

Çevrimiçi Dinleme Ödevlerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi

Cemal Bıyıklı^{*1}, Ali Kağan Şener², Evrim Burçe Dönmezer³ ve Arzu Denктаş⁴

Öz

Araştırmanın amacı, öğrencilere belirli periyotlarla çevrimiçi olarak verilen dinleme ödevlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada yarı deneysel desenin karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci Ankara Özel Tevfik Fikret ilkokulunda 2014-2015 öğretim yılında birinci sınıf, 2015-2016 öğretim yılında 2. sınıf ve 2016-2017 öğretim yılında 3. sınıf olan aynı öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 113, kontrol grubunda 119 kişi olmak üzere toplamda 232 kişi katılmıştır. Araştırmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve deneysel işlemin sonunda uygulanan 40 soruluk Dinlediğini Anlama Testi ile elde edilmiştir. Sonuçta, deney grubu ile kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında, testten alınan genel puanlar, bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara verilen yanıtların puanları açısından deney grubundaki artışın kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca Dinlediğini Anlama Testindeki metin türlerine ait öğrenci puanları karşılaştırıldığında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Dinlediğini anlama becerisi
Dinleme ödevleri
Çevrimiçi ödevler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

16 Ocak 2018

Kabul Tarihi

18 Nisan 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcedf.379638

Effect of the Online Listening Assignments on Listening Comprehension Skill

Abstract

The aim of the research is to determine whether there is an effect of the listening assignments given online to the students in certain periods on the development of listening comprehension skills of the students. Comparative unequal group posttest model of the quasi-experimental design was used in the study. The trial process of the study was carried out with the same students in the first grade of the 2014-2015 academic year, 2. grade of the 2015-2016 academic year and 3. grade of the 2016-2017 academic year in Ankara Private Tevfik Fikret primary school. A total of 232 people, 113 in the experiment group and 119 in the control group, participated in the research. The data in the study were obtained with the 40-question Listening Comprehension Test developed by the researchers and applied at the end of the experimental process. As a result, when the posttest scores of the experiment and the control group were compared it was seen that there is a statistically significant increase in favour of experiment group in terms of the the correct answers given to the knowledge and comprehension level questions and general scores of the test given to the experiment and the control group. It was also seen that there was a significant difference in favor of the experiment group when the student scores of the text types in the Listening Comprehension Test were compared.

Keywords

Listening comprehension skill
Listening assignments
Online assignments

Article Info

Received

January 16, 2018

Accepted


April 18, 2019


Article Type


Research Paper


Atf: 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. doi:10.12984/egcedf.379638

* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

¹  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, cbiyikli@yahoo.com

²  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, alikagansener@gmail.com

³  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, evbudo@gmail.com

⁴  Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Türkiye, arzu.zey@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Assignments are one of the tools that lead the students to be a part of the learning process and enable them to actively participate in the process. As the assignments are carried out with the participation of the students, they show that learning does not only happen in the school but outside the school as well.

We can also benefit from the technological developments of the present day in the assignment process. The developments of technology during the learning process can also be provided by means of the assignments supported by technology. Giving the assignments online with the support of technology can also provide the students to use the technology. It can be used in the development of thinking skills and common skill of many courses in the online curriculum. From this point of view, listening skills can be improved with online support in the Turkish lesson, one of the major courses in the Turkish education system.

Listening, which has also an important place in the socialization process of people, is the skill used the most among the four basic language skills in school or everyday life. Students need to develop this skill which they acquired first in order to succeed in school and daily life. Listening assignments are one of the elements that will help with the development of listening, which has an important place in everyday life. Listening comprehension skills of the students can be improved with the help of the assignments given to the students in certain periods. When the role of listening in learning is taken into account, the necessity to systematically teach listening in all programs, especially primary education programs emerges.

The aim of this research is to determine whether there is an effect of the listening assignments given online to the students in certain periods on the development of listening comprehension skills of the students. To this end, the problem statement of research is written as follows, *What is the effect of online assignments given online in certain periods in the development of the listening comprehension skills of primary school students?*

Method

The study was carried out within the scope of Turkish course in the curriculum in Ankara Private Tevfik Fikret Primary School. In the study, the students in the first grade in the 2014-2015 academic year, the second grade in the 2015-2016 academic year and the third grade in the 2016-2017 academic year were included in the experiment group; the students in the first grade in the 2013-2014 academic year, the second grade in the 2014-2015 academic year and the third grade in the 2015-2016 academic year were included in the control group. The research was designed according to the quasi-experimental design and comparative unequal group posttest model of the quasi-experimental design was used. The independent variable of the research is the listening assignments that students received starting from the first grade till the end of third grade in 15-day intervals. The dependent variable, on the other hand, is the listening comprehension skills of the students.

As a result that year-end Turkish lesson success grades of the experiment and control group students every three years did not show normal distribution, in the analysis made to determine whether there is a difference between the experiment and the control group, nonparametric tests of *Mann-Whitney U* and *Kruskal-Wallis H* were preferred. In the research, in order to collect data Listening Comprehension Skill Test was developed by the researchers. While the test was being developed, nine different types of texts (memories, dialogues, fables, travel writings, thought writings, stories, poems, anecdotes, fairy tales) were chosen. *KR-20* coefficient calculated with the testing application data of the Listening Comprehension Skill Test was found as .81 while *KR-20* coefficient calculated in the experiment and control groups in this study was found as .83. When these values are taken into consideration, the items in the test are consistent with each other.

Findings

Results indicated that there was a significant difference between the scores when the general scores of the students in the experiment group and the control group from the Listening Comprehension Test were analyzed ($U = 2755.500 p < .05$). When the mean ranks were considered, general scores of the experiment group students were higher than the scores of the control group students. It was also seen that there was a significant difference between the scores of the experiment and control group students according to the text types from the Listening Comprehension Test [$X^2(1) = 23.486 p < .05$] [$X^2(1) = 33.130 p < .05$] [$X^2(1) = 30.569 p < .05$] [$X^2(1) = 31.493 p < .05$] [$X^2(1) = 26.158 p < .05$] [$X^2(1) = 25.175 p < .05$] [$X^2(1) = 16.741 p < .05$] [$X^2(1) = 29.051 p < .05$] [$X^2(1) = 13.596 p < .05$]. In addition, the highest difference between the Listening Comprehension Test scores of

the experiment group and the control group belongs to the travel type and the lowest difference belongs to the poetry. There is also a significant difference between the scores of the knowledge and comprehension questions of the students in the experiment and control group from the Listening Comprehension Test ($U = 3071.500$ $p < .05$; $U = 2871.000$ $p < .05$). When the mean ranks were considered, knowledge and comprehension scores of the experiment group students were higher than the scores of the control group students.

Discussion and Conclusion

Results of the research being in favor of the experimental group may be explained as follows: providing online assignments periodically within a system throughout the school year; supplying an immediate feedback to the students and therefore increasing the motivation to do assignments; getting instant results leads to enthusiasm for the next work; completing more assignments and spending more time on them; families being informed about the assignments and monitoring their children with assistance in terms of technological needs; students experiencing the variety of materials used in assignments.

Based on these results, the following suggestions are made:

- Future research may explore using experimental method in other grade levels in order to determine the effect of the online assignments on the listening comprehension.
- Qualitative research may look into the problems encountered in online assignments, students' perception, teachers' perception, and parent perception.
- Long term experimental studies can be done for other basic language skills of Turkish course, especially listening.
- It should be seen that the knowledge-level questions in listening comprehension materials improve the attention level of the students and the comprehension-level questions in these materials reveals the mental process of the students. Therefore, these two important findings should be taken into consideration while conducting research in this area.
- From the fact that listening comprehension can be developed with a certain systematic organization, assignments to improve the listening skill can be given in the teaching processes at certain periods.
- Different types of should be utilized while creating listening materials.

Giriş

Eğitim programı tanımı incelendiğinde programın sadece okulda değil, okul dışında da planlanmış öğrenme yaşantıları olarak ele alındığı görülmektedir. Okul dışındaki gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri eğitim programından bağımsız değil, programı destekleyen unsurlar olarak görmek gerekir. Okul dışında gerçekleştirilen öğretim tekniklerinden biri de ödevlerdir (Demirel, 2012). Ödevler, öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirildiğinden öğrenmenin sadece okul içinde değil, okul dışında da olabileceğini göstermektedir (Sullivan ve Paul, 1996).

Ödev tanımları incelendiğinde ödevin *ders dışı bir etkinlik* olduğu görüşünün yaygın olduğu görülmektedir. Oğuzkan (1989) ödevi bir konu ile ilgili olarak öğrencilerden yapmalarının istendiği *zihinsel ve bedensel* çalışmalar olarak; Cooper, James, Lindsay ve Scott (1998) ödevi öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını ve akılda tutmalarını sağlayan çalışmalar olarak; Karatepe (2003) ödevi, ders dışı zamanlarda yapılan bazen derse hazırlık amacıyla, genellikle de öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini *pekiştirme, genişletme ve tamamlamayı* amaçlayan çalışmalar olarak; Tan ve Erdoğan (2004) sınıf dışı öğretim tekniklerinden biri olan ödevi, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi ve eski öğrenilenlerin de anlam kazanması için bir araç olarak tanımlamakta, Türkoğlu, İflazoğlu Saban, Karakuş (2014) ise ödevi okul ile aile arasındaki köprü ya da öğrencinin aileden bağımsız kendi kendine bir problemle baş etmeyi sağlayan araç olarak ifade etmektedir.

Hughes, Ruhl, Schumaker ve Donald (2002) akademik olarak başarılı olmak isteyen öğrenciler için ödevin çok gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ödevlerin öğrencilere yeni bilgiler öğrenmeyi sağlaması, becerileri kullanma olanağı vermesi ve öğrencilerin öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirmeleri bu gerekliliğin nedenlerinden bazıları olarak söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ödevlerin akademik başarıyı arttırdığına dair birçok araştırmaya rastlanmıştır (Cooper, Valentine, Nye, Lindsay, 1999; Elliott, 2003; Hill, 2003; House, 2001; Hyman, Superville, Ramsey, John, 2005; Konstantopoulos, Modi ve Hedge, 2001; Rowell ve Hong, 2002; Won ve Han, 2010).

Ödevler, akademik başarıda önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen, öğretmenler tarafından – daha çok akademik başarı için – öğrencileri usandıracak biçimde onların düzeylerine uygun sürelerle dikkat edilmeyerek verilebilmektedir. Bu yoğunluk, öğretmen ve veliler arasında ödevin anlam ve önemini zedeleyen sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu ve benzeri sorunların yaşanmaması için, ödevleri yapan öğrencilerin elde edebilecekleri kazanımları belirtmek amacıyla, ödevlerin kazanımlarla olan ilişkisi öğrenci ve velilerine, onların anlayabileceği bir dille açıklanmalıdır. Ödevlerin süresi öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak yapabilecekleri miktarda verilmelidir. Ödevlerle ilgili öğrencilere mutlaka geri bildirimde bulunulmalıdır (Türkoğlu ve diğerleri, 2014; Yapıcı, 1995).

Yukarıda yazılanlar dikkate alındığında ödevlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan önemli tekniklerden biri olduğunu söylenebilir. Bu tekniğin uygulanma biçimi, günümüzde içinde bulunduğumuz çağın özelliklerinden ötürü, bilgi teknolojilerinden yararlanmayı da gerektirmektedir. Öğretmenler ödev verirken ya da verdikleri ödevleri değerlendirirken öğrenciler de ödevlerini hazırlarken teknolojiden yararlanmaktadır (Gündüz, 2005).

Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına geçen birçok üniversite, ödevleri öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Ayrıca bu uygulamayı hayata geçiren üniversiteler ödevleri öğrencileri değerlendirmek için bir araç olarak da kullanmışlardır (Mutlu, Öztürk ve Çetinöz, 2017). Günümüzde eğitimcilerin internet üzerinden yapılan bire bir öğretimlerde de alıştırmaya ve ödevlerden yararlanmaktadır (Özkul, 2004).

Ödevlerin çevrimiçi ortamdan teknoloji desteğiyle verilmesi öğrencilerin teknolojiyi amacına yönelik kullanılmasına da olanak sağlayabilir. Ayrıca ödevlerin çevrimiçinde yapılması, öğrencilerin düşünme becerileri anlamında gelişimini destekleyip öğrenme sürecinde aktif olmalarına olanak verebilir (Hicks, Young, Kajder ve Hunt, 2012). Çevrimiçi, öğretim programlarındaki birçok dersin ortak becerisi olan düşünme becerilerinin gelişiminde kullanılabilir. Bununla birlikte çevrimiçi, derslere özgü becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak biçimde uygulanabilir. Türk eğitim sistemi içindeki önemli derslerden biri olan Türkçe dersindeki beceriler de çevrimiçi desteğiyle geliştirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımladığı Türkçe dersi öğretim programında, Türkçe dersinde öncelikle dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2017). Bu becerilerden biri de dinleme becerisidir. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminde en çok kullanılan öğretim yönteminin anlatım olduğu kabul edildiğinden, öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği bir zorunluluk halini almıştır (Varışoğlu, Şahin ve Gökaş, 2013).

Dinleme becerisi bir süreç içerisinde gelişim göstermektedir (Yıldız, 2015). İlkokul çağındaki bir çocukla, ortaokul çağındaki bir çocuğun dinleme sürelerinin aynı olmadığı söylenebilir. Normal şartlar altında dinleme yaşa ve eğitime bağlı olarak bir gelişim gösterebilir. Bu gelişim okuldaki eğitimin yanı sıra, öğretim programının bir parçası olarak kabul ettiğimiz ev ödevleriyle de desteklenirse, dinleme becerisinin gelişimin daha yüksek bir noktaya çekilebilir.

Alanyazında dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalar genellikle sınıf içi uygulanan araştırmalardır. Bu araştırmalarda daha çok dinlediğini anlama becerisiyle öğrencilerin öğrenme stilleriyle (Tayşi, 2014), öğrenme ya da dinleme stratejileriyle (Çelikbaş, 2010; Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Yıldız, 2015), dinleme etkinlikleriyle (Kraemer, 2009), bazı yöntem ya da tekniklerle (Aytan, 2011), akademik başarıyla (Owca, Pawlak ve Pronobis, 2003) ilişkisi ya da bu değişkenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Alanyazında sınıf dışında uygulanan dinleme ödevlerinin dinlediğini anlamaya etkisiyle ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu yokluğun içinde Otmani (2015) araştırmasındaki öğrencilerden sınıf dışında altı adet zorluk derecesi aşamalandırılmış kitabı okumasını ve o kitaplarla ilgili materyalleri dinlemesini ödev olarak istemiştir. Yapılan deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunun dil gelişimi açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul çağındaki bir çocuk çok sayıda dinleme etkinliği ile karşılaşmaktadır. Öğrenciler evlerinde, gezdikleri yerde, arabada, televizyonda ve radyoda milyonlarca materyali dinleme zorunda kalmaktadır. Fakat öğrencilerin yaşadıkları bu deneyimler onların etkin dinleyici oldukları anlamına gelmemektedir. Bireylerin iyi birer dinleyici olması için dinleme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve materyallerin öğretim programı kapsamına alınması ve bu becerinin bir sistem içinde uygulanması gerekmektedir (Ediger, 2015). Dinleme becerisi diğer üç beceriden daha çok kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda etkin dinleme becerisine sahip olan bireylerin, diğer bireylerden daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu beceriye genellikle yeni programlarla birlikte ders kitaplarında sıkça rastlanmaktadır. Ancak dinleme becerisini geliştirici çevrimiçi ödevlerine rastlanılmamaktadır.

Sınıfta yapılan dinleme çalışmalarını ev ödevleri yardımıyla sistematik bir biçimde desteklemekle öğrencilerin etkin dinleyen bireyler olmalarını sağlama; gelişen teknolojiye sadece oyun oynamak yerine dinleme gibi önemli bir beceri içinde kullanılabilmesini gösterme; öğrencilerin ödev yapma alışkanlığını sağlayarak okul dışında da öğretim sürecini destekleyen ortamlar yaratma ve onlara çalışma disiplini kazandırma yönüyle yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi adına az sayıda olan dinleme çalışmalarına yarı deneysel çalışma olması durumuyla; araştırmalarda oldukça az rastlanan üç yıllık bir deneysel işlem sürecini kapsamıyla; dinleme ödevlerinde kullanılacak malzeme çeşitliliğine model olması yönüyle öğretmen ve program geliştirme uzmanlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere belirli periyotlarda çevrimiçi ortamdan verilen dinleme ödevlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi de *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde belirli periyotlarla çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin etkisi nedir?* biçiminde yazılmıştır. Problem cümlesi doğrultusunda şu alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlenen metin türüne göre Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bilgi düzeyindeki sorulara ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çevrimiçi dinleme ödevlerini yapan deney grubu ile bu ödevleri yapmayan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin kavrama düzeyindeki sorulara ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, deneme modellerinden yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Eğitim alanında bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı araştırmalarda yarı deneysel desenler kullanılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ayrıca araştırmada, yarı deneysel desenin, karşılaştırmalı eşitlenmemiş kontrol gruplu sontest modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilerin birinci sınıftan itibaren üç yıllık öğretim yılı boyunca 15 gün aralıklarla çevrimiçi ortamda yaptıkları dinleme ödevleridir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin dinlediğini anlama becerileridir. Üç öğretim yılı boyunca öğrencilerin ve ailelerin evlerindeki görev ve sorumlulukları, dinleme ödevlerinin yapılacağı ortamlar, ödevlerin yapılma süreleri, dinleme ödevlerinin yapılma sürecinde

ortaya çıkacak ürünler, ihtiyaç duyulan internet hizmeti ve bu hizmete bağlı gereçler ile destekleyici diğer etkinlikler kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler, aile ve çocuklarla yapılan görüşmelerde onlara hem anlatılmış hem de yazılı yönergeler biçiminde her yılın başında verilmiştir. Süreçte de ara ara veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde sürecin bu anlamda gidişi ile ilgili bilgiler alınıp kontroller araştırmacılar ve sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Modelin şematik gösterimi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Modelin Şematik Gösterimi

Grup	Uygulama	Sontest
G ₁	X	O _{1,2}
G ₂		O _{2,2}

G₁: Deneysel grubu (2014-2015 öğretim yılında 1. sınıfta, 2015-2016 öğretim yılında 2. sınıfta, 2016-2017 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler)

G₂: Kontrol grubu (2013-2014 öğretim yılında 1. sınıfta, 2014-2015 öğretim yılında 2. sınıfta, 2015-2016 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler)

X: 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yıllarında 15 gün aralıklarla çevrimiçi ortamdan verilen dinleme ödevleri

O_{1,2} – O_{2,2}: Dinlediğini Anlama Becerisi Testinden elde edilen son test puanları

Tablo 1’de görüldüğü gibi, karşılaştırmalı eşitlenmemiş grup sontest modeli gereğince, deney ve kontrol grupları belirlenmiş, kontrol ve deney gruplarına 3 öğretim yılının sonunda Dinlediğini Anlama Becerisi Testi sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, uygulama alanı olarak araştırmacıya sağladığı fiziksel, yönetsel ve uygulama kolaylıkları nedeniyle Ankara Özel Tevfik Fikret İlkokulunda Türkçe dersi kapsamında çevrimiçinden verilen, her biri yaklaşık ortalama yarım saat süren 47 adet dinleme/izleme ödevleriyle yürütülmüştür. Çalışmada 2014-2015 öğretim yılında birinci sınıf, 2015-2016 öğretim yılında ikinci sınıf ve 2016-2017 öğretim yılında üçüncü sınıf olan aynı öğrenciler deney grubu; 2013-2014 öğretim yılında birinci sınıf, 2014-2015 öğretim yılında ikinci sınıf ve 2015-2016 öğretim yılında üçüncü sınıf olan aynı öğrenciler kontrol grubu olarak yer almıştır. Çalışma üç öğretim yılı sürmüştür. Çalışmanın yapıldığı gruplarda; MEB programlarının uygulandığı, yabancı dil (Fransızca) dışında diğer bütün okullardaki derslerin haftalık ders saatleri ile aynı olduğu, öğrencilerin herhangi bir sınavla (başarı/yetenek) öğretim sürecine yerleşmediği örneklemin özellikleri olarak söylenebilir. Çalışmadaki deney grubunda 113 öğrenci (61 ya da % 53.98’i kız - 52 ya da % 46.02’si erkek) kontrol grubunda ise 119 (57 ya da % 47.9’u kız - 52 ya da % 42.1’i erkek) öğrenci vardır.

Deneyel İşlem

Deney grubundaki öğrencilere şiir, şarkı, belgesel, öykü, çizgi film, reklam gibi farklı özelliklere ait metinler dinletilmiş ya da izletilmiştir. Dinleme/izleme ödevlerinde kullanılacak materyallerin seçimi ve materyallere soru yazma işi iki öğretmen ve bir program geliştirme uzmanı tarafından yapılmıştır. Ödevler sadece öğretim yılı içindeki hafta sonlarında verilmiştir. Ödevleri öğrencilerin kendi başlarına yapması istenmiş, ailelerden de sadece öğrencilere bilgisayar kullanma ve sisteme girme konusunda yardımcı olmaları gerektiği ödevler verilirken açıklanmıştır. Öğrencilerin bu ödevler dışında dinleme/izleme materyallerine yönelik soru-yanıt çalışması yapmadıkları, öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşmelerle kontrol altına alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise evlerinde dinleme/izleme çalışması yapabilecekleri ödevler verilmemiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin de deney grubundaki öğrenciler gibi dinleme/izleme materyallerine yönelik soru-yanıt çalışması yapmadıkları öğrencilerle yapılan görüşmelerle de kontrol altına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından Dinlediğini Anlama Becerisi Testi geliştirilmiştir. Test geliştirilirken dokuz farklı türden [Anı (1.32dk.), diyalog (1.15dk.), fabl (1.20dk.), gezi yazısı (1.11dk.), düşünce yazısı (1.06dk.), öykü (1.13dk.), şiir (30 sn), fıkra (1.13dk.), masal (1.15dk.)] metinler seçilmiştir. Araştırma için seçilen metin türleri MEB programına uygun olarak gruplandırılmıştır. Metinlere yönelik bilgi ve kavrama düzeyinde toplam 47 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken metinlerin içeriğini kapsayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Soruların metinlerin içeriğini kapsayıp kapsamadığı, soruların bilgi ve kavrama düzeyine ait olup olmadığına ilişkin iki sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

Hazırlanan 47 soruluk deneme formu 2016 yılının şubat ayında Ankara’daki bir özel okuldaki 121 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda madde analizi yapılmış, madde ayırt edicilik indisi ortalaması 0.30, madde güçlük indisi ortalaması 0.90 olarak hesaplanmıştır. Deneme formu uygulamasında 0.30’un altında olan maddeler testten çıkartılarak madde sayısı 40’a indirilmiştir. Her metnin en az 3 soruyla

ölçülebileceği görülüp kapsam geçerliği korunmuştur. Dinlediğini Anlama Becerisi Testinin deneme uygulaması verileriyle hesaplanan *KR-20* katsayısı .81; bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında hesaplanan *KR-20* katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında testte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Deney grubundaki puanların dağılımının basıklık değeri -1.113 kontrol grubundakilerin 3.514; deney grubundaki puanların çarpıklık katsayısı -1.383 kontrol grubundakilerin 1.511 değerleri incelendiğinde dağılımın sivri ve sağa çarpık olduğu görülmektedir. Ayrıca *Kolmogorov – SmirnovZ* testi sonucu deney grubunda .018 kontrol grubunda ise .014 olması da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki puanlarının normal dağılım göstermemesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi genel puanlarının karşılaştırılmasında, bilgi ve kavrama düzeylerindeki soruların karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U* Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanlarının metin türlerine göre karşılaştırılmasında ise ikiden fazla kategori olduğu için *Kruskal-Wallis H* Testi kullanılmıştır.

Bulgular

“İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde belirli periyotlarla çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin etkisi nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları genel puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 2’de görülmektedir ($U = 2755.500$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları genel puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Genel Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	113	151.62	17132.50	2755.500	.000
Kontrol Grubu	119	83.16	9895.50		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlam Testinden aldıkları genel puanlar arasında metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği *Kruskal-Wallis H* Testi ile analiz edilmiştir. Metin türleri arasında ikiden fazla grubun ortalamasının karşılaştırılması gerektiğinden hata oranını büyütmek için hata payı Bonferroni düzeltmesi ($p < .0055$) SPPS 21 paket uygulaması ile yapılmıştır. Tablo 3’te yer alan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında metin türlerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$X^2(1) = 23.486$ $p < .05$] [$X^2(1) = 33.130$ $p < .05$] [$X^2(1) = 30.569$ $p < .05$] [$X^2(1) = 31.493$ $p < .05$] [$X^2(1) = 26.158$ $p < .05$] [$X^2(1) = 25.175$ $p < .05$] [$X^2(1) = 16.741$ $p < .05$] [$X^2(1) = 29.051$ $p < .05$] [$X^2(1) = 13.596$ $p < .05$]. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasındaki en yüksek fark gezi türüne, en düşük farkta şiir türüne aittir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Dinlediğini Anlama Testi Puanlarının Metin Türüne Göre Karşılaştırılması

Dinleme Metinlerinin Türü	Grup	N	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Anı	Deney Grubu	113	137.04	1	23.486	.000
	Kontrol Grubu	119	97.00			
Diyalog	Deney Grubu	113	140.54	1	33.130	.000
	Kontrol Grubu	119	93.67			
Fabl	Deney Grubu	113	139.09	1	30.569	.000
	Kontrol Grubu	119	95.05			
Gezi	Deney Grubu	113	140.83	1	31.493	.000
	Kontrol Grubu	119	93.39			
Düşünce Yazısı	Deney Grubu	113	137.42	1	26.158	.000
	Kontrol Grubu	119	96.64			
Öykü	Deney Grubu	113	136.02	1	25.175	.000
	Kontrol Grubu	119	97.96			
Şiir	Deney Grubu	113	131.02	1	16.741	.000
	Kontrol Grubu	119	102.71			

Tablo 3 –devam

Dinleme Metinlerinin Türü	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Fıkra	Deney Grubu	113	136.00	1	29.051	.000
	Kontrol Grubu	119	97.98			
Masal	Deney Grubu	113	132.16	1	13.596	.000
	Kontrol Grubu	119	101.63			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları bilgi düzeyindeki sorulara ait puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 4’te görülmektedir ($U = 3071.500$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları bilgi düzeyindeki puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Bilgi Düzeyindeki Sorulara Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	113	148.82	16816.50	3071.500	.000
Kontrol Grubu	119	85.81	10211.50		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları kavrama düzeyindeki sorulara ait puanlar *Mann-Whitney U* testi ile analiz edildiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu Tablo 5’de görülmektedir ($U = 2871.000$ $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin aldıkları kavrama düzeyindeki puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksektir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Kavrama Düzeyindeki Sorulara Puanların Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	113	150.59	17017.00	2871.000	.000
Kontrol Grubu	119	84.13	10011.00		

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları toplam puanlar ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin dinlediğini anlama becerisini arttırdığı söylenebilir. Alanyazında da, çeşitli bilim dallarında çevrimiçi ödev yapmanın etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmuştur (Bonham, Beichner ve Deardorff, 2001; Mestre, Hart, Rath ve Dufresne, 2002). Benzer şekilde Johnson ve McKenzie (2013) yaptıkları araştırmada, mikroekonomi dersinde çevrimiçi ortamdan verilen ödevlerin sınav puanlarını önemli ölçüde arttırdığı sonucuna varmıştır. Lazarova (2015), yaptığı bir çalışmada çevrimiçi ortamdan ek ödevleri yapan öğrencilerin fizik dersindeki problemleri çözme başarısını arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çevrimiçi ortamdan ödevlerin öğretim yılı boyunca bir sistem dahilinde, belirli aralıklarla veriliyor olması deney grubundaki öğrencilerin toplam puanlarındaki artışın, kontrol grubundakinden daha yüksek olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Okullarda öğretim programının bir parçası olarak verilen ödevlerin sistematik olması, yani bir plan ve program dahilinde organize edilmesi gerekir. Ödevler bu şekilde verildiğinde, ödevleri yapan öğrencilerin, ödevde daha kararlı ve istekli katılımı sağlanacaktır (Türkoğlu ve diğ., 2014).

Araştırmanın bulgularında dinlediğini anlamaya ilişkin genel puanların, deney grubundan daha yüksek çıkmasının bir nedenin de çevrimiçi ödevlerin sonuçlarının öğrencilere hemen iletilmesi olduğu söylenebilir. Öğrenciler çevrimiçi ödevlerin “anında dönüt” özelliğinden dolayı ödev yapmaya kolay motive olabilmektedir. Öğrencilerin kısa sürede sonuç alması, bir sonraki çalışmayı da sabırsızlıkla beklemesine olanak verebilir. Gutarts ve Bains (2010) ödevin iki önemli unsurunun *motivasyon ve geribildirim* özelliğinin işe koşulması öğrencilerin akademik başarı ve performanslarının artması için önemli olduğunu ifade etmektedir. Gutarts ve Bains’in yaptığı çalışmada, kâğıt – kalem ödevleri için geçerli olsa da, çevrimiçi ödevlerin sonuçlarının anında öğrenciye duyurulması ile öğrencilerin motivasyonunun arttığı söylenebilir. Kahraman (2015) araştırmasında çevrimiçi ortamdan verilen ödevlere ilişkin öğrencilerin anlamadıkları ödevlerle ilgili online sistemi kullanarak

mesajlar bölümünden soru sorduklarını, okula gelmediklerinde ve derste ödevi not edemediklerinde çevrimiçi ortamdan ödevi öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Kahraman, bu sonuçlara dayanarak bunların öğrencilerin okula karşı motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Zelyüt (2017) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin, online ödevlerini istedikleri yer ve zamanda yapabildiğini belirtmiştir. Zelyüt, çevrimiçi için hazırlanan materyallerin hem görsel hem de işitsel öğelerle desteklendiği için eğlenceli olduğu ve öğrencileri yabancı dil öğrenmeye karşı motive ettiğini ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada deney grubuna dinleme ödevleri üç öğretim yılı boyunca verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ödev yapma sayısı ve ödevle ayırdıkları sürenin fazla olması da deney grubundaki genel puanların kontrol grubundaki genel puanlardan anlamlı bir şekilde artış göstermesinin nedeni olabilir. Rewell (2013) kimyaya giriş dersinde yaptığı araştırmasında, öğrenciler ne kadar çevrimiçi ödev yaparsa sınavdan aldıkları notların da o kadar yüksek olduğunu belirtmiştir. Barnes (2001) eğitim sisteminin parçası olan eğitimci, yönetici, öğretmen ve akademik politikalar geliştiren insanların ödevin her düzeyde olması gerektiğini ve daha çok ödevin daha iyi olduğu konusunda görüş bildirdiklerini araştırmasında ifade etmiştir. Trautwein, Köller, Schmitz ve Baumert (2002) matematik dersindeki başarının artmasında ödevin ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ev ödevlerinin verilme sıklığındaki artışın matematik dersi başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu çalışmada ortaya konulan bulguları desteklemek amacıyla dile getirilen *ödev sayısındaki fazlalık veya ödevle fazla zaman ayırma* düşüncesinden farklı düşüncelere de rastlanmaktadır. Xu (2010), ortaokul öğrencileri arasında ödevin nasıl yönetileceğine dair strateji geliştirme ile ödevle ayrılan zaman arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, bu iki değişken arasında hiçbir ilişki bulamamıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarıyı arttırmak için öğrencilere çok fazla ödev vermek yerine, onlara orta düzeyde (kararınca) ödev vermenin akademik başarıyı daha çok arttırdığına dair araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Sharp, Keys ve Benefield, 2017).

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ailelerine her öğretim yılının başında hangi tarihlerde çevrimiçi ortamdan verilen dinlediğini anlama ödevleri bir çizelge ile önceden bildirilmiştir. Ailelerin ödevlerden haberdar olduktan sonra, ödevlerin yapılma konusundaki takipçiliği, teknolojik anlamdaki yardımları öğrenciler üzerinde bir kontrol mekanizması geliştirmiş olabilir. Ailelerin geliştirmiş olduğu bu *yönetici tavır* ödevlerin yapılmasını sağlamıştır. Ailelerin rehberliğinde, ödevlerini sistematik bir şekilde yapan deney grubu öğrencilerinin genel puanların kontrol grubundan daha yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir. Kahraman (2015) çevrimiçi sistemler geliştirilirken öğretmen, öğrenci ve velilerin talepleri alınmasının, velilerle olan iletişimi daha da kuvvetlendireceğini belirtmektedir. Belki bu işbirliğine dayalı çalışma ile velilerin özellikle çevrimiçi ödevler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası haline gelmesi sağlanabilir. Hoover-Dempsey ve diğerleri (2001) ev ödevlerine ailelerin katılımıyla ilgili araştırmaları incelemiştir. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre, ailelerin öğrencilerin ödevleri hakkında öğretmeni ile iletişim kurdukları, ödevlerin yapımında öğrencilere yardımcı oldukları, öğrencilerin ödevleri yapma performansını takip ettikleri ve ev ödevlerinin yapımına dahil olduklarında öğrencilerin başarısının arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada deney grubuna verilen dinleme ödevlerinin yapılıp yapılmadığını sınıf öğretmenleri kontrol etmiştir. Bu kontrol sürecinde öğrencilerin ödevi yapmaları konusunda öğretmenleri tarafından uyarılması ya da dikkatlerinin çekilmesi öğrencilerin ödevleri tam yapmasına neden olmuş olabilir. Kahraman (2015) ev ödevlerinin verimli olması için ödevin kontrol edilmesi gerektiği ve bu durumun öğrenci performansını arttırdığını ifade etmektedir.

Araştırmadaki deney grubuna çevrimiçi ortamdan verilen dinleme materyallerinin çeşitliliği öğrencilerin ilgisini çekmiş olabilir. Dinleme materyallerindeki çeşitlilik öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olan ödevlerin de zenginleşmesini sağlamıştır. Dolayısıyla Dinlediğini Anlama Testi genel puanlarının, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklı olmasının nedeni olarak ödevlerde sunulan materyal zenginliği olduğu söylenebilir. Yıldız (2015) araştırmasında bilgi verici ve tekdüze devam eden metinlerin, öğrencilerin dinlediğini anlama çalışmalarındaki motivasyonlarının çabuk dağıttığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında metin türlerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu açısından bakıldığında deney grubunda yürütülen deneysel işlemlerde metin türlerinin

çoğuna yer verilmesinin işe yarar olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde deney grubunda yürütülen işlemlerin bu araştırmada olduğu gibi dinlediğini anlama becerisi açısından metin türlerinin anlaşılmasında etkili olduğuyla ilgili bazı araştırmalara rastlanmıştır. Yurdakul (2015) yaptığı çalışmada deneysel işlem olarak süreçte uyguladığı amaç belirleme stratejilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin anlaşılmasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Tüzel ve Keleş (2013) yaptıkları araştırmada deneysel işlemin dinlenen metin türünü de etkilediği sonucuna varmıştır.

Alanyazında bu araştırmadaki bulgulardan farklı bulgulara da rastlanmıştır. Yıldız (2015) dinleme stratejilerini incelediği araştırmasının öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türleri arasında, bilgilendirici metin türü puanlarındaki artışın, diğer iki türe göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou'un (2005) yaptığı araştırmada öyküleyici metinlerin okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkisi, bilgilendirici metinlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada metin türleri arasında anlamlı fark çıkmasının nedeni, öğrencilerin farklı türde materyallerle zenginleştirilmiş bir deneysel işlem süreci geçirmelerine bağlanabilir. Dinleme metinleri zengin içeriğe sahip edebi ürün örnekleriyle desteklendiğinde, o dinleme materyalleri öğrencilere ilginç gelebilir. Türkçe derslerinde bu materyallerin hazırlaması için edebi türlerin iyi örneklerine ihtiyaç vardır. Bu tür örnekler, dinleme becerisinin gelişiminde işlevsel biçimde kullanılabilir. Bu örneklerle hem öğrencilerin ilgi ve dikkatleri toplanmış olur hem de temel dil becerileriyle birlikte sosyal becerilerinin de gelişmesi sağlanır. Bu gelişim öğrenme ortamının zenginleşmesine neden olabilir (Göçer, 2010).

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında bilgi düzeyindeki sorular açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Yıldız (2015) dinleme stratejilerini incelediği araştırmasının öntest ve sontest puanlarını karşılaştırdığında, hatırlama ve dikkat gerektiren soru tiplerinde başarı oranının yüksek olduğunu görmüştür.

Dinlediğini Anlama Testinde sorulan bilgi düzeyindeki sorular daha çok öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın bu alt problemdeki bulgudan hareketle deneysel işlem sürecindeki uygulamaların öğrencilerin dikkat düzeylerini de geliştiği söylenebilir. Dinleme ve işleme arasındaki farkı yaratan önemli bir unsur dikkattir. Kulağa gelen seslerin büyük bir bölümü dikkat süzgecinden geçemediklerinden anlamlandırılmadan yok olmaktadır (Rost, 2002). Bozan ve Akay (2012) dikkat becerileri geliştirme eğitimi almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre dikkat toplama düzeyleri arttığını araştırmalarında ortaya koymuştur. Alanyazındaki dikkat geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konmamış, normal gelişim gösteren çocuklar olduğu ve deneysel işlemlerde kullanılan etkinliklerden bazılarının da dinlediğini/izlediğini anlama çalışmaları olduğu söylenebilir. Bu araştırmaların oluşturduğu etkiden hareketle dinleme becerisine yönelik yapılan birçok çalışma öğrencilerin dikkat düzeylerinin de gelişmesine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Testi puanları arasında kavrama düzeyindeki sorular açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Şahin (2012) dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlama düzeyindeki soruları olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Aytan (2011) araştırmasındaki deney grubunda aktif öğrenme tekniklerini kullanmış ve bu tekniklerin anlama ve kavrama düzeyindeki sorularda artış olduğunu görmüştür. Alanyazında, araştırmanın bulgularından farklı bulgulara da rastlanmıştır. Yıldız (2015) araştırmasında deneysel işlem olarak kullanılan dinleme stratejilerinin çıkarım gerektiren sorularda düşük ortalamalar verdiği sonucuna varmıştır.

Son testte, dinlediğini kavrama düzeyindeki soruların doğru yapıma oranının anlamlı bir şekilde arttırmasını, verilen ödevlerde kullanılan soruların kavramayı geliştirici özelliğine bağlanabilir. Öğrencilerin deneysel işlem sürecinde kavrama ve üstü sorularla karşılaşması, bu düzeydeki soruları yapabilme gücünü de artmasına neden olabilir. Deneysel işlemde kullanılan dinleme ödevlerinin kavrama ve üstü düşünme süreçlerini geliştirici nitelikte olması "ileri seviyede dinleme düzeyi" kavramının kullanılmasına neden olabilir. Dinleyicilerin, dinleme materyallerinde karşılaştıkları bazı uyaranların vermek istediği mesajı anlayabilmeleri için dikkatlerini daha uzun süreli tutmaları gerekebilir. Aksi durumda anlama gerçekleşmeyecektir (Burlison, 2011). İleri düzeyde dinlemek için dinleyiciler farklı dinleme düzeyleri kullanmaları gerekir. Bu düzeydeki dinlemeler için

gösterilen performans, günlük yaşamda insanlara ulaşan yüzeysel mesajların anlaşılması için gösterilen performanstan fazladır. Okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin ileri düzeydeki dinleme güçlerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin ileri seviyede dinleme becerilerini geliştirmek için onlardaki birtakım zihinsel işlemleri de geliştirmek gerekir (Burlison, 2011).

Alanyazında bu araştırmada olduğu gibi bağımlı değişken olarak dinlediğini anlama becerisinin kullanıldığı ama bağımsız değişken olarak da farklı uygulamaların yapıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların hemen hemen hepsinin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu araştırmaların dinlediğini anlamayı geliştirmesinin yanında ortak noktasının deneysel çalışmalar ve sınıf içi uygulamalar olmasıdır. Yapılan araştırmayı bu araştırmalardan farklı kılan en temel unsur ise sınıf dışı uygulama olmasıdır. Dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için çok sayıda tekrara ihtiyaç vardır. Çevrimiçi uygulamalardan yararlanmak öğrencilerin tekrar yapma sıklığını arttıracaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Dinlediğini Anlama Testi genel puanları, bilgi ve kavrama düzeyi soruları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada Dinlediğini Anlama Testi puanları metin türleri açısından incelendiğinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubuna ait Dinlediğini Anlama Testi puanları arasındaki en yüksek fark gezi türüne, en düşük fark ise şiir türüne ait olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Çevrimiçi ödevlerin dinlediğini anlamaya etkisini belirlemeye yönelik diğer düzeylerde de deneysel yöntem kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- Çevrimiçi ödevlerde karşılaşılan sorunları, öğrenci, öğretmen ve veli algısını belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Başta dinleme olmak üzere Türkçe dersinin diğer temel dil becerilerine yönelik uzun süreli deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada dinlediğini anlama becerisine yönelik deneysel işlem 15 günde bir tekrarlanmıştır. Bu aralık azaltılarak ya da çoğaltılarak aynı düzeylerde yapılabilir.
- Dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik materyallerle ilgili bilgi düzeyindeki soruların dikkat geliştirici özelliğinin; anlama düzeyindeki sorularında zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak adına önemli olduğu görülmeli ve bu anlamda araştırmalar yapılmalıdır.
- Türkçe öğretim programının temel becerilerinden biri olan dinleme becerisinin gelişimi için çevrimiçi ödevlerin bir fırsat olduğu düşünülerek teknolojiyle desteklenmiş bir öğretim programı tasarlanabilir.
- Dinlediğini anlamamanın belli bir sistematik organizasyonla geliştirilebileceği gerçeğinden hareketle öğretim süreçlerinde belli periyotlarla dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ödevler verilebilir.
- Öğretim programlarını desteklemek için kâğıt kalem tarzı ödevler yerine çevrimiçi ödev uygulamaları işe koşulabilir.
- Ödevlerin yapılma süresi ve sıklığı öğrencilerin öğretim sürecindeki motivasyonunu düşürmeden verilmelidir.
- Dinleme materyalleri oluşturulurken farklı metin türlerinden yararlanılmalıdır.

Kaynakça/References

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Barnes, S. (2001). *Ladder to learning or stairway to stress: a study of grade 4 homework practices*. (Unpublished Dissertation). University Of Prince Edward Island, Charlottetown.
- Bonham, S., Beichner, R. & Deardorff, D. (2001). Online homework: does it make a difference? *The Physics Teacher*, 293-296.
- Bozan, A. ve Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 6, 53-66.
- Burleson, B.R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 1, 27-46.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6rd ed.)*. New York: Taylor and Francis e-Library.
- Cooper, H., James, J., Lindsay, B. N. & Scott, G. (1998). Relationships among attitudes about homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 70-83.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. (1999). Relationships between five afterschool activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, Ö. (2012). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı (19.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.
- Ediger, M. (2015). Listening in the language arts. *Reading Improvement*, 52(2), 69-71.
- Elliott, A. R. (2003). *The influence of conative and related factors on the academic performance of students at two foreign-based united states department of defense education activity schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Washington.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 341-369.
- Gutarts, B. & Bains, F. (2010). Does mandatory homework have a positive effect on student achievement for college students studying calculus? *Mathematics and Computer Education*, 44(3), 232 – 241.
- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödevle ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- Hicks, T., Young, C., Kajder, S. & Hunt, B. (2012). Same as it ever was: Enacting the promise of teaching, writing, and new media. *English Journal*, 101(3), 68-74.
- Hill, A. T. (2003). *A Panel study of the effects of teacher education, class size, and time-on-task on student achievement: evidence from NELS: 88*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Delaware. Newark, Delaware.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- House, J. D. (2001). Relationships between instructional activities and mathematics achievement of adolescent students in Japan: Findings from the third international mathematics and science study (TIMSS). *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 93-102.

- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Schumaker, J. B. & Donald D. D. (2002). Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general education classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(1), 1-18.
- Hyman, L. M., Superville, C. R., Ramsey, V. J. & John H. W. (2005). Using control charting to evaluate and reinforce student learning in accounting. *International Journal of Management*, 22(1), 41- 48.
- Johnson, J. A. & McKenzie, R. (2013). The effect on student performance of web-based learning and homework in microeconomics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(2), 115.
- Kahraman, A. (2015). *Web tabanlı ödev takip ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (30. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, C. (2003). *Ödevlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkileri*. Eğitim Dergisi, 2, 24-32.
- Katrançlı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konstantopoulos, S., Manisha, M. & Larry, V. H. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109(3), 344-382.
- Kraemer, L. A. (2009). *Bilgilendirici metinler dinlemenin birinci kademede dinlediğini anlama ve kitap seçimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). St. John's Üniversitesi, New York.
- Lazarova, K. (2015). The role of online homework in low-enrollment college introductory physics courses. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), 17-21.
- Mestre, J., Hart, D. M., Rath, K. A. & Dufresne, R. (2002). The effect of web-based homework on test performance in large enrollment introductory physics courses. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(3), 229-251.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mutlu, M. E., Öztürk, M. C. ve Çetinöz, N. (2017, Kasım). *Alternatif eğitim araçları ile zenginleştirilmiş internete dayalı eğitim modeli*. <http://docplayer.biz.tr/30504624-Alternatif-egitim-araclariyla-zenginlestirilmis-internete-dayali-egitim-modeli-mehmet-emin-mutlu-m-canan-ozturk-nermin-cetinoz.html>. adresinden elde edildi.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler) (2. Baskı)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Otmami, E. (2015). *The relationship between the use of extensive listening tasks and listening skills of English language learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Owca, S., Pawlak, E. & Pronobis, M. (2003). *Dinleme becerilerini geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarını artırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier Üniversitesi, Chicago.
- Özkul, A. E. (2004). E - öğrenme ve mühendislik eğitimi. *TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi (EMO Dergi)*, 41(9), 18-27.
- Revell, K. D. (2013). A comparison of the usage of tablet PC, lecture capture, and online homework in an introductory chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 91(1), 48-51.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Rowell, L. L. & Hong, E. (2002). The role of school counselors in homework intervention. *Professional School Counseling*, 5(4), 202-207.
- Sharp, C., Keys, W. & Benefield (2017, Aralık). *Review of studies on homework*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/HWK01/HWK01.pdf>. adresinden elde edildi.
- Sullivan, M. H. & Paul V. S. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *Clearing House*, 69(6), 96-106.
- 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.

- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretim planlama ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Türkoğlu, A., İflazoğlu Saban, A. ve Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Varişoğlu, B., Şahin A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Won, S. J. & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the US and south Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628-661.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Zelyüt, A. (2017). *Online ödevler yoluyla e-öğrenme: yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ve İngilizce öğreten Türk öğretmenlerin bakış açısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.