



2025, 14 (3), 1596-1621 | Araştırma Makalesi

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalarına Dair Görüşleri

Fatma Nur Doğan ¹

Öz

İnsanın edindiği ilk dil becerisi olan dinleme; sesli uyarıcıları işitme, kavrama, anlama, zihinde yapılandırma, değerlendirme temeline dayanan zihinsel ve fiziksel boyutlara sahip karmaşık bir beceridir. Düşünen, sorgulayan, araştıran, bilgiye ulaşan, öğrenen, üreten bireyler yetişmesinde dinleme eğitiminin büyük önemi vardır. Dinleme eğitiminin amaçlarına ulaşmasında ise Türkçe öğretmenleri işlevsel bir role sahiptir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımda olgubilimsel desende tasarlanan çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 17 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Veriler bire bir görüşme yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi kapsamında uyguladıkları etkinliklerin çoğunlukla dinleme aşamalarına göre şekillendiği; Türkçe öğretmenlerinin dinleme etkinliklerini çeşitlendirmeye özen gösterdikleri ancak etkinliklerin çoğunlukla birbirine benzer nitelikte ve sınırlı sayıda olduğu; dinleme etkinliklerinin öğrencilerin odaklanmalarını, dinleme motivasyonlarını, eleştirel düşünme becerilerini vb. olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin süreç içerisinde öğrenciden, materyalden, ortamdaki müfredattan kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları; benzer ölçme araçları ve ölçütler çerçevesinde ölçme ve değerlendirmede bulundukları tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme eğitimi kapsamındaki uygulamalı sınavların dinleme farkındalığı oluşturma, bütüncül değerlendirmeye imkân tanıma gibi faydaları yanında iş yükünü arttırma, dinleme kaygısına sebep olma gibi olumsuz yönleri olduğu da saptanmıştır. Türkçe öğretmenleri; dinleme eğitimine ayrı bir ders saati ayrılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, çocuklara ailede dinleme alışkanlığı kazandırılmasını, özellikle ders kitaplarında dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çeşitlendirilmesini ve kısa, öz, açık metinlerin tercih edilmesini önermişlerdir. Çalışmanın dinleme eğitimi uygulamalarına dair Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Becerisi, Dinleme Eğitimi, Dinleme Etkinlikleri, Öğretmen Görüşleri, Olgubilim.

Doğan, F. N. (2025). Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalarına Dair Görüşleri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 14(3), 1596-1621. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1667588>

Geliş Tarihi	28.03.2025
Kabul Tarihi	11.09.2025
Yayın Tarihi	30.09.2025
*Bu CC BY-NC lisansı altında açık erişimli bir makaledir.	



2025, 14 (3), 1596-1621 | Research Article

Turkish Teachers' Opinions on Listening Education Practices

Fatma Nur Doğan¹

Abstract

Listening, the first language skill acquired by humans, is a complex skill with mental and physical dimensions based on hearing, comprehending, understanding, mentally structuring, and evaluating auditory stimuli. Turkish teachers play a functional role in achieving the objectives of listening education. This study aims to determine the opinions of Turkish teachers regarding the implementation of listening education. The participants in this study, designed using a qualitative approach and a phenomenological pattern, consisted of 17 Turkish teachers selected using purposive sampling. A semi-structured interview guide consisting of six questions was used as the data collection tool. The data was collected through one-on-one interviews and analysed using content analysis. The study found that the activities implemented by Turkish language teachers in the context of listening education were mostly shaped according to the stages of listening, that Turkish language teachers took care to diversify listening activities, but that the activities were mostly similar in nature and limited in number, and that listening activities had a positive effect on students' focus, listening motivation, critical thinking skills, etc. However, it has been determined that Turkish language teachers encounter certain problems related to students, materials, environment, and curriculum during the process, and that they conduct measurement and evaluation within the framework of similar measurement tools and criteria. In addition, it has been determined that practical exams within the scope of listening training have negative aspects such as increasing workload and causing listening anxiety, alongside benefits such as creating listening awareness and enabling comprehensive assessment. Turkish teachers recommended allocating a separate lesson hour for listening education, reducing class sizes, instilling listening habits in families, diversifying listening/viewing texts and activities, especially in textbooks, and preferring short, concise, and clear texts. The study is considered important in terms of revealing the opinions of Turkish teachers regarding the implementation of listening education.

Keywords: Listening Skills, Listening Education, Listening Activities, Teacher Opinions, Phenomenology.

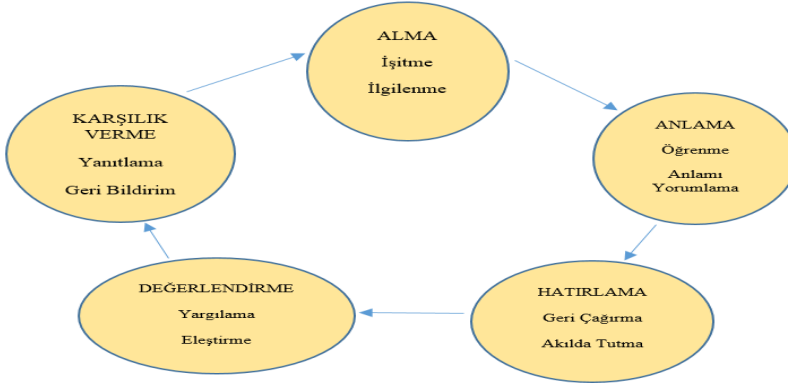
Doğan, F. N. (2025). Turkish teachers' opinions on listening education practices. Title, *Journal of the Human and Social Science Researches*, 14(3), 1596-1621. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1667588>

Date of Submission	28.03.2025
Date of Acceptance	11.09.2025
Date of Publication	30.09.2025
*This is an open access article under the CC BY-NC license.	

Giriş

İnsanın en çok başvurduğu dil becerilerinden biri olan dinleme, günümüzde hem çeşitli iletişim ortamlarında hem de dil eğitiminde oldukça dikkat çeken temel becerilerden biridir. Geçmişte özellikle işitme ile eş değer görülmesi onun irade dışında gerçekleştiği inancının doğmasına ve ihmal edilebilir bir beceri olarak kabul edilmesine sebep olmuştur. Ancak her ne kadar doğuştan var olduğuna inanılmış olsa da dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunun anlaşılması onun ön plana çıkmasında da etkili olmuştur.

Alanyazında dinleme üzerine birçok tanıma rastlanmaktadır. Dinleme; ses, konuşma, müzik, gürültü vb. sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak amacıyla kulakta ve beyinde yürütülmesi gereken karmaşık bir beceri (Güneş, 2017, s. 83) olarak tanımlanmaktadır. Doğan (2020, s. 104) ise dinlemeyi herhangi bir kaynaktan gelen sesin işitme organı ile işitilmesi, dikkat edilerek algılanması, zihinsel işlemler sonucunda kavranması-anlamlandırılması ve sese tepki verilmesi şeklinde sıralanan bir dizi işlemin yer aldığı zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Kısaca dinleme bireylerin anne karnından itibaren dil öğrenimi açısından bir zorunluluk; insan iletişiminin okuryazarlığını, bilgisini ve anlayışını elde etmenin ilk anahtarıdır (Datta ve Roy, 2024, s. 3). Dinleme sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi görselleştirilmektedir:



Şekil 1. Dinleme Sürecinin Aşamaları (Güven, 2016, s. 59)

Aile, okul veya çeşitli sosyal ortamlarda sıklıkla kullanılan dinleme becerisi zaman zaman da bir kişiye ihtiyaç bile olmadan gerçekleşebilmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda kitle iletişim araçlarından çok fazla yararlanıyor olmak, dinleme becerisinin de hayatın birçok alanında karşımıza çıkabileceğini göstermektedir (Kemiksiz, 2017, s. 512). Öyle ki insanın iletişim kurarak vakit geçirmesinin nasıl şekillendiğine yönelik gerçekleştirilen araştırma bulguları; dinlemenin %40-50, konuşmanın %25-30, okumanın %11-16, yazmanın ise %9 civarında olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tangkakarn ve Gampper, 2020, s. 789). Bu durum iletişim kurma sürecinin büyük bir bölümünde ve bu süreçten başarıya ulaşmasında dinleme becerisinin işlevsel bir rolü olduğunu göstermektedir. Hatta dinleme yoluyla edinilen öğrenmelerin konuşma, okuma ve yazma yoluyla edinilen öğrenmelerin toplamına eşit olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Yılmaz, 2021, s. 1442). Çoğunlukla bu becerinin doğuştan getirildiği düşünülse de iyi bir dinleme eğitimi ile bireylerin bu beceriyi en iyi seviyede kullanmalarını sağlamak, birey

ve de toplum adına zorunluluk hâline gelmiştir (Eyüp, 2020, s. 140).

Dinleme, bireyin henüz anne karnındayken edinmeye başladığı; konuşma, okuma ve yazma şeklindeki diğer dil becerilerinin temelini oluşturan bir beceridir (Türkben ve Kaya, 2024, s. 697). Dinleme sürecinin daha sağlıklı ve aktif bir şekilde gerçekleştirilmesi, bilinçli bir dinleme eğitimiyle mümkün olabilmektedir (Uzun vd., 2022, s. 369). Dolayısıyla dinleme becerisinin gelişimi uzun zaman almaktadır. Bunun için planlı ve uzun soluklu çalışmalar yapılmalıdır (Kim ve Pilcher, 2016, s. 19). Anne karnında edinilmeye başlayan dinleme becerisi ilkin aile ile kurulan iletişim sürecinde geliştirilir. Bu sebeple dinleme eğitiminin öncelikle ailede başladığı kabul edilir. Anne babanın dinlemenin ön planda olduğu kitap okuma, masal anlatma, şarkı söyleme gibi etkinlikler yardımı ile çocuklarının dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Eyüp, 2020, s. 143). Çocuklar, okula başlayıp okuma becerisini öğrenene dek bilgilerini çoğunlukla dinleme/izleme yolu ile elde ederler. Öyle ki dinleme becerisinde sorun olan çocukların önce konuşma becerisinde sonra da okuma ve yazma becerilerinde zorluklarla karşılaşması kaçınılmazdır (Doğan, 2019, s. 152). Çünkü bilgi birikimi elde etmenin, deneyimleri yeni durumlarla harmanlamanın zamanında kazandırılmış iyi bir dinleme becerisi ile yakından ilişkisi vardır (Özcan, 2021, s. 92). Bu sebeple özellikle okul öğrenmelerinde dinleme becerisinin etkili ve başarılı bir biçimde geliştirilmesine ayrıca özen gösterilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi kazanımları yapı itibarıyla bütün sınıf düzeylerinde dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir (Gün ve Durmuş Öz, 2024, s. 572). Bilindiği üzere de Türkçe öğretimi içerisinde en fazla ihmal edilen beceri alanı dinleme/izleme öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir (Halitoğlu, 2021, s. 4408). Ancak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri olarak yer almaktadır. Programda her bir öğrencinin ana dilini etkili ve başarılı bir biçimde kullanan, üst düzey düşünme becerilerine sahip, kimlik ve karakter bakımından olgun bireyler yetişmesine hizmet edecek bir yaklaşımda bulunduğu belirtilmektedir. Dinleme becerisi sadece işitmeyi değil işitilenleri zihinde anlamlandırmayı kapsamaktadır. Dolayısıyla bu becerinin gelişimine uygun olarak hazırlanan sistematik, dinamik ve devingen bir eğitim programının kullanılması gerekmektedir (Türe Köse, 2025, s. 15). Bilişsel oranı oldukça çok olan dinleme becerisinin kendiliğinden gelişmesi ve dahası eğitiminin yüzeysel olarak gerçekleştirilmesi 21. yüzyıl dünyasında kabul edilemez bir durumdur (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020, s. 388). Bu bağlamda programda da dinleme becerisinin yaşamdaki yeri ve öneminin sıklıkla vurgulandığı, bu becerinin geliştirilmesinin de ayrı bir öğrenme alanı olarak güvence altına alındığı görülmektedir.

Dinleme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin sesleri ayırt edebilmesi, dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmesi ve ayrıntılı metin ve cümleleri dinleyebilecek bilişsel olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir (Hasibuan ve Male, 2022, s. 302-303). Ancak dinleme becerisinin eğitiminde başka birçok değişken de rol oynamaktadır. Çifçi (2001, s. 170-176) bunları sağlıklı işitme organı gibi fizyolojik faktörler; mesafe, oturma ve sınıf düzeni, akustik, kalabalık sınıf ortamı gibi fiziki faktörler; dinleyenin ruh hâli, olumsuz tutum ve hareketler gibi psikolojik faktörler; analiz ve yorumlama, canlı ve dinamik bir zihin gibi zihinsel faktörler; öğretmen, konuşmacı, konu gibi diğer faktörler olduğundan söz etmektedir. Bununla birlikte kullanılan malzemelerin niteliği ve çeşitliliği, öğretim ortamlarında gerçekleştirilen uygulamaların zenginliği, öğrencilerin ön bilgilerinin

harekete geçirilmesi bu değişkenlerden bazılarıdır. Tüm gelişim aşamalarında olduğu üzere kimi zaman bilişsel gelişim için ele alınan dil gelişiminin desteklenmesinde öğretmen de oldukça önemli bir unsurdur (Mertol İlgar ve Yağmurtaşan, 2021, s. 1947). Geçmişte ihmal edilmiş olan bu becerinin geliştirilmesi noktasında en büyük görev de sınıf ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir (Doğan, 2010, s. 266). Özellikle öğretmenlerden beklenen temel yaklaşım, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar yapmaya özen göstermeleridir.

Düşünen, araştıran, sorgulayan, üreten, bilgiye ulaşmayı bilen, öğrendiklerini hayatına aktaran kişilerin yetişmesinde dinleme eğitimi önemlidir. Zihinsel, duyuşsal ve devinışsel aşamalı bir gelişim süreci dinleme etkinliği olarak bilinmektedir (Sevim ve Kaya, 2016, s. 278). Bu kapsamda öğretmen küçük anekdotlar, fıkralar, hikâyeler anlatarak öğrencilerden dinlediklerinin ana fikrini bulmalarını isteyebilir. Çocukların ilgisini çekebilecek metinlerden bazı kelime ve anlam kalıplarını silerek dinlediklerinden hareketle bunları öğrencilerin bulmalarını isteyebilir. Zaman zaman öğrencilerin akran gruplarında sık karşılaştıkları problemlere yönelik örnek olay çalışmalarını sınıf ortamında tartışmaya açabilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dinlerken dikkatlerini toparlamalarında oldukça işlevsel olacaktır (Yalçın, 2018, s. 273-274). Böylece öğrenciler sınıf içi uygulamalarla dinleme sürecine aktif olarak katılacak, öğrencilerin dinleme konusunda bilinç seviyeleri yükselecek ve başarılı dinleyiciler olma motivasyonları artacaktır. Önemli olan öğretmenlerin dinleme eğitimi uygulamalarını başarılı bir biçimde sürdürmeleri ve dinleme eğitimi ile hedeflenen kazanımlara ulaşmayı sağlamalarıdır.

Dinleme becerilerinin ders kitabı içeriklerinde, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde ve ölçme-değerlendirmede yeterli ilgiyi görmediği ve gerekli öneme sahip olmadığı söylenmektedir (Jamil ve Rahman, 2024, s. 321). Sınıfta kullanılabilecek dinlemeye yönelik birçok materyal seçeneği olmasına rağmen dinlemenin öğretmenlerin ve öğrencilerin dikkatini yeteri kadar çekmediği ve dinleme etkinliklerinin çoğunlukla hızlandırılmış veya azaltılmış bir şekilde uygulandığı bilinmektedir. Özellikle öğretmenlerin dinlemede uygun bir yaklaşım uygulama konusundaki yeterliklerinin eksikliği örneğin dinlemeyi etkileyen bütünleştirici becerileri kullanamamaları ve bu beceriyi aceleyle öğretmeye çalışmaları, dinleme becerisini geliştirmede olumsuzluklara yol açmaktadır (Bello, 2018). Dinleme becerisindeki başarı, öğretmenin dinleme konusunda rol model olması ile de ilgilidir. Dinleme becerisi bakımından iyi düzeyde olmayan öğretmenlerden öğrencilere nitelikli bir dinleme eğitimi vermeleri de beklenemez. Aksi durumda öğretmenlerin anlattıkları teoriden öteye geçmeyecektir (Tabak, 2013, s. 179). Bilinmelidir ki öğretmenin kendisinden kaynaklanan problemler çözülmedikçe öğrencinin derse yönelik tutumundan hareketle sınıf ortamında pek çok dinleme engeli ile karşılaşmak da mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin dinleme konusunda kendilerini, kendi tutumlarını, seçtikleri etkinlikleri, ders materyallerini, kullandıkları stratejileri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını bilmelerini sağlamak öğrenciye dinleme becerisi kazandırma noktasında etkili olacaktır (Bayram, 2019, s. 61). Dolayısıyla dinleme eğitimi kapsamında öğretim süreçlerinin yönlendiricisi konumunda olan Türkçe öğretmenlerinin oldukça önemli olan dinleme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini (Bayram, 2019), dinleme

becerisi ve bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin nasıl bir yaklaşım içerisinde olduklarını (Çarkıt, 2018; Dölek ve Demirel, 2022) araştıran bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri bakımından incelendiği bir çalışmanın olduğu da belirlenmiştir (Sevim ve Kaya, 2016). Sınırlı sayıdaki bu çalışmalar, dinleme eğitiminde lokomotif görevini gören Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit eden daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada dinleme eğitimi kapsamındaki uygulamalı sınavların olumlu ve olumsuz yönlerini öğretmen görüşlerinden hareketle incelenmek de hedeflenmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan bu sistemin araştırma içeriğine dâhil edilmesi çalışmanın güncelliğini artırmaktadır. Bununla birlikte süreci yönlendirici konumdaki Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamaları kapsamındaki görüşlerini bilmenin Türkçe dersi öğretim programlarını hazırlayanlara, Türkçe ders kitabı yazarlarına, diğer Türkçe öğretmenlerine, araştırmacılara vs. ı ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmanın problem durumunu “Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaçtan hareketle Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisinde uyguladıkları dinleme etkinliklerinin neler olduğu, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisini nasıl etkilediği, dinleme eğitiminde karşılaşılan zorlukların neler olduğu, uygulamalı sınavların olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin ne düşündükleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ne olduğu, dinleme becerisinin gelişimine yönelik önerilerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına dair görüşlerini belirlemeyi hedefleyen nitel bir çalışmadır. Olaylar ve durumların gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşım ile doğal ortamlarında incelenmesine ilişkin bir sürecin takip edildiği araştırma, nitel araştırma olarak bilinmektedir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinden faydalanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Bu kapsamda çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) desende yürütülmüştür. Bir fenomen ya da bir kavram doğrultusunda birkaç kişinin deneyimlerinin ortak anlamı, olgubilimsel çalışma olarak bilinmektedir (Creswell, 2016, s. 14). Bu araştırma bir bakıma bilincin araştırılmasını, algılamının incelenmesini temel almaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 92). Fırat Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 13.03.2025 Tarih, 2025/6 Nolu kararı ile Etik Kurul Kararı alınmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Derinlemesine araştırmalar için bilgi bakımından zengin durumların seçilmesi, amaçsal örneklemenin temel niteliklerinden biridir. Bu yöntem, belirli ölçütleri sağlayan ve belirli niteliklere sahip olan bir ya da birden fazla özel durumda çalışılmak

istendiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90). Tüm bunlar ışığında araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 17 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışmalarda toplanan veriler yeterli düzeye ulaşmaya başladığında örneklem sayısının tamamlanabileceği kabul edilir (Türnüklü, 2000). Bu kabulden hareketle katılımcı sayıları önceden belirlenmemiş, cevaplar belirli bir sayıdan sonra benzer olmaya başladığı için araştırma süreci sonlandırılmıştır. Araştırma konusunda bilgilendirilen katılımcılara gönüllü olur formu da imzalatılmıştır. Araştırma grubuna yönelik bazı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	Çalışma Grubu	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	10	58.82
	Erkek	7	41.18
Kıdem	1-5 Yıl	3	17.65
	6-10 Yıl	4	23.53
	11-15 yıl	4	23.53
	16-20 Yıl	4	23.53
	20 ve üzeri	2	11.76
Lisans Derecesi	Lisans	8	47.06
	Yüksek Lisans	8	47.06
	Doktora	1	5.88
Toplam		17	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme kılavuzu hazırlanırken araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, çeşitli sorular oluşturulmuştur. Bağımsız düşünebilmenin önünü açmak adına açık uçlu sorulardan faydalanılmış, kısa ve tek cevaplı sorulardan kaçınılmış, her sorunun farklı bir değişkeni ölçecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bazı soruların cevaplarını derinleştirmek için sonda sorular da oluşturulmuştur. Böylelikle bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Bu taslak Türkçe Eğitimi alanında görev yapan 1 öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmenine sunularak uzman görüşü de alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra taslak ölçek formunda gerekli düzeltmeler yapılarak 6 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanıma hazır hâle getirilmiştir. Kılavuzda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde uyguladıkları dinleme etkinlikleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre dinleme etkinlikleri öğrencilerin dinleme becerisini nasıl etkilemektedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları dinleme etkinliklerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin değişen sınav yönetmeliği ile dinleme öğrenme alanının uygulamalı sınavla ölçülmesi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

5. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımları nasıldır?

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu ile toplamda 17 Türkçe öğretmeninden bire bir görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşme; sözlü olarak en az iki kişi arasında gerçekleştirilen, araştırma kapsamındaki sorular ekseninde ilgili kişilerden derinlemesine bilgi almayı sağlayan veri toplama sürecidir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 153). Görüşme yöntemi sözel olarak bilgi toplama, deneklere yüz yüze soru sorarak veri toplama gibi çeşitli anlamlara gelmekte; bireylerin araştırma konusu hakkındaki tutumlarını, davranışlarını, bilgilerini ve bunların sebeplerini belirlemede en kısa yollardan biridir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Görüşme sürecine başlamadan önce araştırmacı kendisi hakkında bilgi vermiş, araştırmanın amacı hakkında bilgiler sunmuş, katılımcının kendini rahat hissetmesi ve ifade edebilmesi için gerekli ortamı oluşturmuştur. Yaklaşık 15-20 dakika süren her bir görüşmede yer yer sondaki sorulardan yararlanılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Böylece veri kaybının önüne geçmek de hedeflenmiştir. Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; söylemin görünen, kolaylıkla yakalanan, sergilenen içeriği yerine gizil, üstü örtülü içeriğine ulaşmayı sağlayan bir analiz türüdür. İçerik analizinin temeli çıkarım/çıkarıma esasına dayanmaktadır. Mesajda bireyi görünmeden etkileyen öğelerin ortaya çıkarılmasına yönelik ikinci bir okuma gibidir (Bilgin, 2014, s. 1). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 242) içerik analizinin verileri kodlanma, temaları belirleme, kodları ve temaları düzenlenme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde aşamaları olduğundan bahsederler. Araştırma kapsamında içerik analizi yapılırken bu aşamalar göz önünde bulundurularak toplanan veriler üzerinde kodlamalar gerçekleştirilmiş, kodlar temalara göre sınıflandırılmış, kodlar ve temalar okuyucunun anlayacağı şekilde tablo hâline getirilmiş ve bulgular tablo altında yorumlanmıştır. K1, K2, K3,... şeklinde kodlanan katılımcı görüşlerinden bazıları her temada doğrudan alıntı yapılarak tabloların altına yerleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Kapsam geçerliği ve iç geçerliğin sağlanmasında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 269), çalışmalarında geçerliğin sağlanmasında elde edilen verilerin ve sonuçların eleştirel bir gözle gerçeği yansıtmayı yansıtmadığının denetlenmesini vurgular. Bu sebeple araştırma sorularının oluşturulma aşamasından itibaren uzman görüşlerine başvurularak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Öyle ki ana uygulama aşamasına geçmeden önce 2 Türkçe öğretmeni ile soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bunların dışında araştırma kapsamında yer alan katılımcılara süreç hakkında detaylı bilgi verilerek çalışmanın aktarılabiliirliği, çalışmanın kurallarına ve yönteme uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığının başka bir uzman

tarafından incelenmesi ile tutarlılığı, başka bir uzmanın yine ham veriler ile elde edilen verileri karşılaştırması ile de teyit edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 164-169).

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak son derece önemlidir. Bu kapsamda öncelikle “kodlayıcı güvenilirliği” için bazı uygulamalar yapılmıştır. Öncelikle veriler 4 hafta ara ile araştırmacı tarafından iki kere kodlanmıştır. Güvenirliği tespit etmek için Güvenirlik=Toplam Görüş Birliği/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 şeklindeki formül kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda bu formüle göre uyumun kodlayıcılar arasında %90 ve üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Uygulama sonucunda (302/302+25x100) %92 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Böylelikle güvenirliliğin yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerine ilk olarak “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde uyguladığınız dinleme etkinlikleri nelerdir? Nasıl bir yol izliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Dinleme Öncesi	12	100.0
Dikkat Çekme	4	33.33
Hedeften Haberdar Etme	2	16.67
Ön Bilgileri Hatırlatma	2	16.67
Dinleme Ortamını Düzenleme	2	16.67
Hazırlık Çalışmalarından Faydalanma	2	16.67
Dinleme Sırası	42	
Ders Kitabı Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar	19	100.0
Metinle İlgili Soruları Cevaplama	7	36.84
Metnin Devamını Tahmin Etme	4	21.05
Metindeki Sorunlara Farklı Çözümler Üretme	3	15.79
Konu/Ana Düşünceyi Belirleme	3	15.79
Özetleme	2	10.53
Ders Kitabı Dışındaki Uygulamalar	23	100.00
Şiir Okuma	6	26.09
Video İzleme	6	26.09
Hikâye Anlatma	4	17.39
Şarkı Dinleme	3	13.04
Hazırlıksız Konuşma	1	4.35
Eğitsel Oyun	1	4.35
Soru Sorma	1	4.35
Tartışma	1	4.35
Dinleme Sonrası	7	100.0
Anlamı Değerlendirme	5	71.43
Öz Değerlendirme	1	14.29
Akran Değerlendirme	1	14.29
Toplam	61	100.0

Katılımcı görüşlerinden hareketle dinleme eğitimi uygulamalarının dinleme öncesi, sırası ve sonrası aşamalara göre şekillendiği görülmektedir. Bazı katılımcılar dinleme öncesinde öğrencilerin dikkatini çekmeye (f=4), onları hedeften haberdar etmeye (f=2), öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye (f=2), hazırlık çalışmalarından faydalanmaya (f=2) özen gösterdiklerini ve böylece dinleme eğitiminden daha fazla verim aldıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu dinleme sırasında ders kitabına bağlı kaldığını söylemiştir. Bu kapsamda metinle ilgili soruları cevaplama (f=7), metnin devamını tahmin etme (f=4), konuyu ve ana fikri belirleme (f=3), metindeki sorunlara farklı çözümler üretme (f=3) etkinlikleri yaptırdıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı da ders kitabı dışında dinleme etkinlikleri olarak şiir okutturduğunu (f=6), video izlettirdiğini (f=6), hikâye anlattırdığını (f=4), şarkı dinlettirdiğini (f=3) söylemiştir. Bazı katılımcılar da dinleme sonrası uygulamalar yaptırdığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar dinleme sonrasında anlamı değerlendirme (f=5), öz (f=1) ve akran değerlendirme (f=1) uygulamalarına başvurduklarını söylemişlerdir. Görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

K1: Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için sınıfta yaptığım müfredatta belirtilen ve ders kitaplarında olan metinleri dinliyoruz. Onlarla ilgili yorum yapıp soru soruyoruz. Metinle ilgili çıkarımlarda bulunuyoruz. Ayrıca ders kitaplarında geçen şiirleri okuyup neler anladıklarını anlatmalarını, şiiri incelemelerini istiyorum.

K7: Ders kitaplarımızda her temada öğrencilerin seviyesine göre yer alan dinleme etkinlikleri mevcuttur. Bunun yanı sıra öğrencilere dersin doğası ve konusuna göre şiir, şarkı vb. gibi materyaller dinletiyorum. Ayrıca çeşitli kaynak kitaplarda yer alan dinleme metinlerini seslendirip akıllı tahtadan açıyorum. Bunu özellikle dinleme sınavları hazırlarken yapıyorum ki özgünlüğü yakalayabileyim. Ayrıca öğrencilere şiir okutuyorum. Bu şiirleri çocuklar sınıfta diğer çocuklara okuyor, hep birlikte dinleme becerilerini geliştiriyorlar.

K14: Ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerini dinletiyorum. Kimi zaman kendim kısa metinler okuyarak veya anlatarak kimi zaman bir öğrenciyi tahtaya kaldırıp diğer öğrencilere dinleme etkinliği olması adına onu bir konu hakkında konuşturarak kimi zaman konumuzla ilgili bir şarkı dinleterek... Önce dinleme metnini, öğrenciyi ya da şarkıyı dinliyoruz sonrasında da dinlenenle ilgili sorular sorup öğrencinin cevaplarını, duygu, düşünce veya varsa sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini alıyoruz. Bazen de dinlenen materyali yarım bırakıp öğrencinin devamında olabilecekleri tahmin etmesini istiyoruz. Bu şekilde öğrencinin hem dikkat seviyesini hem de olaylar, durumlar hakkında bağlantı kurma seviyesini görebiliyoruz.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada ikinci alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Uyguladığınız dinleme etkinlikleri öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Olumlu Etki	36	100.0
Odaklanma	9	25.00
Anlama Hızı	6	16.67
Etkili İletişim Becerileri	6	16.67
Dinleme Motivasyonu	4	11.11

Diğer Dil Becerilerinde Başarı	3	8.33
Aktif Katılım	2	5.56
Dinleme Yöntem ve Tekniklerini/ Stratejilerini Kullanma	2	5.56
Etkili Öğrenme	1	2.78
Eleştirel Düşünme	1	2.78
Sözcük Hazinesinde Artış	1	2.78
Dinleme Alışkanlığı	1	2.78
Olumsuz Etki	2	100.0
Dikkat Eksikliği	1	50.00
Kişisel Özellikler	1	50.00
Toplam	38	100.0

Katılımcıların büyük çoğunluğu dinleme eğitimi uygulamaları ile öğrencilerin dinleme becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini söylemiştir. Öğrencilerin özellikle dinlediklerine odaklanma (f=9) noktasında belirgin bir gelişim gösterdiklerini, dinlediklerini anlama hızlarının (f=6) yapılan uygulamalar ile gittikçe arttığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılara göre dinleme etkinlikleri öğrencilerin etkili iletişim becerilerini (f=6) zenginleştirmektedir. Bazı katılımcılar da dinlemeye yönelik uygulamaların dinleme motivasyonunu (f=4) artırmayı sağladığını belirtmişlerdir. Hatta dinleme etkinlikleri ile öğrencilerin diğer dil becerilerinin geliştiğini (f=3) dile getiren katılımcılar da vardır. Yine dinleme eğitimi uygulamaları ile sınıfta en sessiz, çekingen öğrencilerin bile sürece aktif katılım (f=2) gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların bazılarına göre dinleme etkinlikleri kapsamında not alarak dinleme, seçici dinleme, katılımlı dinleme gibi dinleme yöntem ve teknikleri öğrenciler tarafından öğrenilmekte (f=2) ve ders dışındaki başka ortamlarda bunlardan faydalanılmaktadır. Olumsuz görüş bildiren bazı katılımcılar ise dinleme uygulamalarının dikkat eksikliğine (f=1) ve dinlememeyi sevmeme (f=1) gibi kişisel özelliklere sahip olan bazı öğrencilerde pek fazla etkili olmadığını dile getirmişlerdir. Görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

K2: Öğrenciler zaman zaman güdümlü dinleme, seçici dinleme vb. dinleme etkinlikleri sayesinde bir metnin önemli olan noktalarını seçebilmeyi öğreniyorlar. Ayrıca iletişimde konuşmadan ziyade dinlemenin de bir konuyu ya da durumu anlamak ve sağlıklı değerlendirmek için ne derece önemli olduğunu keşfediyorlar. Ayrıca öğrencilerin dinleme sürelerindeki dikkatin de zamanla arttığını gözlemliyoruz. Sınıf içinde birbirleriyle olan iletişime de olumlu katkıları olduğu yapılan gözlemler arasında yer almaktadır.

K13: Dinleme etkinlikleri daha çok dikkatlerini artırıyor. Bizler dikkat etmeleri gereken noktaları gösteriyoruz. Sonrasında öğrendikleri için diğer metinlerde dikkat gerektiren noktaları daha rahat bulabiliyorlar. Yeni kelimeler öğrenmeleri kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlıyor. Farklı değerlerimizi öğrenciler birbirinden öğreniyor.

K15: Olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler özellikle dinleme ve işitmenin farklı şeyler olduğunu kavrayınca etkinlikler yapmada daha istekli oluyorlar. Özellikle ilgilerini çeken bir metin dinleyince daha da istekli oluyorlar. Dinlemenin önemi kavıyorlar. Daha çok dinleyip daha az konuşmanın önemli olduğunu kendileri de ifade ediyor. Okula gelmeden dinleme metinlerini evde dinleyip gelenler oluyor.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada üçüncü alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Sınıf içerisinde dinleme etkinliği uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	19	100.0
Odaklanma Problemleri	8	42.11
Anlama Hızı	5	26.32
Bilinç Eksikliği	2	10.53
Dinleme Kaygısı	1	5.26
Motivasyon Eksikliği	1	5.26
Derse Hazırlıksız Gelme	1	5.26
Devamsızlık	1	5.26
Materyallerden Kaynaklanan Sorunlar	17	100.0
Ders Kitabındaki Etkinliklerin Fazlalığı	6	35.29
Metinlerin Süresi	3	17.65
Metinlerin Anlaşılabilirliği	2	11.76
Video/Ses Dosyalarındaki Konuşma Hızı	2	11.76
Yoğun Bilgi Aktarımı	2	11.76
Etkinliklerin Benzerliği	2	11.76
Aile/ Çevreden Kaynaklanan Sorunlar	5	100.0
Gürültü	3	60.00
Aile Ortamı	2	40.00
Ortamdan Kaynaklı Sorunlar	13	100.0
Teknolojik Araçlardaki Sıkıntılar	7	53.85
İnternet/Elektrik Problemleri	4	30.77
Kalabalık Sınıflar	2	15.38
Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlar	2	100.0
Dil Becerilerinin Yoğun İçerikleri	2	100.00
Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar	1	100.0
Ölçme Araçlarının Yetersizliği	1	100.00
Toplam	57	100.0

Katılımcı görüşlerine göre dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar çoğunlukla öğrencilerden ve materyallerden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu zaman zaman öğrencilerin dinlediklerine odaklanamadıklarını (f=8), anlama hızlarının düşük kaldığını (f=5), dinleme kaygısı (f=1) ve motivasyonsuzluk (f=1) yaşadıklarını vb. ifade etmiştir. Yine katılımcıların bir kısmı, kitaplardaki dinleme etkinliklerinin sayıca fazla (f=6) ve birbirine benzer (f=2) nitelikte olmasının bıkkınlık hissi oluşturduğunu; dinleme metinlerinin süresinin uzun (f=3) ve video ya da ses dosyasında metni seslendiren kişilerin konuşmasının hızlı olmasının (f=2) da öğrencilerin metni anlamasını güçleştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca bazı dinleme metinlerinin açık ve anlaşılır olmadığını (f=2), öğrencilerin seviyesine hitap etmediğini söyleyen katılımcılar bulunmaktadır. Aile ortamında fikirleri önemsenmeyen çocukların dinleme konusunda yetersiz olduğunu söyleyen katılımcılar (f=2) da vardır. Katılımcılardan bazıları, akıllı tahta gibi bazı teknolojik araçlarda kimi zaman ses yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını (f=7); zaman zaman internetin çekmemesi, elektrik kesintisi gibi sebeplerle dinleme metinlerine ulaşamadıklarını (f=4); kalabalık sınıflarda sınıf hâkimiyeti kurmanın zorlaştığını (f=2) bu sebeple dinleme uygulamalarını sağlıklı bir

şekilde gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe dersi kapsamında dört temel dil becerisinin yoğun bir içeriğe sahip olmasının süreci zorlaştırdığını ($f=2$) da dile getirmişlerdir.

K4: Kalabalık sınıflarda dinleme etkinliklerini uygulamak zor olabiliyor. Dikkatleri dağılıyor öğrencilerin. Materyaller bazen ses sıkıntısı yaşatabiliyor.

K11: İnternetin çekmemesi, elektriklerle alakalı sorun olması tüm gün planını bozabiliyor. EBA'dan dinleme metinlerine ulaşım zor olabiliyor. Sınav yaparken uygun dinleme metinleri bulamıyorum. Dinleme metinlerinin aynı kişi tarafından seslendirilmesi öğrenciler tarafından sıkıcı bulunabiliyor. Süre sıkıntısı tüm beceriler için yaşadığım sorunlardan bir tanesi.

K13: Dinleme etkinliklerinde çok fazla sorunla karşılaştığımı söyleyemem. Genelde 5-6 dakikayı aşmayan metinler öğrencilerin dikkatini daha fazla çekiyor. 11-12 dakika gibi bir süre aralığında olan metinlerde ise öğrencilerin sıkıldığını farkındayım. Dinleme metinlerini akıllı tahtadan açıyoruz. Elektrik kesintisi ile karşılaştığımız zamanlar da oluyor tabii. Bu yüzden metinleri telefonda dinletmek zorunda kalabiliyoruz. Böyle durumlarda telefon sesi akıllı tahta kadar etkili olamıyor.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında belirlenen dördüncü alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme yaklaşımınız nasıldır?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Ölçme Araçları	34	100.0
Sözlü Sorular	8	23.53
Yazılı Sınavlar	8	23.53
Gözlem	5	14.71
Öz Değerlendirme	4	11.76
Ders Kitabı Etkinlikleri	4	11.76
Boşluk Doldurma	2	5.88
Çoktan Seçmeli Testler	2	5.88
Akran Değerlendirme	1	2.94
Ölçütler	18	100.0
Soruları Cevaplandırma	9	50.00
Dinleme Kurallarını Uygulama	4	22.22
Çıkarımlarda Bulunma	2	11.11
Yorumlama Çalışmaları	2	11.11
Geri Dönüt Verme	1	5.56
Yaşanan Sıkıntılar	3	100.0
Ölçek Yetersizliği	2	66.67
Yoğun Müfredat	1	33.33
Toplam	55	100.0

Katılımcı görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğun ölçme aracı olarak sözlü sorulardan ($f=8$) ve yazılı sınavlardan ($f=8$) faydalandığı söylenebilir. Bazı katılımcılar da gözlemlerden ($f=5$), ders kitabındaki dinleme etkinliklerinden ($f=4$), öz değerlendirmeden ($f=4$) yararlandıklarını belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise boşluk doldurma ($f=2$),

çoktan seçmeli testler ($f=2$) ve akran değerlendirme ($f=1$) araçlarını kullandıklarından söz etmiştir. Katılımcıların da öğrencilerin dinleme becerilerini değerlendirme ölçütlerinin de sorulan soruları doğru ve mantıklı bir biçimde cevaplandırma ($f=9$), dinleme kurallarına uyma ($f=4$), dinlediklerini yorumlama ve bunlardan çıkarımlarda bulunma ($f=2$), dinleme sonucunda ger dönütlerde bulunma ($f=1$) olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını dinleme tutumu, dinleme motivasyonu, öz değerlendirme formu gibi ölçek yetersizliklerinin ($f=2$) ve Türkçe dersinin yoğun içeriklere sahip olmasının ($f=1$) olumsuz yönde etkilediğini söyleyen kimi katılımcılar olmuştur. Bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

K8: Bazen klasik soru bazen ise test, boşluklu sorular sorarak değerlendirme yapıyorum.

K11: Genel olarak öğrencileri zorlamadan onlar için nasıl daha kolay olacaksa öyle bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Çünkü genel kanı olarak dinlemenin geliştirilebilecek bir beceri olmadığını sanıyorlar ama etkinlikler ve değerlendirmeler sonrasında bunun yanlış bir kanı olduğunu kavıyorlar. Ders içerisinde süreç değerlendirmesi yapıyorum; dersi dinlediler mi, dinlediklerini anladılar mı diye ara ara sorular yöneltiyorum. Etkinliklerde yer alan uygulamaları tüm öğrencilere uygulamaya çalışıyorum.

K13: Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrenci lehine davranıyorum. Öğrencinin dinleme metnini anlaması için basit metinlerden seçip, birkaç defa dinletip ona uygun sorular soruyorum.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada beşinci olarak Türkçe öğretmenlerine “2023-2024 eğitim öğretim yılında değişen sınav yönetmeliği kapsamında dinleme becerisinin uygulamalı sınavla ölçülmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Eğitimi Uygulamalı Sınavlara İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Olumlu Değerlendirme	21	100.0
Dinleme Farkındalığı Oluşturma	10	47.62
Bütüncül Değerlendirme	5	23.81
Ölçme ve Değerlendirmede Çeşitlilik	4	19.05
Ders Notunda Artış	2	9.52
Olumsuz Değerlendirme	33	100.0
Öğretmenin Artan İş Yüğü	10	30.30
Zaman Yönetimi	6	18.18
Ön Hazırlığın Yapılmaması	3	9.09
Teknolojik Sorunlar	3	9.09
Öğrenci Kaygısı	3	9.09
Kalabalık Mevcutlar	3	9.09
Objektifliği Sağlayamama	3	9.09
Yazılı Sınavların Önemsinmemesi	2	6.06
Toplam	54	100.0

Olumlu görüş bildiren katılımcılara göre uygulamalı dinleme sınavları ile en çok öğrenciler önceden önemsemedikleri dinleme becerisini artık daha fazla önemsemeye ve böylece dinleme farkındalığına ($f=10$) ulaşmaya başlamışlardır. Bazı katılımcılara göre uygulamalı sınavlar öğrencileri temel dil beceriler kapsamında bütüncül olarak değerlendirmeye ($f=5$) hizmet etmektedir. Bazıları da yazılı sınavların yanında böyle

uygulamalı sınavlar yapmanın ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik sağlama ($f=4$) açısından yararlı olduğu görüşündedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu ise bunun sebebini öğretmenin artan iş yüküne ($f=10$) bağlamışlardır. Bazı katılımcılar, uygulamalı dinleme sınavlarında zamanın yetersizliğine ($f=6$) vurgu yapıp süre sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişler; uygulamalı sınavlara yönelik hizmet içi eğitim gibi bir ön hazırlığa başvurulmamasının ($f=3$) öğretmenleri zor durumda bıraktığını söylemişlerdir. Bazı katılımcılar da kalabalık sınıflarda ($f=3$) bu uygulamaları yapmanın zor olduğunu söylemişler, standart bir değerlendirme yönergesinin olmamasından zaman zaman objektifliği sağlamanın zor olduğunu ($f=3$) ifade etmişlerdir.

K2: Olumlu yönü öğrencilerin not kaygısından dolayı dinleme etkinliklerini daha çok ciddiye almaları, olumsuz yönleri ise uzun süre alması ve öğretmenlerin iş yükünü artırmasıdır.

K4: Çok iyi bir uygulama fakat hem teknik imkânların kısıtlı olduğu hem de kalabalık sınıflarda bu sınavları uygulamak çok zaman alıyor ve öğretmeni epey zora sokuyor.

K9: Bence gayet iyi oluyor öğrenci açısından. Çocuk, tek tip yazılı sınav yerine Türkçenin diğer becerileri olan konuşma ve dinleme ile de ölçülmelidir. Her öğrenci yazılı sınavları iyi yapamıyor veya anlayamıyor. Onun için dinleme ve konuşmanın da sürece dâhil edilmesi güzel oldu. Öğretmenler açısından sınav yapma, okuma, sisteme girme konularında iş yükü arttı. Bunlar olumsuz yönü tabii. Ama öğrencileri her beceri ile ölçmek bana daha uygun ve adil geliyor.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada altıncı alt amaç çerçevesinde Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
Öneriler	37	100.0
Ayrı Ders Saati	9	24.32
Seviyeye Uygun/Kaliteli Metinler	5	13.51
Ailede Dinleme Alışkanlığı Kazandırma	4	10.81
Sınıf İçi/Ders Kitabı Etkinliklerinin Çeşitlendirilmesi	3	8.11
Teknolojik Araçların Kalitesi	3	8.11
Kısa Metinler	3	8.11
Uzman Eğitimi Yetiştirme	3	8.11
Dinlemeye Özgü Araç-Gereçler	3	8.11
Sınıf Mevcutlarının Azaltılması	1	2.70
Ölçme ve Değerlendirme İçin Hizmet İçi Eğitim	1	2.70
Dinlemenin Önemsenmesi	1	2.70
Standart Ölçme Araçları Oluşturma	1	2.70
Toplam	37	100.0

Katılımcı önerilerinin büyük çoğunluğu dinleme eğitiminin ayrı bir ders saati ($f=9$) olarak verilmesine yöneliktir. Bazı katılımcılar da dinleme eğitimi kapsamında kullanılan dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun ve kaliteli ($f=5$) olacak şekilde gözden geçirilmesini önermektedir. Yine dinleme eğitimi noktasında ailenin de önemli rolü olduğunu vurgulamışlardır. Aile ortamında çocuklarının fikirlerine önem göstererek, çocuklarına söz hakkı vererek ve onları dinleyerek dinleme alışkanlığı kazandırmak ($f=4$) mümkündür. Bununla birlikte sınıf içinde ve ders kitaplarında sürekli benzer

etkinliklerin kullanıldığını, bu etkinlikleri çeşitlendirmek (f=3) gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca akıllı tahta gibi teknolojik araçların ses, görüntü vs. bakımından iyileştirilmesi gerektiğini (f=3); dinleme metinlerinin kısaltılması gerektiğini (f=3) ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarının azaltılması (f=1) da öneriler arasında yer almaktadır. Son olarak dinleme gibi değerlendirmenin zor olduğu beceriler için hizmet içi eğitimler yapılabileceği (f=1), dinleme becerisinin daha fazla önemsenmesi gerektiği (f=1), dinlemeye yönelik standart ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu (f=1) öneri olarak bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

K4: EBA'da etkinliklerin kalitesi artırılmalı, metinler daha kısa ve öz olmalı, ders kitabındaki etkinlikler azaltılmalı ve dinleme etkinliklerine verilen süre artırılmalıdır.

K5: Türkçe dersi dört ana beceri şeklinde ayrılıp her becerinin ders saati ayrı olursa Türkçe dersinin daha çok amacına ulaşacağını düşünüyorum.

K16: Süre sıkıntısı yaşıyoruz. Bu nedenle dinleme eğitimi Türkçe dersi dışında seçmeli bir ders olarak verilirse çok daha sağlıklı bir süreç olacağını düşünüyorum. Çocukların seviyesine uygun metinler seçilmesine de özen gösterilmeli. Dinleme esnasında sıkıntı yaşamamak için ses sistemi ya da materyaller ayarlanabilmeli.

Tartışma ve Sonuç

İletişim sürecinin ve başarının anahtarı konumunda olan dinleme, önemi herkes tarafından bilinen ancak zaman zaman göz ardı edilebilen bir beceridir. Günlük hayatta insanların birbirlerini açık bir şekilde anlayabilmesi, başkaları ile empati kurabilmesi, iletişim çatışmalarının önüne geçebilmesi için etkin dinleme becerilerinin kazandırılması elzemdir (Kavut, 2018, s. 219). Türkçe derslerinde etkileşime dayalı sınıf ortamlarının etkinliklere aktif katılıma uygun bir zemin oluşturduğu (Garip ve Göçer, 2022, s. 115) kabulünden hareketle dinleme eğitime yönelik uygulamaların niteliğini bilmek de önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına dair görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Böylece Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına dair görüşlerinin genel görünimleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada katılımcıların dinleme eğitimi uygulamalarının dinleme aşamaları çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Dinleme öncesinde dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ortamı düzenleme, ön bilgileri hatırlatma ve hazırlık çalışmaları yapmaya özen gösterdiğini söyleyen katılımcılar vardır. Ancak bu katılımcıların az sayıda olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin dinleme öncesindeki çalışmalara daha fazla özenmesi gerektiği söylenebilir. Çaylı ve Göçer (2016, s. 522) çalışmalarında dinleme öncesinde bazı öğretmenlerin metnin konusunu tahmin etme; konuyla ilgili masal, anı, fıkra anlatma gibi dikkat çekmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını saptamıştır. Başka bir çalışmada Göçer ve Çaylı (2019, s. 464) öğretmenlerin dinleme öncesinde dikkat çekme, güdüleme, konuya hazırlık yapma, dinleme stili hakkında bilgi verme gibi adımları gerçekleştirdiğini tespit etmiştir. Dinleme öncesinde yapılan hazırlık çalışmalarının dinleme konusundaki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da (Arıcı ve Kır, 2017; Bulut ve Karasakaloğlu, 2018; Yıldız, 2015) bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin dinleme öncesinde öğrencileri dinlemeye hazır bir konuma getirecek uygulamalarda bulunması dinleme başarısına katkı sağlayacaktır.

Araştırmada katılımcılar dinleme sırasında metinle ilgili soruları cevaplama, metnin devamını tahmin etme, konu ve ana düşünceyi belirleme, hikâye anlatma, şarkı dinleme, eğitsel oyun, tartışma; dinleme sonrasında ise anlamı değerlendirme, akran ve öz değerlendirme gibi uygulamalar yaptıklarından söz etmişlerdir. Bu uygulamaların da yine sınırlı sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları etkinlik ve değerlendirme çeşitliliğinin de yeterli olmadığı görülmektedir. Dilekçi (2024a, s. 491) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin konuları pekiştirmek, dersi somutlaştırmak vb. amaçlar ile derslerinde etkinlik kitabı, akıllı defter, çalışma kağıtları, web siteleri, EBA, videolar, kelime oyunları, animasyon gibi yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını belirlemiştir. Öyle ki dinleme becerisinin etkili ve başarılı bir şekilde gelişiminde de birçok materyal kullanımına ihtiyaç vardır. Dilekçi (2022, s. 1021) başka bir çalışmasında öğretmenlerin dinleme uygulamaları kapsamında metni yorumlama, metnin içeriğini ve yapısını değerlendirme, metni özetleme, örnek olay inceleme vb. etkinliklerden faydalandıklarını belirlemiştir. Dölek ve Demirel (2022, s. 47) de Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi kapsamında soru-cevap, yaratıcı drama, sesli okuma gibi farklı etkinliklerden faydalandıklarını belirlemiştir.

Dinleme sürecinde bireyler çeşitli bilişsel aşamalardan geçmektedirler (Danh ve Quan, 2021, s. 11). Dinleme öncesi aşamada zihinsel olarak ön bilgiler ışığında dinlemeye hazırlık yapılmakta; dinleme sırasında bilgiler incelenmekte, seçilmekte ve düzenlenmekte; dinleme sonrasında ise dinlenenlere yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (Güneş, 2017, s. 101). Bilişsel yükü fazla olan dinleme becerisinin etkili bir biçimde kazandırılması için çok fazla uyarıcı ile karşılaşan ve bu uyarıcılardan gereksinim duyduklarını seçme, bunlara odaklanma ve bunları anlama noktalarında bireylere yol gösterilmelidir. Bu bağlamda dinlemenin her bir aşaması planlanarak gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmelidir. Öyle ki dinleme eğitiminin en önemli bileşenlerinden olan dinleme sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesini içeren dinleme stratejilerinin öğretimine (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020, s. 388), dinleme kapsamında çeşitli ders materyallerinden faydalanmaya özen gösterilmelidir. Dinleme eğitiminde kullanılacak materyallerin kalitesi ve çeşitliliği, süreç sonunda elde edilecek verimi etkileme gücüne sahiptir. Bu sebeple olabildiğince çeşitli uygulamalar yapmak gerekmektedir (Doğan, 2010, s. 266).

Araştırmada katılımcılar dinleme eğitimi uygulamalarının öğrencilerin odaklanmalarında, anlama hızlarında, dinleme motivasyonlarında, derse aktif katılımlarında, eleştirel düşünmelerinde, dinleme alışkanlığı kazanmalarında, sözcük hazinelerinin zenginleşmesinde vb. etkili olduğunu söylemişlerdir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Arıcı ve Kır, 2017; Bıyıklı vd., 2019; Göçer ve Çaylı, 2019; Sevim ve Kaya, 2016; Sis ve Başpınar Yörük, 2017; Şahin, 2012; Harmankaya, 2016) vardır. Bununla birlikte dinlemenin öğretilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar da (Bulut, 2013; Doğan, 2010; Katrancı, 2012) bulunmaktadır. Doğan (2008, s. 278) tarafından yapılan bir çalışmada özellikle etkinlik temelli bir dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan bugüne kadar çeşitli nedenlerle ihmal edilmişliği olan dinleme becerisinin dinleme eğitimi çerçevesinde yürütülen farklı uygulamalarla gelişiminin ivme kazandığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcılar dinleme eğitimi uygulamalarında bazı sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar çerçevesinde

odaklanma problemi yaşayan öğrenciler olduğunu, bazılarının anlama hızlarının düşük kaldığını ve dinleme konusunda yeterli bilinç seviyesine ulaşamadıklarını, zaman zaman da derse ön hazırlık yapmadan geldiklerini ve bunlardan ötürü de dinleme gelişimlerinin kesintiye uğradığını söylemişlerdir. Benzer şekilde sınıf içinde dinleme eğitiminde karşılaşılan sorunlar kapsamında öğrencilerde dikkat eksikliğinin, düşük hazırbulunuşluk düzeyinin, dinlediklerini anlamlandıramamalarının, dinlemeye önem vermemenin vb. en çok karşılaşılan sorunlar olduğunu tespit eden çalışmalar (Bayram, 2019; Sallabaş ve Kiler, 2024; Sarıkaya, 2019; Yenen Avcı, 2020) bulunmaktadır. Batur ve Gül (2021, s. 139) öğrencilerin seviyeleri yükseldikçe dinleme sürelerinin de değiştiğini ifade etmektedir. Öyle ki Emiroğlu (2013, s. 300) da odaklanamama ve dikkat dağınıklığının dinleme-anlama sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Etkisiz dinlemenin nedenleri arasında dikkatle dinlemenin zor bir iş olması yer almaktadır. Çünkü dinleme dikkat gerektiren zihinsel bir süreçtir (Lee ve Hatesohl, 1993, s. 1). Bu sebeple dinlemenin dikkatle olan bağı göz önünde bulundurulmalı ve bilinçle gerçekleştirilmesi gereken bir beceri olduğu mutlaka bilinmelidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 771).

Bazı katılımcılar dinleme eğitimi uygulamaları kapsamında ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin sayısının fazla olduğunu, bazı metinlerin uzun olmasının öğrencilerde dikkat dağınıklığı yarattığını ifade etmişlerdir. Bazı metinlerin de anlaşılabilirliğinin düşük olmasını, bazı metinleri seslendirenlerin çok hızlı konuşmasını, benzer etkinliklerin sık sık tekrarlanmasını vb. materyallerden kaynaklanan sorunlar olarak sunmuşlardır. Benzer şekilde Bayram (2019, s. 69) da öğretmenler tarafından dinleme metinlerinin kısa, öz, yeterli ve ilgi çekici, anlaşılır, seviyeye uygun bulunmadığının ifade edildiğini tespit etmiştir. Sallabaş ve Kiler (2024, s. 654) de çalışmalarında uzun metinler, etkinliklerin birbirini tekrar etmesi gibi ders kitabından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirlemiştir. Konuşmanın anlık olması, kelimelerin uçup gitmesi okuma ve yazmada olduğu gibi tekrar yapmayı zorlaştırmaktadır. Yani konuşma karşısında dinleyici konuşmayı dinlemek ve zamanında anlamak zorundadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 775). Bu durum özellikle konuşma hızı dolayısıyla dinleyicilerin sorunlar yaşamasının sebebidir. Ayrıca ders kitaplarının ana malzemesi olan metinler de dil becerilerini gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple metinlerin titizlikle seçilmesinde fayda vardır (Kemiksiz, 2016). Bu bağlamda dinleme metinlerinin de dinleme başarısını artıracak nitelikte olması sağlanmalıdır.

Araştırma kapsamında katılımcılar diğer sınıflar ve çevreden kaynaklı gürültülerin, ailelerin dinleme konusunda bilinçsiz olmasının, kalabalık sınıfların, internet ve teknolojik araçlardaki problemlerin birtakım sorunlara sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle EBA gibi dijital platformlardaki sıkıntılar öğretmenleri zorlamaktadır. Dilekçi (2021, s. 13-14), çalışmasında Türkçe dersi amaç ve kazanımlarına ulaşmada EBA'nın içeriklerinin yeterli olmadığını belirlemiştir. EBA'yı çoğunlukla konuları tekrar etmek ve pekiştirmek, doküman ihtiyacını karşılamak vb. amaçlarla kullanan Türkçe öğretmenlerine göre EBA kaynak olarak içerik sayısı ve çeşitliliği açısından sınırlıdır. Yine bazı öğretmenler yoğun içerikli müfredatın konuları yetiştirme noktasında sorunlar yarattığını, dinleme eğitimi kapsamında ölçme araçlarının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Türkçe dersi öğretim programında yaşanan sık değişiklikler, öğretmenlerin uygulama süreçlerini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler sık sık değişen müfredat ve içeriklerle başa çıkmakta zorlanmakta bu da eğitim kalitesini düşürmektedir (Er ve Alyılmaz, 2024). Tüm bu sorunlar dinleme eğitimi ile hedeflenen kazanımlar

önünde engel teşkil etmektedir. Benzer şekilde Dölek ve Demirel (2022, s. 48); kalabalık sınıfları, olumsuz fiziki şartları, dikkat eksikliğini, araç-gereç arızalarını ve eksikliğini karşılaşılan sorunlar olarak belirlemişlerdir. Bayram (2019, s. 64) da çalışmasında dinleme eğitimi sürecinde teknik araçların ses ve görüntü sıkıntıları, akıllı tahtaların bazen çalışmaması, kalabalık sınıflar, zamanın yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşıldığını belirlemiştir.

Katılımcılar dinleme eğitiminde en fazla sözlü sorular ve yazılı sınavlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise gözlem, çoktan seçmeli sorular, öz değerlendirme, boşluk doldurma, akran değerlendirme gibi ölçme araçlarından faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle dinlediklerini anlama noktasında derse katılımlarını, yaptıkları yorumları gözlemediklerini dile getirmişlerdir. Dilekçi (2024b, s. 241-242) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notlarını hangi ölçütlerle değerlendirdiği ve değerlendirmeye etki eden ders dışı unsurlar belirlenmiştir. Bu noktada ders ölçütlerinin derse etkin katılım, derse karşı ilgi ve istek, derse hazırlıklı gelme, ders performansları, ödev yapma, araç ve gereçlerini bulundurma vb. olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da katılımcılar ölçme ve değerlendirme yaparken sorulara doğru cevaplar vermeyi, dinleme kurallarına uygun davranışlarda bulunmayı, çıkarım ve yorumlamalar yapabilmeyi, geri dönütler vermeyi ölçüt olarak aldıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme kapsamında standart ölçeklerin yetersiz olduğunu ve yoğun öğretim programlarının yaşadıkları problemlerden olduğunu ifade etmişlerdir. Çarkıt (2018, s. 2792) da çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla gözlem yolu ile değerlendirme yaptıklarını; konu hakkındaki fikirlerin vb. ölçütler olarak ele alındığını; objektif değerlendirme güçlüğü ve müfredatı yetiştirme kaygısının bu alanda tespit edilen sınırlılıklar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde dinleme kapsamında öğretmenlerin çoğunlukla açık uçlu soru, soru-cevap, akran değerlendirme, çoktan seçmeli test gibi araçları yeğlediklerini (Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Dölek ve Demirel, 2022); dinleme kurallarına uymayı, anlamlandırmayı, yorumlamayı, özetlemeyi vb. de ölçüt olarak aldıklarını tespit etmişlerdir (Dölek ve Demirel, 2022, s. 46). Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreci, dinlenenleri hatırlamadan dinledikleri ile ön bilgilerini harmanlayarak yaratıcı ve özgün fikirler oluşturmaya kadar farklı düzeylerde bilişsel yeterlikleri ölçen dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasını içeren üç aşama kapsamında yürütülmelidir (Göçer, 2018, s. 214-215). Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bir süreç kapsamında ve çeşitli ölçme araçları çerçevesinde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Uygulamalı dinleme sınavlarına yönelik öğretmenler bu sayede öğrencilerin dinleme farkındalıklarının geliştiğini, öğrencileri bütüncül olarak değerlendirme imkânı doğduğunu, ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik sağlandığını ve ders notlarında artış olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğretmenler de öğretmenin artan iş yükünden, bu sınavların aniden sisteme dâhil edilmesi ile birlikte öğretmenler olarak bir ön hazırlık sürecinden geçmemelerinden, kalabalık sınıflardan, değerlendirmede objektifliği sağlayamamaktan şikâyet etmektedir. Göçer'in (2024, s. 137-138) çalışmasında öğretmenlere göre dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi oldukça önemli ve gereklidir. Ancak aniden bu değişikliklere başvurulması birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Savaşkan ve Özer de (2024, s. 314) çalışmalarında uygulamalı sınavların zaman kısıtlılığı, kalabalık mevcutlar ve standart ölçek maddelerinin

olmaması vb. sebeplerle ölçme ve değerlendirmede sıkıntılar yarattığını tespit etmiştir. Çiçek (2024, s. 3533) tarafından yapılan çalışmada da bazı öğretmenlere göre yeni sistem dil becerilerinin tamamının gelişimini izleme bakımından yararlıdır. Bunun yanında öğretmenler yeni sistemle birlikte iş yüklerinin arttığını, kalabalık sınıflarda sıkıntılar yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu sebeplerle uygulamalı sınavlardaki mevcut aksaklıkların giderilebilmesi için hazırlayıcı eğitimler planlanması, öğretmenlerin hazır bulunuşluklarının artırılması gerekmektedir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından örnek ölçekler hazırlanıp bunların öğretmenlerle paylaşılması ve Bakanlık tarafından değerlendirme ölçekleri, örnek sınav uygulamaları ve bilgilendirici yönergelerin öğretmenlerin erişimine açılması faydalı bir yaklaşım olacaktır (Göçer, 2024, s. 138).

Son olarak ise katılımcılar özellikle dinlemenin ayrı bir ders saati şeklinde yürütülmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Yine dinleme metninin uzunluk ve seviyeye uygunluk/kalite bakımından gözden geçirilmesini istemektedirler. Katılımcılar ailelerin çocuklarını dinleme, onlara söz hakkı verme, etkin dinleyiciler olma noktalarında görevlerini yerine getirmelerini istemektedirler. Dinleme eğitiminde uzmanlaşmış eğitimcilerin bu derslere girmesini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, dinlemenin bir beceri olarak daha fazla önemsenmesini, uygulamalı sınavlar için hizmet içi eğitimler yapılmasını ve uygulamalı sınavlara yönelik standart ölçme araçlarının oluşturulmasını öneren katılımcılar da mevcuttur. Bayram (2019, s. 78-79) da çalışmasında öğretmenlerin dinleme eğitiminin ihmal edilmemesini, öğrencilerin motive edilmesini, ilgi çekici ve anlaşılır metinler kullanılmasını, dersi zenginleştirecek farklı etkinliklerin tercih edilmesini vb. önerdiğini belirlemiştir. Dinleme becerisinin gelişimi uzun zaman alabileceği için planlı ve uzun soluklu çalışmalar yapmakta fayda vardır (Kim ve Pilcher, 2016). Dolayısıyla sürecin uygulayıcısı konumunda olan Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin dikkate alınması gereklidir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme etkinliklerini daha fazla çeşitlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde dinleme sürecinin tamamını dikkate alan uygulamalarda bulunabilirler. Dinleme öncesinde dinlemeye hazırlık yapma, önceki bilgileri kullanma, amaç belirleme, soru oluşturma; dinleme sırasında not alma, soru-cevap yaptırma, ara özet yapma, günlük hayatla ilişkilendirme; dinleme sonrasında yeni başlık belirleme, özetleme, görsel oluşturma, tartışma, betimlemeler yapma gibi çeşitli etkinliklerden faydalanabilirler.
2. Dinleme eğitimi kapsamında öğrencilerin dikkat eksikliklerinin, odaklanma problemlerinin vb. önüne geçmeye yönelik uygulamalar yapmaya özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.
3. Özellikle ders kitabı yazarları tarafından dinleme/izleme metin ve etkinliklerinin çeşitlendirmesi; kısa, öz, açık ve anlaşılır metinlerin tercih edilmesi; dinleme metin ve etkinliklerinin öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına göre daha özenli bir şekilde hazırlanması önerilebilir.
4. Aileler dinleme eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirilebilir.
5. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde ölçme

araçlarını çeşitlendirmesi sağlanmalıdır. Dinleme/izleme becerisini değerlendirme ölçekleri ile birlikte dinleme kaygısı, dinleme motivasyonu, dinleme öz yeterliği gibi duyuşsal niteliklere yönelik ölçekler de kullanılmalıdır.

6. Dinleme eğitimi kapsamında kullanılan teknolojik araçlardaki sorunlar giderilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin internet/elektrik kesintileri sebebiyle dinleme eğitiminde problemler yaşamalarının önüne geçilmelidir.

7. Uygulamalı sınavların daha etkili ve başarılı bir biçimde yürütülmesi için Türkçe öğretmenlerine rehber olunmalı, öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sıkıntılar giderilmeye çalışılmalıdır.

8. Dinleme eğitimi kapsamında öğrenciden, öğretmenden, materyallerden, öğretim programından vb. kaynaklanan sorunların sebeplerine ve bu sorunların çözümlerine yönelik farklı çalışmalar yapılması mümkündür.

9. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri çeşitli bakımlardan analiz edilmiştir. Farklı araştırmacılar farklı örneklem grupları ile nicel, nitel veya karma yaklaşımda daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirebilir. Böylelikle farklı veri toplama araçları ve farklı çalışma grupları ile yapılan araştırmaların dinleme eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. *(Fırat Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 13.03.2025 Tarih, 2025/6 Nolu kararı ile Etik Kurul Kararı alınmıştır.)
Benzerlik Taraması	Yapıldı – Ithenticate
Etik Bildirim	itobiad@itobiad.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. * (The Ethics Committee Decision was taken by the Social and Human Sciences Research Publication Ethics Committee Presidency of Fırat University Presidency with the decision numbered 2025/6, dated 13.03.2025..)
Plagiarism Checks	Yes - Ithenticate
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	itobiad@itobiad.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Kaynakça | References

- Arıcı, A. F. ve Kır, D. B. (2017). Dinlemeye hazırlık çalışmalarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 265-275. <https://doi.org/10.20860/ijoses.351976>
- Batur, Z. ve Gül, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme ilgi ve süreleri üzerine öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(3), 127-141. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51151>
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 48(1), 57-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/925269>
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77. <https://ijcsrr.org/single-view/?id=19929&pid=19799>
- Bıyıklı, C., Şener, A. K., Dönmezer, E. B. ve Denктаş, A. (2019). Çevrimiçi dinleme ödevlerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 37-50. <https://doi.org/10.12984/egcedf.379638>
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek analizler*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.1923>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782- 2793. <https://doi.org/10.26450/jshsr.691>
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2016). Ortaokul Türkçe derslerinde işlenen müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 517-535. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853513>
- Çiçek, S. (2024). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3517-3542. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1521502>
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177. <http://hdl.handle.net/11630/2458>
- Danh, L. T. ve Quan, N. H. (2021). Vietnamese university EFL teachers' reported and classroom practices in teaching listening. *International Journal of Science and Management Studies*, 4(5), 10-26. [10.51386/25815946/ijsms-v4i5p102](https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v4i5p102)

Datta, S. ve Roy, S. (2024). Challenges of teaching English listening skills at the primary level in Bangladesh. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 12(1), 3-12. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/7997/5221>

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>

Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından eğitim bilişim ağı (EBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1-17. 10.29000/rumelide.1032354

Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1016-1029. <https://doi.org/10.53444/deubefed.1104084>

Dilekçi A. (2024a). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynak kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 495-508. 10.20296/tsadergisi.1195984

Dilekçi, A. (2024b). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarını verme durumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 227-245. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.1369933>

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286. <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256319>

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156992>

Doğan, Y. (2019). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 149-175). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, Y. (2020). Dinleme/izleme eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (s. 101-118). Ankara: Asos Yayınları.

Dölek, O. ve Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-53. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932941.pdf>

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>

Er, O. ve Alyılmaz, S. (2024). Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlar. N. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminin sorunları* içinde (s. 39-48). İzmir: Duvar Yayınları.

Eyüp, B. (2020). Dinleme eğitimi. A. İşcan ve S. Baskın (Ed.), *Türkçe eğitimi* içinde (s. 139-

166). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Garip, S. ve Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2644744>

Garip, S. ve Karadağ, B. F. (2023). Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü. *TEBD*, 21(3), 1690- 1709. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353872>

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 120-144. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.77623>

Göçer, A. ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476. <https://doi.org/10.24315/tred.456694>

Gün, M. ve Durmuş Öz, B. (2024). Dört beceride Türkçe dil sınavına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 68, 570-588. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.73176>

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli dinlemenin önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(47), 1442-1449. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.888>

Güven, A. Z. (2016). Etkili iletişimin kuralları ve etkili iletişim kurma süreci. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 53-66). Ankara: Pegem Akademi.

Halitoğlu, V. (2021). Türkçe ders kitabı dinleme/izleme metin etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla uyuşma düzeyleri. *Journal of History School*, 55, 4406-4431. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.51789>

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Hasibuan, M. E. ve Male, H. (2022). Pre-service EFL teachers' perception of using podcasts as a learning media to improve listening skills. *Journal of English Teaching*, 8(2), 300-311. <https://doi.org/10.33541/jet.v8i2.4068>

Jamila, M. ve Rahman, M. (2024). Listening Skills in Classroom Practices and Testing Systems at the Secondary Level in Bangladesh: An Empirical Appraisal. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 321-338. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1718>

Katranlı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kavut, S. (2018). Bir iletişim edimi ve kişilerarası iletişim bileşeni olarak dinleme becerileri. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(17), 218-229. <https://doi.org/10.26450/jshsr.339>

Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknik

-metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.

Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531. 10.18298/ijlet.1710

Kim, Y.S.G. ve Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff and M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). New York: Springer. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602774.pdf>

Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>

Lee, D. ve Hatesohl, D. (1993). *Listening: Our most used communication skill*. Retrieved from <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/71861/CM150-1983.pdf?sequence=1>

Mertol İlgar, Ş. ve Yağmurtaşan, M. (2021). Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde aile ve öğretmen rolü. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(82), 1943-1950. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.3147>

Miles, M. B. ve Huberman, M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Özcan, Ş. (2021). Dinleme eğitimi. G. Aytaş (Ed.), *Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerileri içinde* (s. 89-97). Ankara: Akçağ Yayınları.

Sallabaş, M. E. ve Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>

Sarikaya, B. (2019). Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Muş ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43(1), 151-171. <https://pdf.trdizin.gov.tr/pdf/cE9QVTRkbTgzSHQ4Y1oydFhGczJKdlpDRXg2L2V2VHpxaXVoNnhhN0o5SkNLNUlXNThRUHRsMkd4Z1VzMUJFMFWFZXXhRaVd1eFjGakk3NUU3SHRwMDluTURtQTh2aDEzeVVtRUdnSFIsTjlmcHJBuW84UWFWU0s2dGpqV3I0bmVtNGhKZGI0K1hZUhdMdWE0LzExdit6dEdBdlpBVjEyYzVYOVJkK2VpZ3ZNVkplR1RTqRzakQ2bFpoNVZwamYwUDhhWGNpWU0yYXFtYys1WW12NjZhQldkcUtWakVNeUhOM2RSS1dRRjU0ST0>

Savaşkan, V. ve Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>

Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296. <http://dx.doi.org/10.19129/sbad.5>

Sis, N. ve Başpınar Yörük, N. (2017). Müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme başarı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1-16. 10.18033/ijla.3785

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*.

Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19548/208232>

Tangkakarn, B. ve Gampper, C. (2020). The effects of reading-while-listening and listening-before reading-while-listening on listening and vocabulary. *International Journal of Instruction*, 13(3), 789-804. [10.29333/iji.2020.13353a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13353a)

Türe Köse, H. B. (2025). *Dinleme becerileri testinin geliştirilmesi ve erken okuryazarlık ile dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türkben, T. ve Kaya, D. (2024). Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 694-709. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1435524>

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yöntemi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>

Uzun, O., Aytan, T. ve Ungan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 366-401. <https://doi.org/10.21733/ibad.1132465>

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/issue/55738/724987>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.