zengin youtuber olmasıdır. (Kanıt olarak sunulmuştur)



## SORULAR

b)Metinde verilen kanıtları değerlendiriniz.(Kanıtlar geçerli ve metnin amacına uygun mu?)

Evel metin, youtube'nin hem insan mutluluğuna hemde maddi açıdan güzel olduğunu söylüyor, bu yüzden amaca uygundur.

c)Sizce konuşmacı metinde bahsedilen konu hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip midir? Neden?

Bence metin çok kısa olmuş youtube'le yıllar geçtikçe daha çok gelişmiş bir meslektir, verdiği örnekler güzel ama dediğim gibi kısa olmuş.

5.Dinlediğiniz metinden hareketle:

a)Metinden çıkardığımız sonucu yazınız.

Sonuç olarak youtube'lik tehlikeli ama güzel bir meslektir

b)Metnin konusunu, konuyla ilgili bilgi ve deneyimlerinizden hareketle değerlendiriniz.

Günlük hayatta youtube'ı kullanıyorum ama video izleyerek.

6.Dinlediğiniz metinde konuşmacı düşüncelerini ifade ederken nasıl bir anlatım kullanmıştır? (Öznel mi, nesnel mi?) Nedenleriyle açıklayınız.

Nesnel olarak çünkü herkesin bildiği örnekler kullanılmış

7.Dinlediğiniz metinde konuşmacının konuya bakış açısı nasıldır? Açıklayınız. (Konuşmacı konuyu hangi yönden ele almıştır? Olumlu, olumsuz, tarafsız gibi.)

İki şekilde ele alınan bir konudur hem olumlu hem de olumsuz örnek verilmiş bence gayet güzel bir metin.

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Nahide İrem AZIZOĞLU

E-postası: azizoglu@sakarya.edu.tr

İletişim: Eğitim Fakültesi B Blok 2201 Hendek/Sakarya

### ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Gazi Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi/ 2008-2012

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi / Türkçe Eğitimi/ 2012-2015

Doktora: Sakarya Üniversitesi / Türkçe Eğitimi/ 2015-2020

### GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma görevlisi	Sakarya Üniversitesi	2013- Devam ediyor

### ESERLER

Uluslararası Hakemli Dergilerle Yayımlanan Makaleler

Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2016). Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 113-124.

Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.

Özdemir, M. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Ahmet Mithat Efendi'nin dört romanında yer alan arketipler. *Journal of International Social Research*, 9(44), 180-186.

Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2017). Yurtdışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 747-757.

Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 46, 1-21.

Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.

Alanında Ulusal Yayınlanan Kitap Bölümü

Okur, A. ve Azizoğlu N. İ. (2017). 1980'den günümüze Türk Dil Kurumu ve Türk Dili Kurultayları. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim Öğretim Tarihi Araştırmaları* (ss. 755-774). Ankara: Akçağ Yayınları.