

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DİNLEME / İZLEME  
EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DİNLEME / İZLEMeye ETKİSİ**

**GÖKHAN GÜNEŞ  
16746026**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Talat AYTAN**

**İSTANBUL  
2019**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DİNLEME / İZLEME  
EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DİNLEME / İZLEMeye ETKİSİ**

**GÖKHAN GÜNEŞ  
16746026**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Talat AYTAN**

**İSTANBUL  
2019**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DİNLEME /  
İZLEME EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DİNLEME /  
İZLEMeye ETKİSİ

GÖKHAN GÜNEŞ  
16746026

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 31.05.2019

Tez Oy Birliği / Oy Çoğunluğu ile Başarılı Bulunmuştur

Tez Danışmanı  
Jüri Üyeleri

Unvan Ad Soyad

İmza

: Doç. Dr. Talat AYTAN  
: Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEK

İSTANBUL  
MAYIS 2019

## ÖZ

### ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DİNLEME / İZLEME EĞİTİMİNİN ELEŞTİREL DİNLEME / İZLEMAYA ETKİSİ

Gökhan Güneş

Mayıs, 2019

Bu araştırmada eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisi ile öğrencilerin bu eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Araştırma grubunu İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenim gören 40 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunda bulunan 7.sınıf öğrencilerine CoRT-1 düşünme eğitimi programından hareketle geliştirilen eleştirel dinleme / izleme eğitimini içeren 8 haftalık bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki dersler ise ders kitabında yer alan dinleme / izleme etkinlikleri çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan metinler, etkinlikler ve başarı testleri için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın nicel verileri Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Duvarları Aş (Reklam) ve Beni Hor Görme (Şiir) başarı testlerinden elde edilirken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 20.0 programı, nitel veriler ise Nvivo programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde deney grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir fark meydana geldiği ve deney grubunun eleştirel dinleme / izleme becerilerinde olumlu yönde bir ilerleme kattığı, kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, deney grubunun başarısının kontrol grubundan daha yüksek ve deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan kız öğrencilerin başarı puanları erkek öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksektir ve aradaki farkın kız öğrenciler lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca CoRT-1 düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitiminin öğrencilerin günlük hayatına katkı sunduğu, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı ve öğrencilerin bu dersleri keyifli bulduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme, Eleştirel Dinleme / İzleme, Dinleme / İzleme Eğitimi.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF CRITICAL THINKING BASED LISTENING / MONITORING TRAINING ON CRITICAL LISTENING / MONITORING

Gökhan Güneş

May, 2019

In this study, the students' views on critical listening / watching education and critical listening-based education were examined. In the research, pre-test post-test control group design has been adopted. The research group consisted of 40 7th grade students in a secondary school in Istanbul. In the research, an 8-week education was given to 7th grade students in the experimental group, which included critical listening / monitoring training based on the CoRT-1 thinking education program. The courses in the control group were conducted within the framework of the listening / monitoring activities in the textbook. Expert opinion was applied to the texts, activities and achievement tests in the process of the study. Qualitative data were collected through semi-structured interview form while the quantitative data of the study were obtained from Dost Acı Söylemeli (Informative), Mehmet (Narrative), Duvarları Aş (Advertisement) and Beni Hor Görme (Poetry) success tests. Quantitative data were analyzed with SPSS 20.0 program and qualitative data were analyzed with Nvivo program. As a result of the research there was a significant difference between the pre-test and post-test of the experimental group and the experimental group showed a positive improvement in the critical listening / monitoring skills, there was no significant difference between the pre-test post-test results of the control group, and the success of the experimental group was higher than the control group. It was found to be statistically significant in favor of the experimental group. The achievement scores of the female students in the experimental group were higher than the achievement scores of the male students and it was concluded that the difference was statistically significant in favor of the female students. In addition, it was determined that the critical listening-based training based on CoRT-1 thinking program contributed to the daily life of the students, provided students with different perspectives, and the students found these courses enjoyable.

**Key words:** Critical Thinking, Critical Listening / Monitoring, Listening / Monitoring Training.

## ÖN SÖZ

Dil, bireyin hayat boyu kullandığı vazgeçilemeyen temel unsurlardandır. Düşünme becerisinin somut göstergesi olan dil, düşünceden bağımsız değildir. Dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılan Türkçe dersleri öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebileceği en temel derslerdendir. 21.yy becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, Türkçe dersini oluşturan dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile doğrudan bağlantılıdır. Günümüzde teknoloji ile her geçen gün önemini artıran dinleme / izleme becerisinde eleştirel düşünme becerisini işe koymak bir zorunluluk hâlini almıştır. Buradan hareketle eleştirel dinleme / izleme çağımızın önemli bir becerisi olma niteliği kazanmıştır. Eleştirel dinleme / izleme becerisinin gelişimine dair çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada CoRT-1 eleştirel düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisi incelenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayılıları ve sınırlılıklarına yer verilmiş, ikinci bölümünde ana dili ve eğitimi, dinleme / izleme becerisi ve eleştirel düşünmeye ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuş, üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, dördüncü bölümünde toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular yorumlanmış, beşinci bölümünde ise ulaşılan sonuçlar alan yazındaki araştırmalarla mukayese edilmiştir. Son olarak ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmamın başından sonuna kadar her an ve her koşulda yanımda olan, bilgisi, tecrübesi ve yakın ilgisi ile desteğini esirgemeyen, bilimsel sürecin zorlu aşamalarını kolaylaştıran, özgün bakış açıları yakalamamda yol gösteren kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Talat Aytan'a teşekkür ederim.

Akademik bilgisi, okuma sevgisi, yol göstericiliği ile her zaman rol model olan ve mesleki anlamda çok önemli tecrübeler edinmemi sağlayan, öğretmenliği bana bir kez daha sevdiren kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya ve yüksek lisans eğitimimde bilgilerinden istifade ettiğim kıymetli hocalarım Doç. Dr. Celile Ökten'e

Doç. Dr. Muhammed Eyyüb Sallabaş'a, Doç. Dr. Bayram Baş'a, Doç. Dr. Neslihan Karakuş'a teşekkürü borç bilirim.

Beni yetiştiren ve hayatımın her anında yanımda olan değerli anneme, bugünlere gelmemde emekleri olan hocalarıma, tez sürecinde desteğini esirgemeyen Araştırma Görevlisi Talha Göktentürk'e teşekkür ederim.

Tez sürecinin tüm yorgunluğunu gülümsemesiyle alan canım oğlum Ertuğrul'a ve rahatça çalışabilmem için bana bu yorucu süreçte desteğini esirgemeyen kıymetli eşime teşekkür ederim.

İstanbul; Mayıs, 2019

Gökhan Güneş

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xvii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xviii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	4
1.3. Problem Cümlesi .....	5
1.4. Alt Problemler .....	5
1.5. Sayılıtlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar .....	7
1.7. Tanımlar .....	7
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>8</b>
2.1. Dil ve Ana Dili .....	8
2.2. Anlama .....	12
2.3. Dinleme / İzleme .....	14
2.3.1. Dinleme / İzleme Becerisini Etkileyen Unsurlar .....	19
2.3.1.1. Dinleme / İzleme Becerisini Etkileyen Bireysel Unsurlar .....	20
2.3.1.2. Dinleme / İzleme Sürecini Etkileyen Çevresel Unsurlar .....	22
2.3.2. Dinleme / İzlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi .....	24
2.3.2.1. Dinleme / İzleme ve Okuma Becerisi .....	25
2.3.2.2. Dinleme / İzleme ve Konuşma Becerisi .....	26



2.3.2.3. Dinleme / İzleme ve Yazma Becerisi.....	27
2.4. Dinleme / İzlemenin Önemi .....	28
2.5. Dinleme / İzleme Eğitimi .....	35
2.6. Dinleme / İzleme Türleri.....	42
2.6.1. Katılımlı Dinleme / İzleme.....	42
2.6.2. Katılımsız Dinleme / İzleme .....	43
2.6.3. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme / İzleme (Empati Kurma) 43	
2.6.4. Yaratıcı Dinleme / İzleme .....	43
2.6.5. Seçici Dinleme / İzleme .....	43
2.6.6. Eleştirel Dinleme / İzleme.....	45
2.7. Türkçe Öğretim Programlarında Eleştirel Dinleme / İzleme .....	50
2.8. Düşünme .....	53
2.9. Düşünme Eğitimi .....	56
2.10. Düşünme Türleri .....	59
2.11. Eleştirel Düşünme .....	61
2.12. Eleştirel Düşünmenin Önemi .....	64
2.13. Eleştirel Düşünme Eğitimi .....	66
2.14. CoRT (Cognitive Research Truth) Düşünme Programı.....	69
2.15. İlgili Araştırmalar.....	72
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>95</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	95
3.2. Araştırma Grubu.....	99
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	100
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	100
3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	100
3.3.1.2. Nicel Verilerin Analizi.....	101

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	101
3.3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması .....	101
3.3.2.2. Nitel Verilerin Analizi.....	102
3.4. Deneysel Süreç Öncesi Çalışmalar .....	102
3.5. Veri Toplama Araçları .....	104
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>106</b>
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	106
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	108
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	109
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Puanlarının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi .....	110
4.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	114
4.6. Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	117
4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzleme Alt Faktörlerine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	119
4.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Dair Bulgular .....	144
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>148</b>
5.1. Sonuçlar. ....	148
5.2. Öneriler .....	152
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>155</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>175</b>
Ek 1. Metin Değerlendirme Formu .....	175

Ek 2. Başarı Testi Değerlendirme Formu .....	177
Ek 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler .....	178
Ek 4. Başarı Testlerinde Kullanılan Metinler .....	181
Ek 5. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici) Başarı Testi.....	185
Ek 6. Mehmet (Öyküleyici) Başarı Testi .....	189
Ek 7. Duvarları Aş (Reklam) Başarı Testi .....	193
Ek 8. Beni Hor Görme (Şiir) Başarı Testi.....	197
Ek 9. Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlikler.....	201
Ek 10. Değerlendirme Rubriği .....	226
Ek 11. Başarı Testleri Puanlama Tabloları .....	229
Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	237
Ek 13. Veli İzin Formu.....	238
Ek 14. MEB İzin Belgesi .....	239
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	240

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> TÜİK Verileri.....	30
<b>Tablo 2:</b> Dinleme Türü Tasnifleri .....	44
<b>Tablo 3:</b> 2018 Türkçe Öğretim Programı Metin Türleri Dağılımı .....	52
<b>Tablo 4:</b> Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model.....	96
<b>Tablo 5:</b> Araştırmanın Deneysel Süreci .....	96
<b>Tablo 6:</b> Deney Grubu Deneysel Süreci.....	98
<b>Tablo 7:</b> Kontrol Grubu Araştırma Süreci.....	99
<b>Tablo 8 :</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı .....	100
<b>Tablo 9:</b> Deneysel Süreçte Kullanılan Metinler .....	103
<b>Tablo 10:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test ve Son-Test Puanları Dağılımının Normal Dağılımdan Farklı Olup Olmadığını Anlamak İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	106
<b>Tablo 11:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Genel Ortalama Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelemesi .....	108
<b>Tablo 12:</b> Dost Acı Söylemeli Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	108
<b>Tablo 13:</b> Mehmet Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelemesi .....	108
<b>Tablo 14:</b> Duvarları Aş Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelemesi .....	109

<b>Tablo 15:</b> Beni Hor Görme Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	109
<b>Tablo 16:</b> Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme /İzleme Son-Test Genel Puanları Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	109
<b>Tablo 17:</b> Deney Grubunun Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verileri Genel Ortalamasının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi .....	110
<b>Tablo 18:</b> Deney Grubunun Dost Acı Söylemeli Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi .....	111
<b>Tablo 19:</b> Deney Grubunun Mehmet Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	112
<b>Tablo 20:</b> Deney Grubunun Duvarları Aş Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	112
<b>Tablo 21:</b> Deney Grubunun Beni Hor Görme Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi .....	113
<b>Tablo 22:</b> Kontrol Grubunun Etkinlik Sürecindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verileri Genel Ortalamalarının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	114
<b>Tablo 23:</b> Dost Acı Söylemeli Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	114
<b>Tablo 24:</b> Mehmet Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	115

<b>Tablo 25:</b> : Duvarları Aş Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	115
<b>Tablo 26:</b> Beni Hor Görme Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	115
<b>Tablo 27:</b> Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Dost Acı Söylemeli Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	116
<b>Tablo 28:</b> Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Mehmet Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	116
<b>Tablo 29:</b> Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Duvarları Aş Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	116
<b>Tablo 30:</b> Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Beni Hor Görme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	117
<b>Tablo 31:</b> Dost Acı Söylemeli Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	117
<b>Tablo 32:</b> Mehmet Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	118
<b>Tablo 33:</b> Duvarları Aş Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	118
<b>Tablo 34:</b> Beni Hor Görme Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi .....	118

<b>Tablo 35:</b> Dost Acı Söylemeli Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	119
<b>Tablo 36:</b> Dost Acı Söylemeli Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	120
<b>Tablo 37:</b> Dost Acı Söylemeli Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	120
<b>Tablo 38:</b> Dost Acı Söylemeli Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	121
<b>Tablo 39:</b> Dost Acı Söylemeli Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	121
<b>Tablo 40:</b> Dost Acı Söylemeli Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	122
<b>Tablo 41:</b> Dost Acı Söylemeli Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	122
<b>Tablo 42:</b> Dost Acı Söylemeli Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	123
<b>Tablo 43:</b> Dost Acı Söylemeli Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	123
<b>Tablo 44:</b> Dost Acı Söylemeli Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	124
<b>Tablo 45:</b> Dost Acı Söylemeli Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	124
<b>Tablo 46:</b> Mehmet Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	125
<b>Tablo 47:</b> Mehmet Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	126
<b>Tablo 48:</b> Mehmet Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	126
<b>Tablo 49:</b> Mehmet Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	127

<b>Tablo 50:</b> Mehmet Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	127
<b>Tablo 51:</b> Mehmet Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	128
<b>Tablo 52:</b> Mehmet Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	128
<b>Tablo 53:</b> Mehmet Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	129
<b>Tablo 54:</b> Mehmet Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	129
<b>Tablo 55:</b> Mehmet Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	130
<b>Tablo 56:</b> Mehmet Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	130
<b>Tablo 57:</b> Duvarları Aş Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	131
<b>Tablo 58:</b> Duvarları Aş Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	132
<b>Tablo 59:</b> Duvarları Aş Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	132
<b>Tablo 60:</b> Duvarları Aş Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	133
<b>Tablo 61:</b> Duvarları Aş Bağlantı Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	133
<b>Tablo 62:</b> Duvarları Aş Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	134
<b>Tablo 63:</b> Duvarları Aş Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	134
<b>Tablo 64:</b> Duvarları Aş Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	135



<b>Tablo 65:</b> Duvarları Aş Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	135
<b>Tablo 66:</b> Duvarları Aş Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	136
<b>Tablo 67:</b> Duvarları Aş Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	136
<b>Tablo 68:</b> Beni Hor Görme Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	137
<b>Tablo 69:</b> Beni Hor Görme Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	138
<b>Tablo 70:</b> Beni Hor Görme Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	138
<b>Tablo 71:</b> Beni Hor Görme Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	139
<b>Tablo 72:</b> Beni Hor Görme Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	139
<b>Tablo 73:</b> Beni Hor Görme Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	140
<b>Tablo 74:</b> Beni Hor Görme Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	140
<b>Tablo 75:</b> Beni Hor Görme Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	141
<b>Tablo 76:</b> Beni Hor Görme Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	141
<b>Tablo 77:</b> Beni Hor Görme Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	142
<b>Tablo 78:</b> Beni Hor Görme Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi .....	142
<b>Tablo 79:</b> Eleştirel Dinleme / İzleme Becerileri Ön Test Son Test Başarı Sıralaması .....	144

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> İletişim Şeması .....	16
<b>Şekil 2:</b> Temel Dil Becerileri .....	24
<b>Şekil 3:</b> İAB Türkiye PC-Video Gerçek Kullanıcı Sayısı Sıralaması .....	31
<b>Şekil 4:</b> İAB Türkiye PC- Video Gösterim Sıralaması.....	32
<b>Şekil 5:</b> Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süresi 2006-2018.....	33
<b>Şekil 6:</b> Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı.....	34
<b>Şekil 7:</b> Aklın Üç İşlevi .....	55
<b>Şekil 8:</b> Düşünme Türleri .....	60
<b>Şekil 9:</b> 5 Adım Modeli .....	67
<b>Şekil 10:</b> Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Son Test Genel Başarı Ortalamaları	111
<b>Şekil 11:</b> Deney Grubu Dost Acı Söylemeli Metni Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları.....	119
<b>Şekil 12:</b> Deney Grubu Mehmet Metni Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları.....	125
<b>Şekil 13:</b> Deney Grubu Duvarları Aş Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları .....	131
<b>Şekil 14:</b> Deney Grubu Beni Hor Görme Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları.....	137
<b>Şekil 15:</b> Eleştirel Dinleme / İzleme Alt Becerileri Ön Test Son Test Genel Başarı Puanları .....	143
<b>Şekil 16:</b> Deney Grubu Eleştirel Dinleme / İzleme Ön Test Son Test Genel Başarı Puanları .....	143

## **KISALTMALAR**

<b>CoRT</b>	: Cognitive Research Truth
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences

## 1. GİRİŞ

Bilginin her an kolaylıkla ulaşılabildiği günümüzde bilginin kendisinden ziyade onu kullanabilme becerisi ön plana çıkmıştır. Bu durum eğitim sistemlerinde değişikliklere yol açarak bilgi odaklı eğitim anlayışı yerine beceri temelli anlayışın benimsenmesini sağlamıştır. Bu sebeple öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımı eğitim sistemlerinin en temel amacı hâline gelmiştir. Öğrenci eğitim sürecinin artık edilgen bir parçası değil süreci gerçekleştiren en önemli etken ögesidir. Eğitim sürecinin en önemli parçası hâline gelen öğrencilerin, sürecin nitelikli ve amaca uygun gerçekleşmesi için yeterli becerileri edinmesi gerekmektedir. Bu becerilerin en başında da düşünme becerisi gelmektedir.

TDK’de düşünme; düşünmek işi, tefekkür, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Düşünme yetisi insanı diğer varlıklardan ayıran başlıca özellik olarak nitelendirilmektedir. Düşünme becerisinin gelişimi insanın algılama, kavrama, muhakeme ve kendini ifade etme gibi birçok bilişsel sürecini olumlu yönde etkiler. Eğitim süreçlerinin bundan dolayı düşünme becerisinin gelişimine önem vermesi gerekmektedir.

Türkçe dersi, öğrencilerin düşünce süreçlerini en etkin kullandığı derslerin başındadır. Dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılan Türkçe derslerinde öğrenciler dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini düşünme yetilerini harekete geçirerek kullanmaktadır. Bu becerilerin kullanımı ve gelişimi kendi aralarında bağlantılı olduğu gibi düşünme yetisi ile de bağlantılıdır. Öğrenciler dinleme / izleme ve okuma yoluyla anlama; konuşma ve yazma yoluyla da anlatma becerilerini harekete geçirir.

Anlama yetisinin gelişmesinin önemli bir kısmı okuma ve dinleme / izleme becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Okuyan, okuduğunu anlayan, dinleyen, izleyen ve bunları çözümleyen bireylerin algılamalarında olumlu yönde ilerlemenin gerçekleşmesi beklenir.

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve her geçen gün hayatın her alanına yayılması insan hayatında büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişikliklerden biri de dinleme becerisinin izleme becerisiyle bütünleşmesidir. Dinleme becerisi bireyin ilk edindiği ve günlük yaşamında da en çok kullandığı beceridir. Radyodan sonra insan hayatını büyük oranda etkileyen televizyon ve ardından gelen bilgisayar, tablet, internet ile birlikte izleme becerisinin dinleme becerisi ile bütünleştiği söylenebilir.

Bilgisayar, televizyon ve internetin kullanım sıklığının artması ve yaygınlaşması dinleme / izleme becerisinin önemini de artırmıştır. Bilhassa dijital ortamlarda yer alan kaynakların çokluğu hem kaynakların kendisinin hem de onu dinleyen / izleyenlerin nitelikli olmasını gerektirmektedir. Dinleyen / izleyen bireyler için mühim niteliklerin başında da eleştirel düşünme becerisi gelmektedir. Eleştirel düşünme becerisi hem bireyin gündelik hem de akademik hayatında kritik rol oynamaktadır. Eleştirel düşünen bireyler sorgular, sınıflar, akıl yürütür, bağlantı kurar, bilgiyi veya olayları birleştirip bütünleştirir, çıkarım yapabilir, değerlendirir, çözümler, fikir üretir, mukayese eder, örtük iletileri, sözlü ve sözsüz mesajları kavrayabilir. Bunları yapabilen bir birey de dinlediklerini ve izlediklerini daha iyi anlamlandırabilir.

Eğitim ortamları dinleme / izleme becerisinin ve düşünme becerisinin yoğun kullanıldığı yerlerdir. Günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisi olan dinleme / izleme becerisi eğitim ortamlarında da en çok kullanılan dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. Dinleme / izleme becerisinin eleştirel düşünme becerisi ile birlikte kullanılması bireyin anlama, algılama, anlatma becerilerine önemli katkılar sunacaktır. Bu sebeple eleştirel bir dinleme / izleme özelde Türkçe dersinin genelde eğitimin amaçları arasındadır. Bu açıdan Türkçe derslerinde eleştirel dinleme / izlemenin üstünde durulmalı ve bu becerinin öğrencilere kazandırılması için farklı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. CoRT (Cognitive Research Trust) düşünme programı da öğrencilere düşünme becerisini kazandırmayı hedefleyen Edward De Bono'ya ait sistemli bir programdır. Dünya üzerinde pek çok ülkede uygulanan ve başarılı sonuçlar elde eden bu programın öğrencilerin düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek onların eleştirel dinleme / izleme yetilerine olumlu etki etmesi beklenmektedir.

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Dinleme becerisi bireyin hem ilk edindiği hem de en sık kullandığı dil becerisidir. Anne karnında başlayan dinleme süreci, bilhassa okul çağına kadar en aktif şekilde kullanılan anlama aracıdır. Son yıllarda teknolojiye ait araçların yaygınlaşması dinlemenin yanına izleme becerisini de katmıştır. Dinleme / izleme becerisinin önemi de bu bakımdan giderek artmaktadır. Tüm dil becerilerini etkin kullanabilmenin ilk koşulu ve temeli doğru bir düşünme yapısıdır. Düşünme süreci hem insanın anlama, algılama becerisini hem de anlatma becerisini doğrudan etkilemektedir. Düşünme süreci; kişinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçleri ile bütüncül bir yapıya sahiptir. Türkçe derslerinde esas alınan dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve istenilen düzeye getirilmesi doğru bir düşünme sistemini gerektirmektedir. Doğru düşünen bireyler çevresini daha iyi anlamlandırarak kendisini daha iyi ifade edebilecektir.

Düşünme süreci bir uyararla başlar. Herhangi bir uyarıcı ile karşılaşan bir birey uyarıcı karşısında ilk olarak düşünme sistemini harekete geçirir. Son yıllarda hızla gelişen teknoloji küçük yaşlardan itibaren insanların birçok uyarıcıya maruz kalmasına neden olmuştur. Bu uyarılar karşısında bireyin sistemli ve doğru düşünerek bunları tasniflemesi, sorgulaması, çözümlenmesi, değerlendirip karar vermesi gerekmektedir. Çözümleme, değerlendirme, sorgulama vb. süreçler ise eleştirel düşünmenin bir parçasıdır. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisi çağımızın önemli bir becerisi hâline gelmiştir. 21.yy becerileri (4C) arasında da yer alan eleştirel düşünme becerisinin öğrenciler tarafından kazanılmasının onlara birçok yönden fayda sağlayacağı aşikârdır. Dil becerilerinin düşünme süreci ile bütünleşmiş bir yapıda olması bu becerilerin eleştirel düşünme süreciyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkçe derslerinin ana omurgasını teşkil eden dil becerilerinden biri olan dinleme / izleme becerisinin de eleştirel düşünme süreci ile sürdürülmesi öğrencilere önemli katkılar sağlayacaktır. Eleştirel dinleme / izleme becerisiyle öğrenciler maruz kaldığı uyarıları sorgulayıp değerlendirecek, çözümlenip aralarında mukayese ederek karara varabilecektir. Edward De Bono tarafından geliştirilen ve 1970'ten beri dünyanın pek çok ülkesinde düşünmeyi etkinliklerle sistemli bir şekilde öğretmeyi amaçlayan CoRT programının öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu minvalde CoRT

düşünme programı esas alınarak dinleme / izleme etkinlikleri geliştirilmiştir. CoRT düşünme programı vasıtasıyla hazırlanan bu dinleme etkinlikleriyle öğrencilerin hem eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamak hem de eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Dinleme / izleme becerisinin kullanımı giderek artmasına rağmen alanyazın incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmaların aynı oranda artmadığı görülmektedir. Dinleme / izleme becerisi hem günlük hayatta hem de akademik alanda giderek yaygınlaşmaktadır. Günlük hayatta kişiler arasında doğru bir iletişim kurabilme dinleme becerisini doğru kullanabilen bireylerle mümkün olacaktır. Eğitim ortamlarında akıllı tahta, tablet vb. araçların yaygınlaşması hem dinleme / izleme araçlarına ulaşmayı kolaylaştırmış hem de dinleme / izleme becerisinin önemini artırmıştır.

Dinleme / izleme becerisinin günümüz ihtiyaçları ile harmanlanması önem arz etmektedir. Bu ihtiyaçlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel dinleme / izleme becerisi edinmiş bireyler dünyanın pek çok yerinde uygulanan eğitim programlarının hedefleri arasında yer almakla birlikte Türkiye’de uygulanan eğitim programlarında da kendine yer bulmuştur. Eleştirel dinleme / izleme eğitimiyle dinlediklerini / izlediklerini sorgulayan, çözümlen, yorumlayan ve değerlendirip karar veren bireyler yetiştirebilir. Eleştirel dinleme / izleme becerisini edinen bireylerden doğru iletişim kuran bir toplum oluşturması ve ülkesine çeşitli yönlerden fayda sağlaması beklenir.

CoRT Düşünme Programı’nın da eleştirel dinleme / izlemeye katkı sağlayacak bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Nitekim CoRT Düşünme Programı sistemli bir yapıda ilerleyen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu sistemli etkinlikler düşünme sürecini harekete geçirerek eleştirel düşünme yapısına katkı sunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde CoRT düşünme programını esas alınarak yapılan çalışmalar olsa da ana dili eğitiminde böyle bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma hem eleştirel dinleme / izlemeye katkı sunan deneysel bir yapıda olması hem de CoRT düşünme programının ana dili eğitiminde ilk kez denenmesi bakımından önem arz etmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi

Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izleme becerilerine etkisi nedir?

### 1.4. Alt Problemler

1. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubunun ön-test ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında bilgilendirici metin (Dost Acı Söylemeli) ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında öyküleyici metin (Mehmet) ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında reklam / izleme metni (Duvarları Aş) ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubu ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme etkinliklerine göre eğitim alan kontrol grubu arasında şiir metni (Beni Hor Görme) ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



8. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun eleştirel dinleme / izleme becerileri açısından ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun bilgilendirici metin (Dost Acı Söylemeli) eleştirel dinleme / izleme becerileri açısından ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun öyküleyici metin (Mehmet) eleştirel dinleme / izleme becerileri açısından ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun reklam / izleme metni (Duvarları Aş) eleştirel dinleme / izleme becerileri açısından ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunun şiir metni (Beni Hor Görme) eleştirel dinleme / izleme becerileri açısından ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre başarılarında bir farklılaşma var mıdır?
14. Eleştirel düşünme temelli CoRT eğitimi hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin aynı düzeyde ve sağlıklı bir işitme duyusuna sahip olduğu,
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerden deney ve kontrol gruplarının eşit oranda etkilendiği,
3. 8 haftalık uygulama sürecinin ( ön-test / son-test hariç ) eleştirel dinleme / izleme becerisini geliştirmek için yeterli olduğu,
4. Araştırma deseninin araştırma amacıyla uyumlu olduğu varsayılmıştır.

## **1.6. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencileriyle,
2. CoRT Düşünme Programı temelli eleştirel dinleme / izleme etkinlikleriyle sınırlıdır.

## **1.7. Tanımlar**

Eleştirel Dinleme / İzleme: Eleştirel düşünme becerisinin dinleme / izleme beceri alanıyla bütünleştirilip bu alanda kullanılmasıyla oluşan dinleme / izleme becerisi.

CoRT Düşünme Programı: Edward De Bono tarafından geliştirilen ve 6 bölümden oluşan düşünme programı.

Eleştirel Düşünme: Bireyin üst düzey becerilerini de kullanarak gerçekleştirdiği etkili düşünme türlerinden biri.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Dil ve Ana Dili

İnsanoğlunun en önemli, gizemli ve özel yeteneklerinden biri dildir. Soyut düşünme yetisinin somuta dönüşme aracı olarak dil tarih boyunca merak ve araştırma konusu olmuştur. İnsanoğlunun bilgi, birikim ve kültür kaynaklarının taşıyıcısı olan dil bugünü de yarına aktaracak en önemli vasıta olma özelliğini sürdürmektedir. Dil kendine özgü kuralları olan, bir arada yaşayan insanlara millet olma özelliği kazandıran ve toplumun sahip olduğu kültürün geleceğe aktarıcısıdır (Aytan, 2011).

Alanyazın incelendiğinde dil üzerine birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların ortak öğelerinden biri dilin başlıca bir iletişim aracı olmasıdır (Hall, 1964; Batuhan ve Grunberg, 1970; Sever, 1993; Başkan, 1997; Toklu, 2007; Aytan, 2011; Ergin, 2013; Ungan, 2013; Güneş, 2013; Vural ve Böler, 2014; Banguoğlu, 2015; Aksan, 2017). Dil, kişilerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktardığı en önemli vasıta olması sebebiyle toplumsal hayatın önemli bir parçasıdır. Dil, insanların ihtiyaçları doğrultusunda meydana getirdiği, toplumdan ayrılamaz bir yapıdır (Vendryes, 2002). Demir ve Yılmaz (2012) dilin en önemli vazifeleri arasında iletişimin başta geldiğini belirtmiştir. Dil vasıtasıyla sağlıklı bir iletişim kurabilen toplumlar birbirini daha iyi anlayıp kendilerini daha iyi bir biçimde ifade edebilecektir. Chomsky (2015) dilin bir cümleler topluluğu olduğuna vurgu yapmaktadır. Saussure (2001) ise dilin göstergeler dizesi olduğunu belirtmektedir.

Toklu (2007) dilin sadece iletişim boyutuna odaklanmanın doğru olmadığını belirtmiştir. Nitekim dil ve düşünce arasında da bir ilişki söz konusudur (Gencan, 2001; Çotuksöken, 2003; Wittgenstein, 2017, Uygur, 2018). Dil, iletişimin yanı sıra düşüncelerin de dışı vurumunu sağlayan bir araçtır. Bireyler görünmeyen, soyut durumda olan düşüncelerini dil aracılığıyla görünür kılar ve somutlaştırır. Heidegger (2013) dil, varlık ve düşünce arasındaki sıkı ilişkiyi vurgulayarak dilin varlığın, düşüncenin evi olduğunu belirtmiştir. Arıcı (2016) dilin gelişiminin kişinin bilişsel ve sosyal süreçlerinden bağımsız olmadığına dikkat çekmiştir. Dış dünyayı anlamlandırmanın yolu dildir, insanlar nesnelere, olguların karşılıklarını zihinlerinde

dil yardımıyla bulur ve düşünme yetilerinin esası dile dayanır (Oymak, 2012). Dil ve düşünce arasında etken ve edilgen bir işleyiş vardır. Dil düşünceyi etkilediği gibi düşünceden de etkilenir. Düşünce de dili etkiler ve dilden etkilenir.

Dil toplumun yaşayış biçiminin düşünce sistemine yansımalarının göstergelerinden biridir. Dildeki adlandırmalar ve kavramsallaştırmalar kişinin düşüncesine ve duygularına yansır. Hayal kurmanın ve soyuttan somuta geçmenin vasıtası olan dil düşünceden bağımsız değildir. İnsanlar dil aracılığıyla toplumun düşünce dünyasını kavrar ve düşünce üretimini de yine dil aracılığıyla gerçekleştirir.

Dilin bir başka boyutu da bir milletin maddi ve manevi birikiminin tamamı olan kültürdür. Kültür, milletin yüzyıllar boyunca ilgi, algı, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamı olup nesilden nesle bir mirastır (Göçer, 2012, 50). Kaplan (2016) kullanılan ortak dilin yüzyıllar boyunca birlikte oluşturulan kültürün bir ürünü olduğuna dikkat çeker. Kültürün nesilden nesle aktarıcısı dildir (Akarsu, 1998; Devrim, 2004; Güleriyüz, 2004a; Yaşar, 2008; Göçer, 2012; Onan, 2013; Özbay, 2013; Kaplan, 2014, Karasoy ve diğ., 2017). Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2009); dilin, milleti meydana getiren bireylerin ortak yanını oluşturmasının yanı sıra millî bir kültür oluşumunda da en temel öge olduğunu vurgulamıştır. Adalı (2003), insanın içinde doğduğu toplumun kültürü ile yoğrulurken kültürün insana aktarımını sağlayanın dil olduğunu belirtir. Aktaş ve Gündüz (2011) dilin iletişim özelliği ile birlikte millet olma bilinci işlevini de üstlendiğini dile getirir. Dil kültürün parçalarından biri olan bilimin üretilip yaygınlaşmasında da bir araçtır (Arıcı, Kaldırım, 2015). Dağcı (2012) dili kişinin ana vatanı olarak nitelendirmiştir. Meriç (2015) ise dilin toplumun olmazsa olmazı ve belleği olduğunu dile getirmiştir. O hâlde dil bir millet için vazgeçilmez bir unsur ve korunması gereken değerli bir hazinedir.

Dil, insana bireysel ve toplumsal katkılar sunar. İnsanlar da dil sayesinde bir başkasına muhtaç olmadan kendi duygu ve düşüncelerini aktarabilirler. İletişim yönlerini dil aracılığıyla geliştiren bireyler toplumsal statülerini de bu sayede yükseltme imkânı yakalayabilirler. Toplumsal açıdan ise dil toplumun düşünce dünyasını genişletmenin önemli bir yoludur. Düşünce dünyasını geliştiren toplumlar üretmeye ve gelişmeye başlar. Toplumdaki dilin gelişmesi iletişim kazalarının da önüne geçilerek ilişkilerin düzenlenmesini sağlar (Ünalın, 2006).

Dilin tüm bu işlevleri düşünüldüğünde dil eğitiminin de önemi ortaya çıkmaktadır. Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, 2). Dil insana hayatının her anında ve alanında gerekli olan bir yapıdır (Yalçın, 2018). Bireyin içinde bulunduğu çağı anlaması ve anlamlandırması günümüzün gerektirdiği becerilerle donanabilmesi için etkin bir dil eğitimine ihtiyaç vardır (Yaşar, 2008).

Dil eğitiminin ilk ve en mühim aşaması ana dili eğitimidir. Ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir ( Vardar, 2002, 17). Aksan (2015, 81)'a göre ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonrada ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. İnsanın varlıkları tanıdığı, öğrenmeyi ilk deneyimlediği dil, ana dilidir (Karaağaç, 2009). Ana dili ile “ana” kelimesi arasında gerçek manada bir bağıntı söz konusudur, nitekim ana dili bireyin annesinden duyduğu ve öğrendiği dildir (Yılmaz, 2008; Yıldız ve diğ., 2013; Oruç, 2016). Ana dili kişiyi aileye ve toplum hayatının her unsuruna bağlayarak onda aidiyet duygusu oluşturur. Ana dili ayrıca toplulukları millet hâline getirir ve toplumsal, kamusal alanlarda kullanılarak milletin temsil gücünü gösterir. Bu özellikleriyle ana dili milletin kendini devam ettirebilme aracıdır (Ağca, 2001). Dilin düşünce ve kültür ile olan bağı göz önüne alındığında ana dili insanın ilk düşündüğü, kendi kültürünü özümsemeye başladığı dildir. İnsanın dil ve zihin gelişimi ana diliyle şekillenmektedir. Ana diliyle insan toplumu ve dünyayı tanır, ana dilinin zenginlikleri ile üretkenliğini gerçekleştirebilir.

Her bireyin içinde bulunduğu topluma ait bir dil vardır. Bu sebeple ana dili edinimi belli bir döneme kadar bireysel bir çaba gerektirmeyen doğal bir süreçtir. Ana dili edinimini gerçekleştiren birey bu edinimin gelişimini ise ancak ana dili eğitimiyle başarabilir. Bireyin okula başlaması ile ana dili eğitimi başlar ve birey ana dili için kasıtlı bir öğrenim sürecine girer (Cavkaytar, 2010). Ana dili eğitimi kişilik gelişiminde etkili olduğu gibi (Binyazar, 1983; Pilancı, 2003; Çavuşoğlu, 2006; Açık Önkaş, 2010) bireyin düşünce dünyasını genişletir ve bireyle birlikte toplumu da ileriye taşır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Birey ana dili vasıtasıyla toplumu tanırken her türlü bilgi kaynağına ana dili vasıtasıyla ulaşır. Düşüncelerini topluma ana dili

vasıtasıyla iletir. Birey ile toplum arasındaki en sıkı bağ ana dilidir. Ana dili bireyin toplumla doğru ve sağlıklı iletişimi için bir ön koşuldur ( Doğan, 2016).

Türkiye’de ana dili eğitiminden anlaşılması gereken Türkçenin eğitimi ve öğretimidir. Türkçe derslerinde ana dili eğitimi için etkinlikler gerçekleşmekte ve Türkçe dersleri bireylerin edindikleri dil yetilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bireylerin ana dilini geliştirebilmesi ve onu etkili kullanabilmesi için Türkçe dersleri son derece mühim bir vazife üstlenmektedir (Cavkaytar, 2010). Bu sebeple Türkçe dersininin amaçları ana dili öğretiminin amaçları ile özdeşleştirilebilir. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda Türkçe dersinin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı amaçlarından da hareketle Türkçe dersinin bir bilgi değil bir beceri dersi olduğu söylenebilir. Türkçe dersi bireylerin anlama (dinleme / izleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirmeyi esas almaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Yaşar, 2008; Calp, 2010; Cavkaytar, 2010; Aytan, 2011). Dört temel dil becerisi odaklı Türkçe dersleri sadece ana dili için değil diğer derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkilemesi bakımından da önem arz

etmektedir. Türkçe derslerinin temel becerileri olan dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma birbirini etkileyen, sarmal ve bütüncül bir yapıdadır.

Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin gelişimine de önem verilmektedir. Bu sebeple her beceri için farklı yöntem, teknik ve stratejiler işe koşulmaktadır. Beceriler arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Anlama becerileri dinleme / izleme anlatma becerileri olan konuşma ve yazmayı etkilemektedir. Dört temel dil becerisinin herhangi birinde yaşanan sorun başka bir beceride de kendini gösterebilmektedir. Bu sebeple anlatmanın temeli olan anlama becerileri geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir.

## **2.2. Anlama**

Anlama, bireyin zihnindeki yer alan bilgi ve yapılarla yeni karşılaştığı bilgi, durum, yapıları kavrayabilmesidir. Calp (2010) anlamayı bireyin okuduklarını veya dinlediklerini algılaması olarak tanımlamıştır. Aytan (2011) anlamının dinleme ve okuma becerilerinden meydana geldiğini ve bireyin çevresini tanınmasının, kendini geliştirebilmesinin anlama becerisine bağlı olduğunu belirtmiştir. Anlamak sadece metinde açıkça anlatılanları değil açıkça anlatılmayanları da anlayabilmektir. Yazının tanınması ve çözülmesi anlamak için yetmez, bir metni anlamlandırabilmek için onu birçok yönüyle ele almak gerekir (Güneş, 2009).

Anlama becerisini etkileyen birçok farklı etken bulunmaktadır. Bireyin zekâ düzeyi, bilgi birikimi, çevresi, sağlık durumu vb. durumlar anlamada etkilidir. Eğitim hedeflerinin başarıya ulaşmasının temelinde anlama becerisinin etkili kullanımı bulunmaktadır. Anlama becerisi gelişen öğrencilerin mantık, muhakeme yetileri de gelişecektir. Eğitim programlarının hedefleri arasında düşünen, sorgulayan, eleştiren, bağlantılar kurabilen ve yaratıcı fikirler üretebilen bireyler yetiştirmek başlıca amaçlar arasındadır. Bu becerileri etkili kullanabilmek ise ancak gelişmiş bir anlama kabiliyeti ile mümkün olabilecektir.

Anlama süreci, teknik ve sıradan bir süreç değil çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Bireyin yorum yapması dinleme veya okuma yoluyla edindiklerini yeniden üretmesi demektir. Böylelikle bireyler dinlediklerini, okuduklarını içselleştirmiş, yorumlamış ve onlardan istifade etmiş olurlar (Aktaş ve Gündüz, 2011). Özbay (2005)'a göre anlama geliştirilebilen bir beceridir ve hem sosyal hayatta hem de eğitim

hayatında kişiye gelen mesajları anlamlandırabilmesi, bireyin başarılı olabilmesi için mühim bir yer teşkil etmektedir.

Anlama bireyin dinleme, izleme ve görsel okuma yoluyla kendisine ulaşan bilgileri inceleyip onlar üzerinde düşünmesi ve düşünme stratejilerini kullanarak o bilgilere bir anlam yükleme sürecidir. Anlama sürecinde bireyin karşılaştığı bilgiyi zihninde yapılandırabilmesi için zihinsel becerilerini kullanabilmesi ve bunları geliştirmesi gerekmektedir (Güneş, 2013).

Anlama süreci zihinseldir ve anlamamanın gerçekleşmesi öncelikle aynı dili konuşmaya ve birbirine hem yaş hem de zekâ yönünden yakın olmaya bağlıdır (Özbay 2015). Öğrenme gerçekleştikçe bireyin algılama düzeyi de gelişecek ve ilerleyecektir.

Anlama sürecini başlatan uyarıcılar bireylere çoğu zaman dil vasıtasıyla ulaşmaktadır. Anlama süreci ile dil ve dil becerileri arasında sıkı ve derin bir ilişki olduğu ve dil becerilerinin anlama sürecini etkilediği söylenebilir. Anlam, dil ve dile ait göstergeler ile yakın ilişkilidir. Dildeki kelimeler tek başlarına bir anlam ifade etmez fakat cümle içerisinde yani bağlamda anlam kazanır (Doğan, 2013). Birey bir dili öğrenirken doğuştan getirdiği dil yetisi ile bu dilin sadece söz dizimini ve kurallarını öğrenmez. Kelimelerin anlamlarını ve nerede nasıl kullanıldıklarını, kaç farklı anlama geldiklerini, vurgu ve tonlamanın anlam üzerindeki etkisi vb. gibi birçok şeyi öğrenir. Bu durumda bireyin edindiği dil, bireyin duygu ve düşünce dünyasını doğrudan etkilemektedir. İçinde bulunduğu toplumdaki dilin işleyişi bireyin hem anlama hem de anlatma sürecinde rol oynamaktadır. Eğitim ortamlarında bireylerin anlama sürecini işlettikleri ve anlama sürecini işletirken ise genellikle sözlü iletişimden faydalandıkları düşünüldüğünde anlama süreci ile sözlü iletişimin ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Sözlü iletişim unsurlarından dinleme / izleme anlamamanın, konuşma ise anlatmanın alt becerileridir. Bu itibarla anlamamanın becerisinin gelişmesi ve hedeflenen düzeye erişebilmesi için dinleme / izleme becerisinin gelişmesi ve geliştirilmesi gerektiği söylenilebilir.

Anlama becerilerinden ilk edinilen beceri dinleme becerisidir. Dinleme, dış dünyadaki uyarıcılarla bireyi buluşturan ilk beceridir. Dinleme becerisi, bireyin anlama yetisinin de temelidir. Bu sebeple dinleme becerisi ana dili eğitiminde mühim bir yer teşkil etmektedir.



### 2.3. Dinleme / İzleme

Dinleme becerisi anlama basamağının başlangıcıdır. Bireyin tanımaya ve algılamaya başladığı ilk kanal dinlemedir. Dinleme becerisinin ne olduğuna dair birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımların birçok ortak noktası bulunmakla birlikte farklı noktaları da bulunmaktadır.

Dinleme bireyin işittiği sesleri ve iletileri anlama ve anlamlandırma sürecidir (Rost, 1994; Kantemir, 1997; Demirel, 1999; Pala, 2003; Keçik ve Uzun, 2004; Güteryüz, 2004; Demirel ve Şahinel, 2006; İşeri, 2008; Gürgeç, 2008; Calp, 2010; Melanlıoğlu, 2013; Ergin ve Birol, 2014; Kurudayıoğlu ve Örgen Yaşar, 2014; Erdem ve Erdem, 2015). Birey işittiği sesleri zihninde yer alan ön bilgileriyle buluşturur. Bu buluşmanın gerçekleşmesi için bireyin işitme duyusunun sağlıklı olması gerekmektedir. Aksi takdirde dinleme eylemi dönemeyecek ve başlamadan sonlanacaktır. Dinleme sadece sesleri doğru işitmekten ibaret değildir.

Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel faaliyetlerin bütünüdür. Yani işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle aktarılanları bütünleştirme ve zihinde yapılandırma. Bir başka ifadeyle dinleme, anlamayı gerçekleştiren bilgi ve beceriler bütünüdür (Aytan, 2011, 9).

Dinleme sürecinin en temel özellikleri arasında bireyin süreç içerisinde aktif olarak rol oynaması yer almaktadır. Ungan (2013) dinlemenin, iletişimi gerçekleştirebilmek için aktif olarak iletileri yorumlama çabası olduğunu belirtmiştir. Gilakjani ve Ahmadi (2011) ise dinlemenin iletişimde önemli bir rol oynayan pasif değil aktif bir süreç olduğunu dile getirir. Maden ve Durukan (2016) sözlü bir uyarıcıya ve işitilen bir konuşmaya anlam verilip buna karşı uygun bir tepkide bulunma, cevap verme sürecinin dinleme olduğunu belirtmiştir. Çelik (2011) dinlemenin basit değil karmaşık bir süreç olduğunu ve bu süreçte bireyin dikkatini seslere yönelterek yoğunlaşmış işittiklerini anlamlandırıldığını ifade etmiştir. Dinlemenin temelinde anlama vardır bu nedenle dinleme birden fazla işlemin birbirini etkileyerek gerçekleştiği bir edimdir (İşeri ve Yılmaz, 2008). Özbay (2013) dinlemeyi sözlü iletişimde veya bireyin duyduklarında yer alan iletileri eksiksiz anlayabilmesi olarak tanımlamıştır. Çifçi (2001) dinlemenin işitme eyleminin amaca yönelik hâli olduğuna dikkat çekmiştir. Keskinlik ve Keskinlik (2007) işitilen seslere dikkati yoğunlaştırarak gerekli olanların anlaşılması ve saklanması dinlemeyi meydana getirdiğini belirtmiştir. Dinleme, işitilen sesleri anlamlandırırken bilinçli ve çaba

harcanan bir süreçtir. Dinlemenin; işitme, iletme ve anlamlandırma gibi süreçleri olduğu için her işitilen ses dinleme olarak değerlendirilmez (Özbay, 2015).

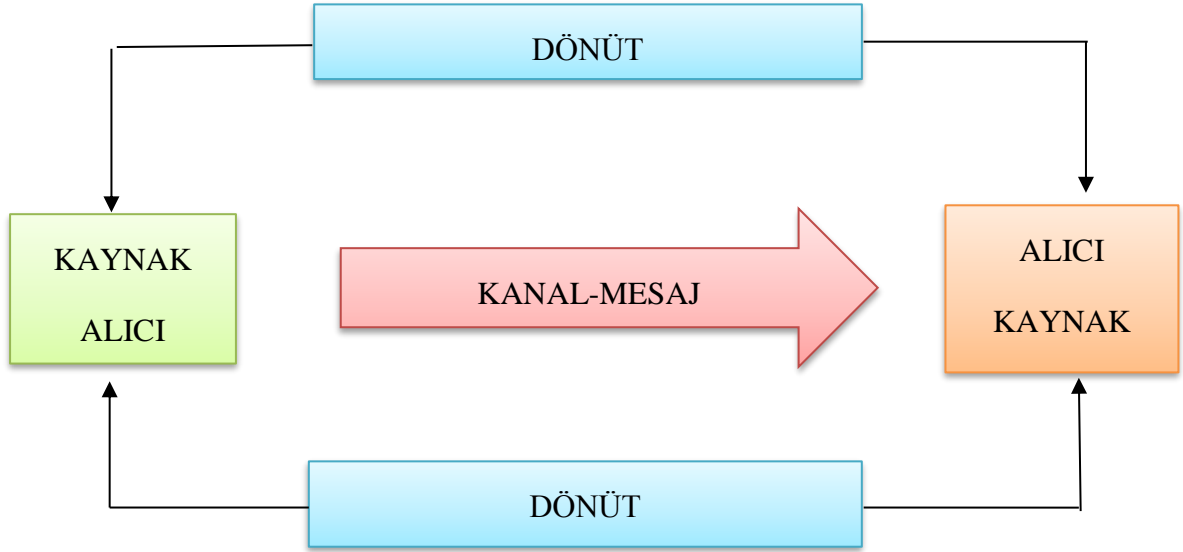
Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2013, 79). Yüksel (2011) dinlemenin doğal değil öğrenilen ve çaba gerektiren bir beceri olduğunu, doğal olanın işitme duyusu olduğunu dile getirmektedir. Kardeş, Çetinkaya ve Kaya (2018) dinlemenin dinleyiciler tarafından işitme ve zihinsel süreçlerin eşgüdümlü şekilde işe koşularak seslerin anlamlandırma çabası olduğunu belirtmiştir. Epçaçan (2013) dinlemeyi, insanın beyninin iletileri anlamlandırmak için aktif işlediği çok yönlü karmaşık ve iletişim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak tanımlamaktadır. Epçaçan (2013, 334) dinlemeye dair tanımların ortak unsurlarını şu şekilde belirtmiştir:

- İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası,
- Dilin dört temel işlevinden biri olma,
- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi.

Dinleme becerisi işitme eyleminden farklıdır. Mackay (1997), insanların genelde dinleme ve işitmeyi birbirinden ayırmadığını oysa dinlemenin sadece işitmekten ibaret olmadığını belirtir. Dinleme gelen ses ve iletilerin çözümlenip anlam yükleme süreci iken, işitme seslerin duyu organı aracılığıyla beyne gönderilmesidir (Yüksel, 2015). İşitmek, bireyin fizyolojisi ile alakalı doğal ve teknik bir süreçtir, dinleme ise ondan farklı olarak psikolojik bir süreci kapsar (Ergin, 1998; Nas, 2003). İşitme bireyin pasif kaldığı bir süreç iken dinleme işitmenin eyleminin amaçlı olarak gerçekleştirilmesi ve yorumlama, hatırlama vb. hususları kullanmayı gerektiren bir beceridir (Ahmed, Yaqoob ve Yaqoob, 2015). Pearson ve diğ. (2008) dinlemenin karmaşık bir süreç olduğunu ve işitmenin sadece sesleri duymaktan ibaret olduğunu belirtmiştir. İşitme istem dışı gerçekleşen doğal bir süreç iken dinleme bireyin kontrolünde irade dâhilinde gerçekleşmektedir. Birey işitmeden farklı olarak dinleme

sürecinde dikkatini seslere yoğunlaştırmaktadır (Ünalın, 2006). Özbay (2015) işitmenin istem dışı, dinlemenin ise seçme sonucu iradeyle gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Bu itibarla işitme eyleminin dinlemeye dönüşebilmesi için öncelikle sesi işitmek ve ardından sese dikkati yöneltmek gerekir. İşitmek bu durumda insanın doğuştan getirdiği bir duyuşal yeti iken dinleme bu yetinin bilinçli şekilde kullanılmasıdır.

Dinleme becerisi iletişimin ana unsurlarından birini oluşturmaktadır. Dökmen (1998, 19), iletişimi; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. İletişim tarafların bilgi/sembol üreterek birbirlerine iletme ve iletileri anlama sürecidir (Sevim, 2018, 37). Sarıkaya (2017) insanın his, deneyim ve fikirlerini birden fazla yol kullanarak aktarma sürecini iletişim olarak tanımlamıştır. Doğan (2013) iletişim tanımlarının genelinde alıcı, verici, bildiri, kod ve karşılıklı bildirişim kavramlarının ortak olduğunu ve iletişim için bir sürece ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bu nedenle başka insanlarla bir arada yaşamakta ve onlara ihtiyaç duymaktadır. İletişim sosyalleşmenin ilk basamağıdır. Bu sebeple her birey için iletişim ve iletişim süreci önemlidir. İletişim süreci aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir:



**Şekil 1: İletişim Şeması**

Cüceloğlu (2016), iletişim sürecinde alıcı ile gönderici arasında bir kanal bulunduğunu ve eğer gönderici mesajını konuşma yoluyla iletirse kanalın işitme olduğunu vurgulamaktadır. Günlük hayatta en çok kullanılan iletişim unsuru ise dildir. Dil becerilerinden dinleme bu iletişim sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) iletişimin öğrenme için önemli olduğunu, iletişim sürecinde ise bir kaynaktan alıcıya gönderilen iletilerin doğru aktarılması için gelişmiş bir dil

becerisi ve dinleme becerisinde yetkinlik olması gerektiğini vurgulamıştır. Bireyin kendini daha iyi ifade edip söylenenleri anlamlandırarak yorumlayabilmesi etkin bir konuşma ve dinleme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Yıldız, Kılıç ve Yavuz). Lüle Mert (2018) dört temel dil becerisinin gelişiminin iletişimin anlatım ve anlama süreçlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yazıcı ve Kurudayıoğlu (2017), dinleme becerisinin geliştirilmesindeki temel amacın kişinin sözlü iletişimde ustalaşmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Dinleme becerisi bilhassa bireysel ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için gereklidir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Dinleme insan ilişkilerinde bireyin vazgeçilmez bir parçasıdır (Lu, 2005). Bireysel ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek de sağlıklı bir iletişim kurmayı gerektirmektedir. Okur ve Beyce (2013) toplumda konuşma, okuma ve yazma becerileri kadar dinlemenin de önemli ve gerekli olduğunu, insan ilişkilerinin temelini anlatma ile dinlemeye bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Kemiksiz (2016) ise anlatım mükemmel gerçekleşse bile dinleme becerisindeki aksaklıkların iletişim sürecini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Shafir (2003) teknoloji ile birlikte artan uyarıcıların dinlemenin önemini giderek artırdığını ve dinlemenin iletişimin ana omurgalarından birini oluşturduğunu belirtmiştir. Gelişmiş bir dinleme becerisi anlama ve anlatma becerilerini olumlu etkileyerek hem iletişim sürecinde hem de öğrenme sürecinde bireyi başarılı kılacaktır.

Dinleme süreci pasif değil aktif bir süreçtir. İşitilen seslerin anlamlandırılması ile harekete geçen birey iletileri zihninde yapılandırdıktan sonra bir tepkide bulunmalıdır. Bu bakımdan dinleme işitme, anlamlandırma ve zihinde yapılandırmayla birlikte aynı zamanda uyarana karşı bir tepkide bulunma sürecidir (Demirel ve Şahinel, 2006; Erdem, 2012; Onan, 2013; Melanlıoğlu, 2013; Gündüz ve Şimşek, 2014; Taşer, 2015). Dinleme sürecinde dinleyici, konuşmacı, mesajın içeriği ve beraberinde sunulan görseller olmak üzere dört unsur bulunmaktadır. Dinleme süreci bu unsurları içeren zorlu bir süreçtir (Grognet, Van Duzer, 2002).

Dinleme süreci anlama becerisinin basamaklarından biridir. Bu süreçte ise anlama sadece işitme kanalıyla gerçekleşmemektedir. Dinleme sürecinde anlamayı etkileyen hususlardan biri de izlemedir. Dinleme, sözlü iletişim yöntemlerinden bir tanesidir. Bu süreçte işitme ve işitmeye dair fizyolojik unsurlar etkin iken izleme süreci sözlü olmayan görsel unsurlar etkilidir. Dinleme sürecinde doğru bir anlamlandırma gerçekleştirilebilmesi için işitsel ve görsel tüm unsurların sürece dâhil edilmesi

gerekmektedir. Yıldız ve diğ. (2013) bireyin dinlediğini en iyi şekilde yapılandırıp anlamlandırabilmesi için görmeye ve görsel unsura dikkat çekmiştir. Arslan (2008) de insanların işittikleri herhangi bir sesin nereden geldiğini, kaynağını görme isteği içerisinde olduklarını vurgulamıştır. Ungan (2013) ise görmenin konuşan kişiyi daha iyi anlamak için bir yardımcı unsur olduğunu dile getirmiştir. Kişiler arası iletişimde bir bireyin ilettiklerinin %90 kadarını sözel olmayan beden dili ve vurgu-tonlama gibi hususlar karşı tarafa aktarmaktadır (Robertson, 2008). Dökmen (1998) ses tonu, hızı, şiddeti, vurgu, tonlama vb. hususların sözlü iletişimdeki dil-ötesi unsurlar olduğunu dile getirmiştir. Zıllıoğlu (2014) da iletişimin sözsüz kısmını oluşturan görsel kodların insanlık tarihi ile yaşıt olduğunu belirterek bu kodların anlama ve anlamaya olan etkisine dikkat çekmiştir. Aytan (2011, 20), dinlemenin etkili olabilmesinin göz teması, yüz ifadesi, oturma biçimi ve kaynağa olan yakınlık gibi unsurlara bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Dinleme ve izleme bir arada verildiğinde öğrenme 2,5 kat daha fazla olmaktadır. İzleme konuşan kişiyi göz yardımı ile daha iyi anlama çabasıdır. Konuşan kişinin düşüncelerini daha iyi anlatmak için teknolojik materyallerden yararlanması, öğrenme sürecini hızlandırmakta ve öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır (Ungan, 2013, 142)

Bu bilgiler ışığında dinlemenin izleme ile birlikte yürütülen bir süreç olduğu söylenebilir. İzleme sürecinden yoksun bir dinleme anlamayı güçleştirecektir.

Özbay (2015) ise görme ve işitmenin doğumdan itibaren insanların bilgi edinmede kullandığı en etkin iki duyu olduğunu, izleme / görme becerisinin televizyon vb. görsel araçlar dışında günlük hayatta da sık kullanıldığını ifade etmiştir. MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme ve izleme becerileri bir bütün hâlinde ele alınmıştır. Programda dinleme / izlemeyle ilgili şu bilgilere yer verilmiştir:

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

Dinleme sözlü iletişimde anlama boyutunu oluştururken izleme sözsüz iletişimin anlama boyutunu oluşturmaktadır. Doğru ve etkili bir iletişim için hem sözlü

hem de sözsüz unsurlar önemlidir. Bu minvalde izleme becerisinin dinleme becerisi gibi önemli bir anlama becerisi olduğu söylenebilir. Dinleme / izleme becerisini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlara dikkat edilmesi bireyin etkili bir dinleme / izleme becerisi kazanmasını sağlayacaktır.

### **2.3.1. Dinleme / İzleme Becerisini Etkileyen Unsurlar**

Dinleme / izleme becerisini etkileyen birçok farklı unsur bulunmaktadır. Caspersz ve Stasinska (2015) dinlemenin hem kişisel hem de ortak yani sosyal bir süreci içerdiğini belirtmektedir. Bu bakımdan dinleme / izleme sürecini hem kişisel hem de çevresel olmak üzere çeşitli ögeler etkiler. Bu unsurlardan dinleme / izleme olumlu veya olumsuz şekilde etkilenebilir. Dinleme / izleme sürecini etkileyen bu hususlar etkili bir dinleme / izleme eğitimi için son derece önemlidir. Bu hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilecek bir dinleme / izleme eğitiminin başarıya ulaşması çok daha kolay olacaktır. Bu nedenle etkili bir dinleme / izleme eğitimi için bu hususlar kontrol altında tutulmalıdır.

Dinleme / izleme süreci aktif bir süreç olması sebebiyle durağan değil hareketli bir yapıya sahiptir. Bu hareketli süreç içerisinde birçok farklı öge yer almaktadır. Dinleyici / izleyici, konuşmacı, mesaj, kod, ortam vb. unsurlar bu ögelere örnek verilebilir. Dinleme / izleme sürecini etkileyen unsurları dinleyiciye, öğretmene / konuşmacıya ve konuşmanın dersin içeriğine bağlı olmak üzere Özbay (2015, 157-173) şu şekilde sıralamıştır:

- ***Dinleyiciye Bağlı Faktörler***
- Zekâ Durumu
- İşitme Durumu
- Dinlemenin Önemini Bilme
- Konuya İlgi Duyma
- Dikkat Etme
- Dinleme Amacı
- Dilin İşleyişini Bilme
- ***Öğretmene / Konuşmacıya Bağlı Faktörler***
- ***Konuşmanın / Dersin İçeriği***
- Dinleme Ortamı
- Dinleme-Anlama Hızı

- Dinleme Süresi

Calp (2010) ise dinlemeyi etkileyen unsurları konuşmanın içeriği, konuşmacı, ortam ve dinleyici olmak üzere dört başlık altında toplayarak iyi bir dinleyicinin bu unsurların bilincinde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ungan (2013, 139-140) dinlemeyi etkili kılan unsurlar başlığı altında dinleme sürecinde etkili olan hususları şu şekilde belirtmiştir:

- Motivasyon
- Bireysel Farklılıklar
- Dinleme Amaçları
- Ön bilgi Düzeyleri
- Katılım

Kıymaz (2018, 132-135) dinlemeyi etkileyen birçok unsur olduğunu belirtmekle beraber dinlemeyi etkileyen hususları beş başlık altında incelemiştir:

- Ortam
- Kesintiler
- Statü, Cinsiyet ve Kültürel Farklılıklar
- Psikolojik Unsurlar
- Konu

Bu bilgiler ışığında dinleme / izleme sürecini etkileyen unsurların bireyden ve çevreden kaynaklandığı söylenebilir. Dinleme / izleme sürecini etkileyen bu unsurların aynı hususu farklı adlandırmalar ile ifade ettiği görülmektedir. Bu hususlar iki başlık altında şu şekilde incelenebilir:

### **2.3.1.1. Dinleme / İzleme Becerisini Etkileyen Bireysel Unsurlar**

Dinleme / izleme sürecinin en etkili ve süreci en çok etkileyen ögesi bireyin kendisidir. Bireyin dinleme / izleme sürecini etkileyen kendisinden kaynaklı hususlar şu şekilde sıralanabilir:

#### **a. İşitme Duyusu**

İşitme duyusu dinleme sürecinin ilk basamağıdır. İşitme duyusu, dinleme becerisi edinebilmenin ön koşuludur denilebilir. İşitme duyusunun kullanımı anne karnında başlamaktadır. Bu duyuda yaşanabilecek bir aksaklık anlama aşamasının ilk

basamağı olan dinlemeyi etkileyerek bireyin çevreyi doğru anlamlandırılmamasına sebebiyet verecektir. Anlama basamağının ilki dinleme olduğu için işitme duyusu öğrenmeyi de etkilemektedir. Sözlü iletişimin öğrenmedeki rolü düşünüldüğünde işitme duyusu birey için önemli bir işleve sahiptir.

Sosyal hayatın vazgeçilmez unsuru arasında yer alan iletişim de işitme sürecinden etkilenir. İletişim sürecinde bireyin gelen mesajları anlamlandırabilmesi, kod açımını gerçekleştirebilmesi sağlıklı bir işitme duyusuna bağlıdır.

### **b. Görme Duyusu**

İşitme duyusunun bireyin dinleme becerisi için ön koşul olması gibi görme duyusu da bireyin izleme becerisi için ön koşuldur. Göz organı yardımıyla beyne gelen görsel iletilerin anlamlandırılma süreci izlemeyi oluşturmaktadır. Görme duyusunda yaşanacak bir problem dolayısıyla beyne giden iletileri etkileyecektir. Bu durumda iletilerin doğru anlamlandırılmaması ortaya çıkmaktadır.

Görsel iletişim araçlarının hem sosyal hem de akademik hayatta giderek yaygınlaşması görme duyusunu ve buna bağlı olarak da izleme becerisinin önemini artırmıştır.

### **c. Zekâ**

Zekâ öğrenme sürecinin başında gelmektedir. Bireyin içinde bulunduğu yaş, aile, toplum ve genetik özellikleri gibi birçok unsur zekâyı etkilemektedir. Dinleme / izleme süreci bireye gelen iletileri anlamlandırabilme süreci olduğu için bu noktada zekâ önemli bir yer teşkil etmektedir. Bireyin kendisine gelen iletileri kavrayabilmesi ve bu iletileri anlamlandırıp ilişkilendirmesi zekâ ise ile doğrudan ilişkilidir.

### **ç. Psikolojik Unsurlar**

Dinleme / izleme sürecinde dinleyici / izleyicilerin psikolojik durumları dinleme / izlemenin niteliğini etkilemektedir. Bireyin dinleme / izleme öncesi yaşamış olduğu olaylar veya dinleme / izleme etkinliğine konu olan durumla ilgili geçmiş yaşantıları da yine dinleme / izleme sürecinin verimliliğinde rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra motivasyon, güdü ve ilgi gibi hususlar da dinleme / izlemeyi etkiler.

Motivasyon, güdü ve ilgi gibi durumlar bireyi öğrenme sürecinde başarıya götüren önemli etkenlerdendir. Hem bireyin kendisinden kaynaklı iç hem de çevre



kaynaklı dış motivasyon süreci dinleme / izleme sürecinin verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir.

#### **d. Dikkat**

Dikkat dinleme / izleme sürecinde bireye gelen iletileri alabilmek için bir hazırlıklı olma hâlidir. Dinleme / izleme sürecinde önemli noktaların atlanmaması ve iletilerin anlaşılabilmesi bir yoğunlaşma sürecini gerektirmektedir. Dikkat süresi özellikle bireyin yaş grubuna göre değişmektedir. Calp (2010) ortalama olarak yetişkin dinleyicilerin % 75'nin ilk on beş dakika, %50'sinin otuz dakika ve sadece %25'nin kırk beş dakika boyunca dikkatini sürdürebildiğini belirtmiştir. Ortaokul çağında bulunan öğrencilerin dikkat sürelerinin yetişkinlerden daha az olduğu düşünüldüğünde dinleme / izleme sürecinin buna göre planlanması önem arz etmektedir. Nitekim Demirel (1999) ilkokul birinci sınıfta 3 ile 5 dakika arasında olan dikkat süresinin sekizinci sınıfa gelindiğinde 40 dakikaya ulaşabildiğini belirtmiştir.

#### **e. Dile Hâkimiyet**

Bireyin kelime haznesi, dilin sahip olduğu kurallara hâkimiyet vb. unsurlar dinleme / izleme sürecinde yine etkili olan bir başka husustur. Bireye gelen mesajlar sözlü ve sözsüz olabilmektedir. Bu nedenle birey kendisine iletilen bu mesajları anlamlandırabilmek için hem kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını hem de vurgu, tonlama vb. hususları çözümlmelidir.

#### **f. Entelektüel Birikim**

Bilgi ve birikim, bireyin öğrenme ve deneyim sonucu elde ettiği kazanımlardır. Bireyler anlamlandırma süreçlerinde bilgi ve birikimlerden yararlanarak bu süreci tamamlarlar. Bu minvalde geniş bir bilgi birikime sahip olan bireyler dinleme / izleme sürecinde daha etkin bir süreç sürdürebilir ve yorumlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme gibi düşünme becerilerinden faydalanabilirler.

### **2.3.1.2. Dinleme / İzleme Sürecini Etkileyen Çevresel Unsurlar**

Dinleme / izleme sürecini etkileyen bir başka boyut da çevredir. Çevre bireyin hem içinde yetiştiği aile ve toplumu hem de dinleme / izleme sürecini gerçekleştirdiği ortamı kapsamaktadır. Dinleme / izleme sürecini etkileyen çevreye dayalı unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

#### **a. Ortam**

Dinleme / izleme sürecinde dinleyici ve izleyiciler farklı mekânlarda bulunabilmektedir. Bu mekânların havalandırması, sıcaklığı, ışıklandırması ve ses sistemi vb. unsurlar dinleme / izlemeyi etkilemektedir. Dinleyici / izleyicilerin sayısı ve yaş grubu ile konunun niteliğine göre dinleme / izleme ortamları düzenlenmelidir. Dinleme / izleme ortamlarının fiziki unsurlarının nitelikli olması dinleme / izleme motivasyonuna da katkı sunacaktır.

### **b. Toplumsal Roller ve Kültürel Farklılıklar**

Bireyin dinleme / izleme sürecindeki toplumsal kimliği dinleme / izleme sürecini etkilemektedir. Dinleyici / izleyici, karşısındaki kişi öğretmeniye farklı okul arkadaşı ise farklı şekilde dinleyecektir. İnsanlar genellikle kendilerinden daha üst statüye sahip kişileri dinlemeye meyillidirler (Kıymaz, 2018).

Kültürel ögeler dinleme / izlemeyi etkileyen sözlü ve sözsüz süreçleri kapsamaktadır. Bu noktada içinde bulunulan kültürün tüm değerleri sürece dâhil olmaktadır. Hitap şeklinden beden diline kadar birçok unsuru kapsayan kültürel ögeler dinleme / izleme sürecine çoğu zaman bireyler farkında olmadan katılmaktadır. Bu nedenle bu boyut dinleme / izlemeyi etkileyen gizil bir etken olarak da nitelendirilebilir.

### **c. Konu**

İnsanlar ilgi duydukları metinleri dinlemek / izlemek ister. Bir konuşma sırasında da durum benzerdir. Dinleme / izleme konusu dinleyici / izleyicilerin ilgi ve motivasyonlarına etki eder. Merak ettikleri, ilgi duydukları konuları daha dikkatli dinleme eğiliminde olan insanların bu tür dinleme / izleme etkinliklerinde gelen iletileri algılama düzeyleri de daha yüksek olabilir.

### **ç. Konuşmacının Özellikleri**

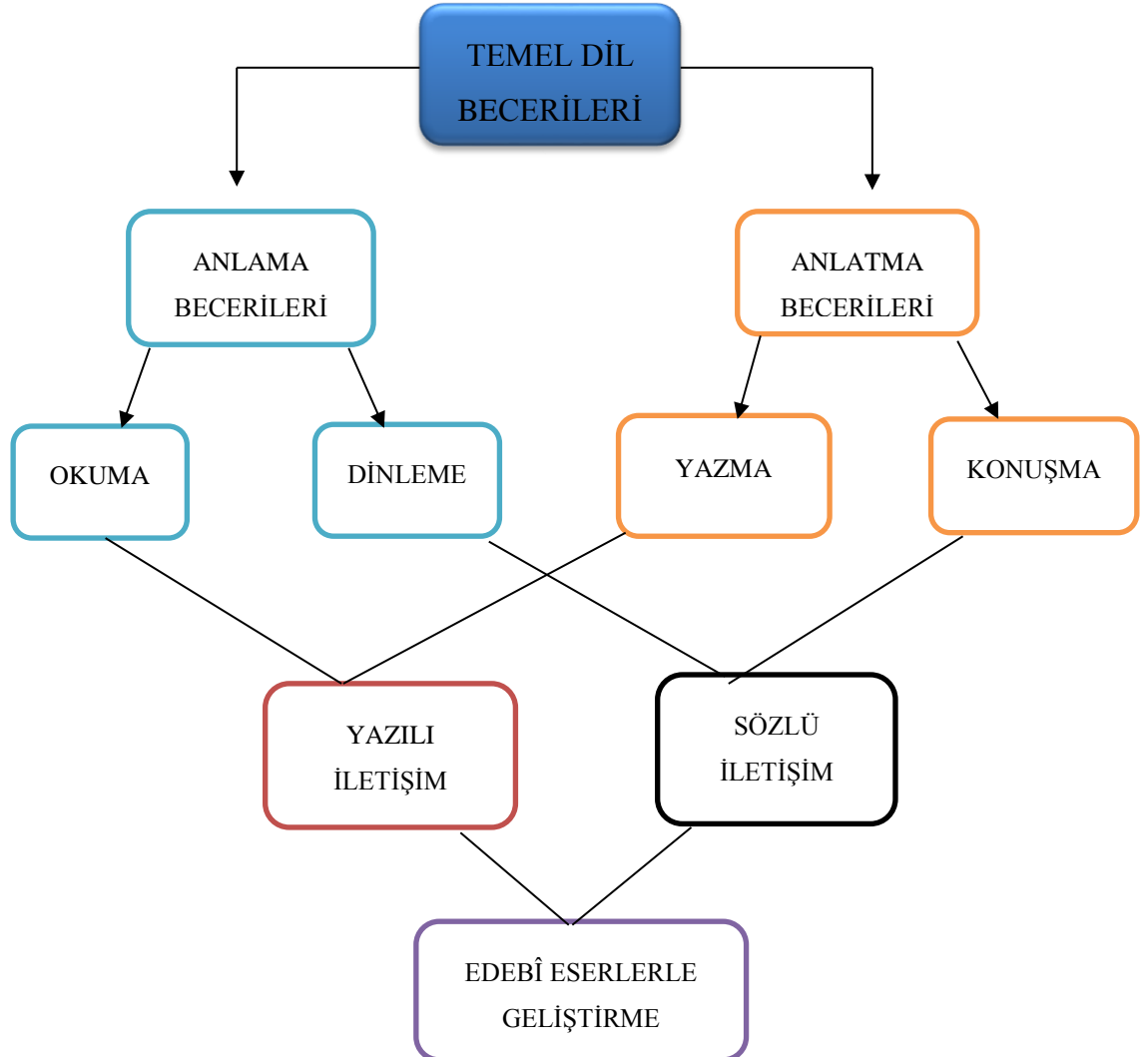
Dinleme / izleme sürecinde konuşmacının özellikleri hem dinleyici / izleyiciler hem de sürecin etkililiği noktasında rol oynamaktadır. Konuşmacının üslubu, bilgisi, ses tonu, beden dili önemlidir. Konuşmacının anlatmak istediklerini açıkça anlatması, mecazlara ve uzun cümlelere fazlaca yer vermemesi, anlattığı konuya hâkim olması ve beden dilini de etkili kullanması dinleme / izleme sürecini olumlu yönden etkileyecektir. İşeri (2008) dinleyicinin etkin bir dinleme gerçekleştirebilmesi için konuşmacının beden dilini de dikkate alması gerektiğini belirtmiştir.

Dinleme / izlemeyi etkileyen unsurlar göz önüne alındığında sürecin bireysel ve sosyal birçok unsurdan etkilendiği görülmektedir. Dinleme / izleme eğitiminin doğru ve istenilen şekilde gerçekleşmesi için bu unsurlar kontrol altına alınmalıdır.

Bu unsurların yanı sıra iyi bir dinleyici olmak için yapılması gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Çünkü etkili bir dinleme / izleme gerçekleştirebilmek için bireylerin bu davranışları sergilemesi ve kalıcı hâle getirmesi gerekmektedir.

### 2.3.2. Dinleme / İzlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Temel dil becerileri birbirinden bağımsız değildir. Türkçe eğitimi bu sebeple bir bütün olarak ele alınmakta ve dört temel dil becerisi bu minval üzere inşa edilmektedir. Dinleme / izleme sürecini daha iyi anlamlandırabilmek için dinleme / izlemenin diğer dil becerileriyle olan ilişkisini ele almak gerekir.



**Şekil 2 Temel Dil Becerileri**

### 2.3.2.1. Dinleme / İzleme ve Okuma Becerisi

Okuma, dinleme / izlemenin en yakın ilişkili olduğu dil becerisidir denilebilir. Dinleme / izleme ve okuma anlamaya dayalı dil becerileridir. Dinleme / izleme sürecine benzer şekilde okumada da iletileri kavrama, anlama ve yapılandırma söz konusudur. Okuma, yazılı bir metinde yer alan karakterlerin çözülmesinden ziyade metinde yer alan anlam ve iletilerin kavranmasıdır ( Karatay, 2014). Okuma sürecinde yazar ve okuyucu bir görüş alışverişi içerisinde ve okuyucu ön bilgileriyle okuduklarını bütünleştirip yeni anlamlar çıkarmaya çalışır ( Akyol, 2013). Dinleme; konuşma hızına yetişebilme, iletileri anlamak için geriye dönmede güçlük ve iletilerin işitsel olması gibi alt düzey işlemler yönleriyle okumadan ayrılmaktadır. Alt düzey işlemlerin yanı sıra bağdaşıklık unsurlarını algılayabilme, konuları belirleme, çeşitlik çıkarımlarda bulunabilme gibi üst düzey işlemler yönleriyle de okumayla benzerlik içermektedir (Keçik ve Uzun, 2004).

Dinleme / izleme ve okuma alıcı dil becerileri olması sebebiyle bireyin öğrenme sürecinde etkin rol oynar. Arıcı (2018) dinleneni anlama gelişim sürecinin okuma anlama gelişim sürecinden önce geldiğini belirtmekle birlikte okul öncesi dönemde okuma becerisini kazanamayanların bilgi edinme yolunun dinleme olduğunu ifade eder. Dinleme / izleme becerisindeki olumlu veya olumsuz bir durum okuma sürecine de yansır. İzleme süreci de görsel okuma süreciyle ortak öğeler barındırır. Okuma, yazılı sembolleri bilmek, onları anlamak ve açıklamaksa; dinleme, söylenmiş sembolleri bilmek, onları anlamak ve yorumlamaktır (Aldyab, 2017, 442). Bu durumda dinleme ve okuma arasındaki tek fark iletilerin geldiği kanal olmaktadır. Okuma görme kanalıyla dinleme ise işitme kanalıyla iletilerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Son yıllarda izleme sürecinin dinleme ile birlikte bütünleşmesi dinlemeyi okumaya daha da yakınlaştırmıştır.

Okuduğunu anlamaya yönelik tasarlanan etkinlikler dinlemeye de etki eder. İki dil becerisi de zihnin anlama süreciyle doğrudan ilişkilidir. Okuduğunu anlama düzeyi gelişmiş bir bireyin dinlediğini anlama becerisi de gelişmiştir. Bu bakımdan okuma becerisi dinleme becerisine direkt olarak etki eden bir unsurdur (Özbay, 2015).

Dinleme / izleme becerisi görsel okumayla birlikte çocukların okumayı öğrenme sürecine kadar öğrenme sürecindeki tek alıcı dil becerisi olmaktadır.

Öğrenciler, okuma öncesi dinleme / izleme sürecinde edindikleri tecrübeleri ve deneyimleri okuma becerilerine aktarabilirler. Okuma sürecinden sonra edindikleri deneyim ve tecrübeleri ise dinleme / izleme sürecine aktarabilirler. Göçer (2007) okumanın dinlemeye önemli katkılarda bulunduğunu, okuma alışkanlığını edinmiş bireylerin aktif dinleme sürelerinin daha uzun olduğunu belirtmiştir.

Algılama sürecinde yaşanan herhangi bir problem hem dinleme / izleme hem de okuma becerisini olumsuz yönde etkiler. Bu sebeple dinleme / izlemeyi etkileyen hususların okuma sürecini de etkilediği söylenebilir. Dinleme / izleme süreci okumaya nazaran hatırlama ve dikkat açısından daha zorlu bir süreci kapsamaktadır. Her ne kadar dinleme ilk kazanılan bir beceri olsa da dinleme / izleme sürecinin çok fazla unsurdan etkilenmesi ve dinleme / izleme sürecine yoğunlaşmanın diğer becerilere nazaran daha zor olması bu durumda etkilidir.

### **2.3.2.2. Dinleme / İzleme ve Konuşma Becerisi**

Konuşma, dinleme / izleme ile birlikte sözlü iletişim sürecini oluşturan iki önemli dil becerisidir. Bireysel ve toplumsal her ortamda insanlar ya konuşan ya da dinleyen olarak yer almaktadır (Taşer, 2015). İletişim sürecinde birey konuşulanları algılar, anlar ve kendinde oluşan duygu, düşüncelerini genellikle konuşma yoluyla ifade eder. Dinleme / izleme becerisinden sonra en çok kullanılan becerinin konuşma olduğu söylenebilir. Sözlü iletişimde etkili olmak ve başarıyı yakalayabilmek de bu iki dil becerisindeki yetkinliğe bağlıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Konuşmayı oluşturan unsurların edinimi dinleme ile başlar. Bir dildeki kelimelerin telaffuz biçimi, vurgu ve tonlaması yine dinleme yoluyla edinilir. Nitekim Melanlıoğlu (2013) kelimelerin telaffuzunun ve bağlamına uygun kullanılmasının dinleme yoluyla gerçekleştiğini dile getirmiştir. Çocuklar küçük yaştan itibaren dinleme faaliyetleri gerçekleştirerek seçme, kodlama ve ayırt etmeyi sağlar. Bu anlamda konuşma dinlemeyi tamamlayan bir beceridir (Aksu, 2013).

Konuşma becerisi diğer dil becerileriyle bağlantılı olmakla birlikte en çok dinleme becerisiyle iç içedir. Konuşma ve dinleme birlikte geliştirilen becerilerdir ve dinleme anlama ile başlayan süreç konuşma ile devam eder (Akkaya ve Ünal, 2016). Anderson ve Lynch (2008) dinleme ve konuşma becerilerini eşit derecede önemli olduğunu belirtmekle birlikte bu iki becerinin geliştirilmediği sürece yüz yüze iletişimin kurulamayacağını vurgular.

Dinleme, konuşmaya temel oluşturur. Dinleme sürecinde yaşanan işitme problemleri konuşma sürecinde artikülasyon bozukluklarına neden olabilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016). Etkili bir dinleme becerisi kazanmış birey konuşmacıyla özdeşim kurup kendini daha iyi ifade etmeye çalışır ( Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011). Konuşma yeteneğinin geliştirilmesi etkili bir dinleyici olmaya bağlıdır ( İşcan, 2015).

İletişim sürecinin başarıya ulaşmasında konuşmanın büyük oranda etkili olduğu düşüncesi bir yanılgıdır. İletişim sürecinin başarısı, dinleyen ve konuşan arasında ortak bir çabaya bağlıdır, konuşmacının amacına varabilmesi dinleyici ile arasındaki ortaklık ve duygudaşlık sağlandığı ölçüde gerçekleşebilir (Taşer, 2015). Bu açıdan dinleme ve konuşma aslında iç içe geçmiş dil becerileridir. Eş zamanlı olmasa da çoğu zaman birbiri ardına gerçekleştirilen konuşma ve dinleme becerilerinin eğitimleri de birbirinden bağımsız değildir.

Konuşma bir kendini ifade etme becerisidir. Bireylerin dinleme / izleme veya okuma yoluyla elde ettikleri bilgileri nasıl anlamlandırdıkları konuşma veya yazma yoluyla ortaya çıkmaktadır. Dinleme / izleme etkinlikleri çoğu zaman konuşma becerisiyle birlikte gerçekleştirildiği için dinleme / izlemenin etkililiği ve anlaşılabilirliği da konuşma yoluyla ortaya çıkmaktadır.

Konuşma süreci yalnızca sözlü iletişime bağlı değildir. Dil ötesi unsurlar ile beden dili de konuşma sürecinde etkilidir. Süreçte yer alan bu sözsüz unsurların çözümlenmesi etkili bir izleme eğitimini ve iyi bir izleyici olmayı gerektirmektedir. Aksi takdirde konuşmayı anlamlandırma tam olarak gerçekleşemeyecek ve konuşma amacına ulaşamayacaktır.

### **2.3.2.3. Dinleme / İzleme ve Yazma Becerisi**

Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2014, 27). Yazma becerisi bireyin diğer dil becerilerine göre son kazandığı dil becerisidir. Konuşma becerisiyle birlikte kendini sözlü şekilde ifade eden birey ilköğrenim çağıyla birlikte yazma sürecine geçer. Anlatmaya dayalı olan yazma becerisi de dinleme / izleme becerisinden bağımsız değildir. Dinleme / izleme bir anlama ve anlamlandırmadır. Anlama ve anlamlandırma sürecinde yaşanan bir sıkıntı anlatma sürecine de yansımaktadır.

Dinlediklerini / izlediklerini iyi anlayamayan bireyler konuşurken veya yazarken de bunları iyi şekilde ifade edemeyecektir.

Yazma becerisi bir bütünlük ve kompozisyon içerisinde gerçekleşmektedir. Birey yazma becerisini kullanırken zihnindeki bilgileri tek bir bütün hâline getirir ve ifade eder. Bilgi ve kavramları organize ederek yazıyla aktarabilmek için anlamının eksiksiz bir biçimde gerçekleşmesi gerekmektedir. Dinleme / izleme bu yönüyle yazma becerisini besleyen bir beceridir. Eğer etkili bir dinleme / izleme gerçekleşirse anlatımın da etkili olması beklenir.

Yazma becerisi üretici bir beceridir. Birey öğrenme etkinliklerinin neticelerini yazma becerisiyle somutlaştırabilir. Bu süreçte hem bilgi düzeyi hem de kullanılan dile hâkimiyet önem arz etmektedir. Yazma becerisinde zengin bir kelime haznesi ve dilin kurallarına hâkim olabilme yazma faaliyetinin başarıya ulaşmasında önemli bir unsurdur. Özbay (2015) yazma ve dinleme becerisi arasındaki ilişkinin sınıf içi dinleme etkinliklerinde kendini açıkça gösterdiğini ifade etmiştir. Dinleme / izleme sürecinde not alma önemli bir yere sahiptir. Dinleme / izleme esnasında her bilgi ve durumun not edilmesi ise mümkün değildir. Bu durumda bireyden beklenen dinlediklerini / izlediklerini iyi özümsemesi ve bunu aktarabilmesidir. Bunu gerçekleştirebilmek ise dinleme / izleme becerisi ile yazma becerisinin etkili şekilde kullanabilmesine bağlıdır.

#### **2.4. Dinleme / İzlemenin Önemi**

Dinleme becerisi bireyin ilk dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. İnsanlar henüz anne karnındayken dış sesleri duymaya başlar (Güneş, 2013; Arıcı, 2016; Sarıkaya, 2017; Yalçın, 2018). Doğum itibarıyla de anne karnında başlayan bu süreç giderek bilinçli bir hâl almaya başlar. İnsanlar ilk çocukluk yıllarının büyük kısmında öğrenmelerini dinleme / izleme yoluyla gerçekleştirir. Öğrenmenin yanında dinleme / izleme sosyal hayatta da önemli bir yer tutar. Çocuğun sosyalleşme sürecinde etkin rol oynayan dinleme / izleme becerisi hayatın her alanında her an yer alır.

İnsanların yeni bilgiler edinebileceği radyo dinlemek, televizyon izlemek, sinemaya gitmek, müzik dinlemek gibi birçok faaliyette dinleme / izleme becerisi yer almaktadır (Yıldız ve diğ., 2013). Dinleme becerisi çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde mühim bir vazife üstlenmesi sebebiyle küçük yaştan itibaren bu

becerinin gelişimine önem verilmelidir (Güneş, 2013). Böylelikle dinleme becerisi çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine büyük katkılar sunabilecek ve hem anlama hem de anlatma becerilerini ilerletmesinde yardımcı bir rol oynayacaktır.

Dinleme becerisi iletişim sürecinin hem önemli bir unsuru hem de vazgeçilmezleri arasında yer alır (Sever, 2004; Doğan, 2008; Aytan, 2011; Epçaçan, 2013; Urgan, 2013; Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016). İletişim süreci ise bilhassa sosyal hayatın en önemli parçasıdır. İnsanlar iletişim becerilerindeki başarıları oranında sorunlarını çözebilir ve toplumsal hayatta başarıyı daha kolay yakalayabilirler. Cüceloğlu (2016) dikkatli bir dinlemenin karşı tarafa büyük bir huzur ve güven verdiğini, iletişim esnasında yer alan simgesel manaların ve örtük anlamların anlaşılmasıyla anlamının ve iletişimin daha doğru şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir. Birçok toplumsal sorunun temelinde yine dinleme becerisindeki problemler yatmaktadır. Nichols (2016) insanların aile hayatında iyi bir eş, ebeveyn; toplumsal hayatta iyi bir yönetici olabilmelerinde iyi bir dinleyici olmanın ortak unsur olduğunu ifade etmektedir. Dinleme becerisi gelişmiş bir toplumda iletişime dayalı problemler azalacaktır, bu durumun ilk ve en önemli basamağı ise ailedir. Nitekim Cihangir Çankaya (2015), etkili bir iletişim kurabilmenin etkili dinleme becerilerini kullanmaktan geçtiğini belirtmektedir. Ebeveynler çocuklarına kulak verip onları dinlemeye özen göstermelidir (Maden, 2013). Michael Ende (2017) Momo adlı öykü karakterinin çevresi tarafından sevilmesinin nedenini, Momo'nun herkesi iyi şekilde dinlemesine ve iyi bir dinleyici olmasına bağlamaktadır. Dinleme ile ilgili çalışmalar günümüzde artsa da ( Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018) dinleme ile ilgili çalışmalar diğer dil becerilerine dair yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında hâlâ gereken önemi ve değeri görmemektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014).

Son yıllarda iletişim becerisindeki rolünün yanında teknoloji alanında yaşanan gelişmeler dinleme / izleme becerisinin önemini büyük oranda artırmıştır. Melanlıoğlu (2012) bu hızla gelişen teknolojinin insanların dinleme etkinliklerini artırdığını belirtmiştir. Bireylerin bu dinleme etkinlikleri esnasında doğru şekilde hareket edebilmesi ve seçici olabilmesi için dinleme becerisine önemli vazifeler düşmektedir (Doğan, 2008). Yaşanan teknolojik gelişmelerin izleme etkinliklerini de büyük oranda artırdığı söylenebilir. Bu sebeple etkili bir dinleme / izleme eğitimi günümüzde bir zorunluluk hâlini almıştır. Dinleme / izleme becerisinin günümüzde teknoloji ile



birlikte hayatımızda ne kadar yer aldığını belirtmek adına aşağıda TÜİK verilerine yer verilmiştir:

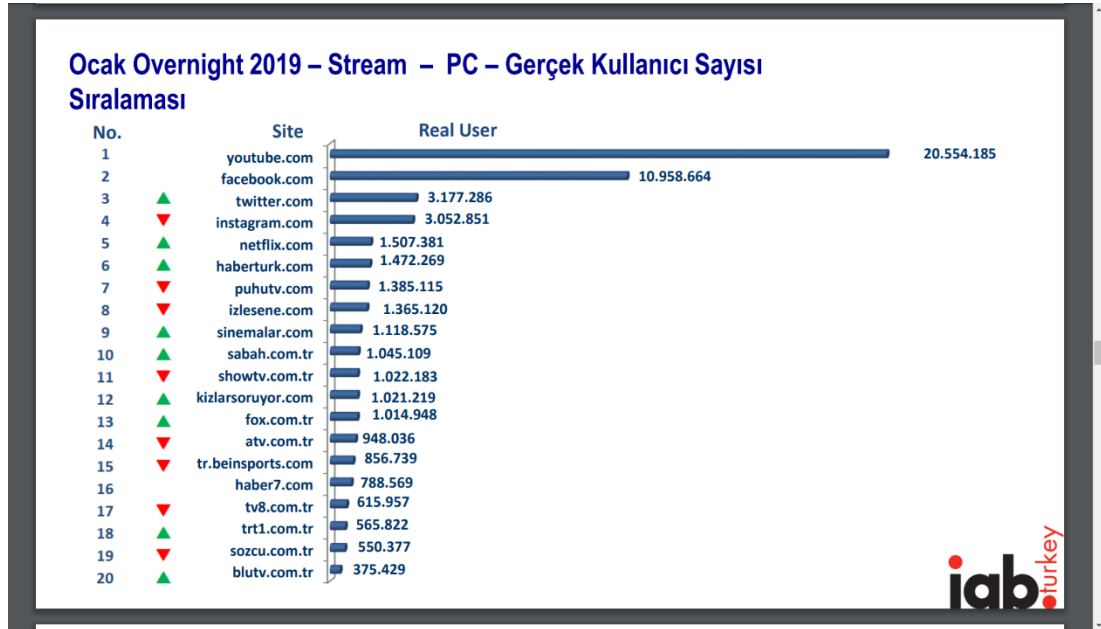
**Tablo 1: TÜİK Verileri**

<i>Hanelerde İnternet Kullanımı</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	
	38,1	41,6	45,0	47,4	48,9	53,8	55,9	61,2	66,8	72,9	
<i>Yaş grubuna göre internet kullanımı</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	
<i>16-24</i>	59,4	62,9	65,8	67,7	68,7	73,0	77,0	84,3	87,2	90,7	
<i>25-34</i>	45,1	50,6	55,1	58,5	58,8	67,1	71,7	78,8	85,7	90,1	
<i>Hanelerde Cep telefonu / Akıllı Telefon Bulunma Oranı</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	
	87,6	90,5	91,9	93,2	93,7	96,1	96,8	96,9	97,8	98,7	
<i>İnternet kullanan bireylerin kullanım sıklığı (16-74 yaş aralığı)</i>				<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>
<i>-Hemen her gün-</i>				63,2	62,5	68,9	71,2	78,1	83,5	87,9	88,6
<i>Bireylerin interneti kişisel kullanma amaçları (16-74 yaş aralığı)</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>2016</b>	-	<b>2018</b>
<i>Müzik dinlemek (Web radyosu dâhil)</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>63,7</b>	-	<b>61,4</b>
<i>Paylaşım sitelerinden video izleme (Örn. YouTube)</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>74,5</b>	-	<b>78,1</b>
<i>İnternet üzerinden TV izleme (canlı veya kaçırılan programlar dâhil)</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>33,7</b>	-	<b>40,0</b>

Türkiye İstatistik Kurumu". [21.03.2019]. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de internet kullanımının her yıl arttığı görülmektedir. İnternete erişimde önemli bir araç olan cep telefonu / akıllı cep telefonlarının da kullanım oranının %98,7’ye ulaştığı dikkat çekmektedir. 2018 yılı internet sıklığına bakıldığında kişilerin %88,6’sının interneti hemen hemen her gün kullandığı görülmektedir. Ayrıca bireylerin interneti kullanma amaçları arasında müzik dinlemek, video izlemek ve TV izlemek gibi dinleme / izleme becerisini kapsayan etkinliklerin büyük oranda yer aldığı göze çarpmaktadır.

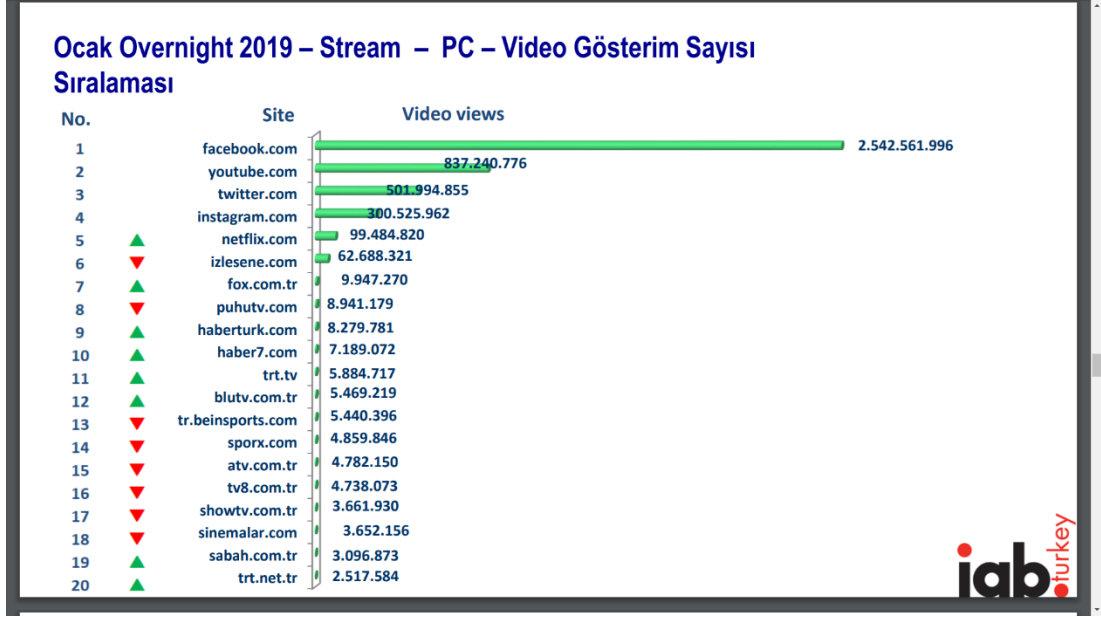
IAB Türkiye İnternet Ölçümleme Araştırması 2019 Ocak ayı sonuçları internet kullanıcılarının kullanım amaçlarının ipuçlarını vermesi bakımından dikkate değerdir. Bu sonuçlara göre:



**Şekil 3: İAB Türkiye PC-Video Gerçek Kullanıcı Sayısı Sıralaması**

Türkiye İnternet Ölçümleme Araştırması”. [21.03.2019]. İAB Türkiye.[http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet\\_audience\\_tplist\\_01\\_2019\\_Overnight.pdf](http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet_audience_tplist_01_2019_Overnight.pdf)

Şekil 3 incelendiğinde bir video paylaşım sitesi olan Youtube’un 20.554.185 kullanıcı sayısı ile birinci, bir sosyal medya aracı olan Facebook’un 10.958.664 kullanıcı sayısı ile ikinci, Twitter’ın 3.177.286 kullanıcı sayısı ile üçüncü, Instagram’ın 3.052.851 kullanıcı sayısı ile dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.



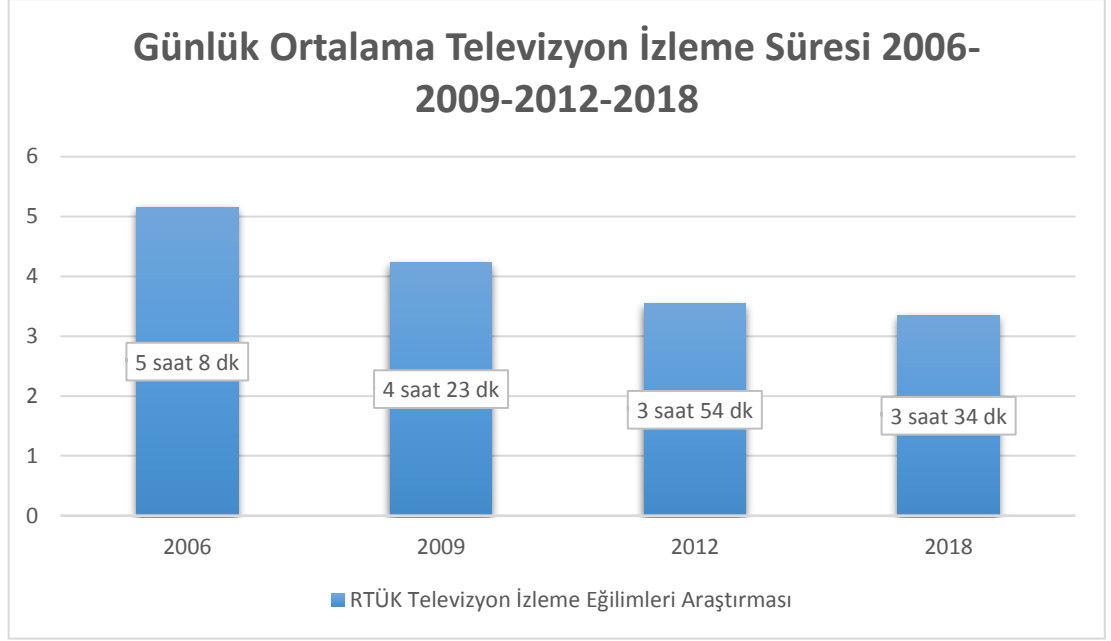
**Şekil 4: İAB Türkiye PC- Video Gösterim Sıralaması**

Türkiye İnternet Ölçümleme Araştırması". [21.03.2019]. İAB Türkiye. [http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet\\_audience\\_tplist\\_01\\_2019\\_Overnight.pdf](http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet_audience_tplist_01_2019_Overnight.pdf)

Şekil 4 incelendiğinde Facebook'un 2.542.561.996 video gösterim sayısı ile birinci, Youtube'un 837.240.776 video gösterim sayısı ile ikinci, Twitter'ın 501.994.855 kullanıcı sayısı ile üçüncü, Instagram'ın 300.525.962 kullanıcı sayısı ile dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Facebook kullanıcı sayısının 10.958.664 olduğu göz önüne alındığında bir kişinin ortalama 232 video gösterimi gerçekleştirdiği söylenebilir.

We Are Social 2019 Ocak raporuna göre dünyada yaklaşık 4,388 milyar internet kullanıcısı, 3,484 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmakta ve bu 3,484 milyar sosyal medya kullanıcısı 3,256 milyarı telefon aracılığıyla sosyal medyada yer almaktadır. İnternet kullanıcıları her gün yaklaşık 6 saat 42 dakika çevrimiçi kalmaktadır. Bu zaman diliminde ise en çok ziyaret edilen siteler arasında Youtube ikinci, Facebook üçüncü, Twitter yedinci, Instagram ise onuncu sıradadır. Dünyadaki internet kullanımı ve amaçlarına bakıldığında Türkiye ile dünya arasında bir koşutluk olduğu görülmektedir.

İnsanlar ayrıca hâlâ televizyon izlemeye günlük hayatında büyük oranda yer vermektedir. Türkiye'de televizyon izleme eğilim araştırması 2018 raporuna göre 2006-2018 yılları arasındaki günlük televizyon izleme süreleri aşağıda verilmiştir:



**Sekil 5: Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süresi 2006-2018**

Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması- 2018".  
 [30.03.2019].<https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSitelere/televizyonizlemeegilimleri-arstirmasi2018.pdf>

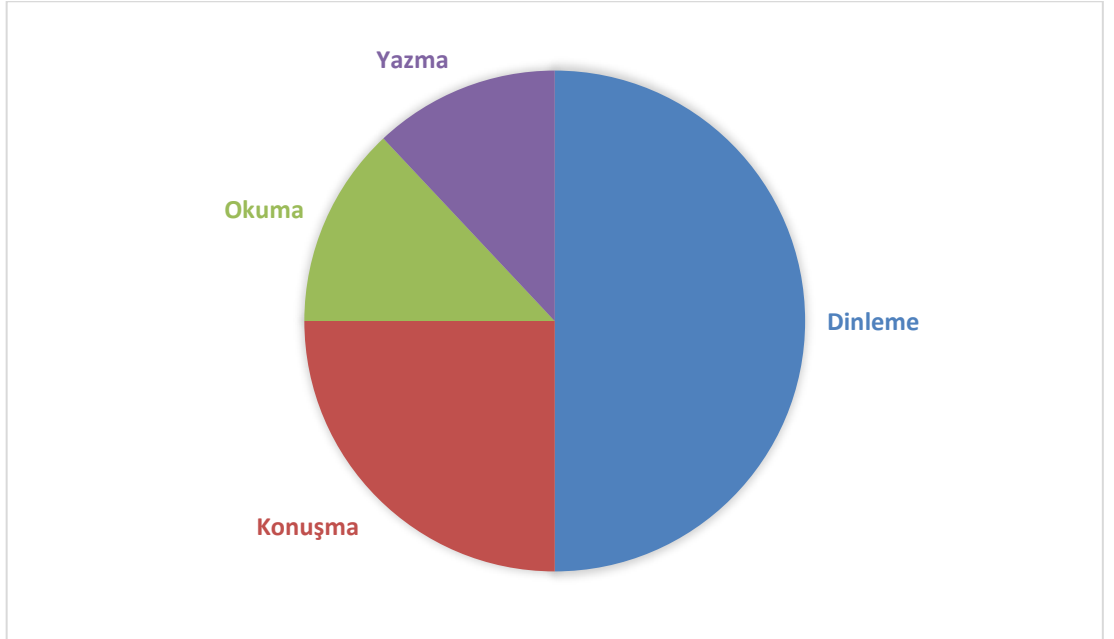
Şekil 6 incelendiğinde 2006 yılında günlük ortalama televizyon izleme süresinin 5 saat 8 dk, 2009 yılında 4 saat 23 dk, 2012 yılında 3 saat 54 dk, 2018 yılında 3 saat 34 olduğu görülmektedir. Televizyon izleme süresinin yıllara göre azaldığı görülmektedir. Teknoloji ile birlikte yeni medya araçlarının evlerde sık kullanılması izleme sürelerini etkilemiştir. Nitekim araştırmada farklı cihazlardan televizyon izleme durumları %23,8 oranıyla cep telefonu, %22,8 oranıyla masaüstü/dizüstü bilgisayar ve %10,6 oranıyla tablet bilgisayarı şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca Ofcom 2018 araştırmasına göre insanlar günde 3 saat 23 dakika televizyon izlemektedir.

Bu bilgiler ışığında hem Türkiye’de hem de dünyada insanların günlük hayatta dinleme / izleme etkinliklerini çok sık gerçekleştirdiği açıkça anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerin verimli olması ve dinleme / izleme becerisinin etkin kullanılabilmesi için dinleme / izleme eğitimi son derece önemlidir. Fakat dinleme becerisi alanyazında ihmal edilmiş bir beceri (Kline, 1996; Çifçi, 2001; Robertson, 2008; Aytan, 2011; Özbay, 2015; Ahmed, Yaqoob ve Yaqoob, 2015, Doğan, 2016) olarak tanımlandığı için dinleme becerisine gereken önemin verilmediği söylenebilir. Okul derslerinin büyük bir kısmında sözlü unsurlar kullanılmaktadır. Teknoloji ile birlikte akıllı tahta vb. materyaller izleme becerisinin akademik hayattaki rolünü artırmıştır. Dinleme / izleme becerisi bu açıdan akademik hayatta başarılı olmak için de etkin bir rol

oynamaktadır. Dinleme / izleme becerisini yeterince iyi kullanamayan ve geliştiremeyen bireyler derslerde öğrenmelerini de gerçekleştirmekte güçlük yaşayacaktır. Özbay ve Melanlıoğlu (2012) okulda ve sosyal hayatta en sık kullanılan becerinin dinleme becerisi olduğuna vurgu yapmaktadır. Dinleme becerisi kişinin kendisine saygısını artırmakla birlikte ilgi ve yeteneklerini keşfedip geliştirmesine de yardımcı olur (Robertson, 2008).

Akkaya ve Ünal (2016) bireylerin dinleme etkinliklerinden sonra dinlenen konunun sadece %20-25'ini hatırladığını fakat dinleme becerisinin geliştirilip etkili dinleme tekniklerinden faydalandığı zaman bu oranın önemli ölçüde arttığını ifade etmiştir. Dinleme ile birlikte bireyin sözlü ve yazılı anlatımında ilerlemeler yaşanır, bireyin zihin dünyası genişler, düşünme, anlama düzeyi gelişir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011).

Robertson (2008) ilköğretim öğrencilerinin zamanının %57'sinde dinleme becerisini kullandığını belirtmektedir. Arıcı (2018) okulda öğrencilerin, öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2,5 ile 4 saat dinlediklerini belirtmiştir. İnsanlar bildiklerinin yaklaşık %80'ini dinleme yoluyla kazanmaktadır (Hunsaker, 1990'dan akt. Akyol, 2019). Akyol (2019) dört temel dil becerisinin zamana yayılma oranlarını şu şekilde belirtmiştir:



**Sekil 6: Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı**

Akyol, Hayati. 2019. Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şekil 5 incelendiğinde insanların diğer dil becerilerine harcadıkları zamanın toplamı ile dinlemeye ayrılan zamanın eşit olduğu görülmektedir. İzleme becerisinin de dinlemeye dâhil olduğu düşünüldüğünde dinleme / izleme becerisinin bireylerin yaşamlarında son derece önemli olması dinleme / izleme becerisi eğitiminin zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

## **2.5. Dinleme / İzleme Eğitimi**

Dinleme / izleme becerisi en çok kullanılan dil becerisi olmanın yanı sıra günümüzde kullanımının giderek artması ve dinleme / izleme etkinliklerinde yer alan uyarıcıların karmaşıklaşması etkili bir dinleme / izleme eğitimi zorunlu kılmaktadır.

Dinleme becerisiyle ilgili Batı'daki ilk çalışmalar 20. yy başlarında görülmektedir. 20.yy ilk çeyreğinde Batı'da ve Amerika'da hız kazanan dinleme çalışmaları bu yıllardan itibaren müfredat programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Türkiye'de ise dinleme çalışmalarına 1990'lı yıllardan itibaren başlandığı ve bu becerinin ihmal edildiği dile getirilebilir (Doğan, 2016).

Dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı inancı dinleme eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri olarak nitelendirilebilir (Göçer, 2007; Doğan, 2016). Oysa dinleme / izleme becerisi geliştirilip etkili kullanılmadığı takdirde işitme ve izlemekten anlamlı bir farkı olmamaktadır. Rost (2011) dinleme becerisinin doğrudan gözlemlenemeyen, birçok farklı unsurdan etkilenen gelişimi zor görünmez bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu unsurlardan biri ailedir. Dinleme / izleme eğitiminin ilk başladığı yer aile olmaktadır. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarının büyük çoğunluğunu aile içerisinde geçirmektedir. Ailedeki her bireyin -bilhassa anne ve babanın- dinleme / izleme konusunda çocuğa örnek davranışlar teşkil etmesi önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara masal anlatılması, ninniler söylenmesi ve sorular sorularak sohbet edilmesi dinleme becerisinin geliştirilmesi adına yapılabilecek etkinliklerdendir (Arıcı, 2016). Çocuklar için hikâye ve masal dinlemek oldukça önemlidir. Çocuğun birtakım özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilen bu tür etkinlikler dinleme becerisinin gelişimine katkı sunacaktır ( Temizyürek, 2003).

Melanlıoğlu (2012, 74-75) ailelerin çocuklara baskı yapmadan onları dinleme sürecine dâhil etmeleri gerektiğini belirterek dinleme becerisinin gelişimi adına ailelere şu önerilerde bulunmaktadır:

- \* Dinleme ile işitmenin aynı kavram olmadığı, çocuklara sezdirilmelidir.
- \* Çocuğun kendi dinleme sürecini fark etmesi sağlanmalıdır.
- \* Dinleme sürecinde çocuğun dikkat süresinin artırılması için hafızayı güçlendirecek oyunlar ya da etkinlikler düzenlenmelidir.
- \* Çocuğun “dinleme ilgisi” belirlenmeli ve ona yönelik dinleme materyalleri kullanılmalıdır.
- \* Çocuğa, dinlenen materyale yönelik sorular sorularak dinlemenin gerçekleşme düzeyi kontrol edilmelidir.
- \* Aile üyeleri, çocuğun sorduğu soruları cevapsız bırakmamalıdır.
- \* Anne ve baba, çocuğa etkin bir dinleme ya da dinleyici modeli sunmalıdır.
- \* Ninni, masal, vb. gibi okul öncesi dönemde ana dilinin zevkini ve estetiğini çocuğa kazandıracak edebî türler dinleme materyali olarak kullanılmalıdır.
- \* Çocuk tiyatroları gibi dinleme/ izlemenin birlikte olacağı etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- \* Aile eğitim programlarında genelde dil özelde ise dinleme becerilerine yönelik verilen eğitimin etkililiği konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Dinleme becerisinin gelişimi için sistemli bir eğitim gerekmektedir (Yalçın, 2018). Bireyler ilk sistemli dinleme / izleme eğitimiyle genellikle okulda tanışmaktadır. Basit düzeyde bir dinleme becerisi bireyin ihtiyaçlarına zamanla cevap veremez. Bu sebeple özellikle Türkçe öğretmenlerinin bu konuda yetkin ve öğrencilere rol model olması gerekmektedir (Arslan, 2008; Aşılıoğlu, 2009, Öz, 2011; Urgan, 2013). Okullarda öğrenciler dinlemeye sürekli teşvik edilse de çok az öğretmen nasıl dinleneceği hakkında öğrencilere öğretim sağlamaktadır (Anderson, 1960’ dan akt. Aytan, 2011). Dinleme eğitimi muhakkak bir amaç içerisinde gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler dinleme eğitiminde çocukların seviyelerine uygun metinler seçerek bunlarla ilgili çeşitli çalışmalar yapmalıdır. Dinlemeyi geliştirebilecek eğlenceli oyunlar oynamalıdır (Calp, 2010).

Demirel (1999, 36-37 ) dinlemede zihnin aktif olduğunu ve dinlemedeki başarının çocuğun aileden aldığı eğitimden, zekâsından etkilendiğine dikkati çekerek dinleme eğitiminin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
- Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
- Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyonlardan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,

- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirme.

Dinleme / izleme eğitimi neticesinde öğrencilerin dinlediklerini / izlediklerini sıralaması, sınıflaması, sorgulaması, ilişkilendirmesi, eleştirmesi ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunması beklenmektedir ( MEB, 2006).

Okullarda dinleme becerisini geliştirmek için gerçekleştirilen etkinliklerin başarıya ulaşabilmesi için hazır bulunuşluk, dikkat ve öğretmen rehberliği son derece önemlidir. Öğrencinin dinlemeye hazırlanması, dikkatlerinin çekilmesi ve iyi bir dinleyici olarak bir öğretmenin rol model olması dinleme eğitiminin vazgeçilmez ön koşullarıdır (Ungan, 2013). Öğrencilerin ilgisini çekebilecek film ve piyeslerden yararlanma ve teknolojik aletleri işe koşma dinleme eğitiminde kullanılabilir ( Demirel, 1999). Yıldız ve diğ. (2013) öğrencilere dinleme becerisi kazandırma aşamasında dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde açıklamıştır:

- Dinlemeye başlamadan önce sınıf ortamı sağlıklı bir dinlemeye uygun hâle getirilmelidir. Sınıf tenefüslerde havalandırılmalı, dinleme sırasında ise dışarıdan gelebilecek dikkat dağıtacak sesleri engellemek için kapalı tutulmalıdır. Sınıfın ısı ve ışık durumu dinlemeye başlamadan önce dinlemeye uygun hâle getirilmelidir.
- Öğrencilerin etkili dinlemeye uygun şekilde oturmaları öğretilmeli ve sağlanmalıdır.
- Dinlemeye başlamadan önce öğrenciler dinlemeye güdülenmelidir.
- Dinleme derslerinde çeşitli oyun ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin önyargılardan uzak dinlemeleri sağlanmalı, öğrencilere dinlemenin önemi ve her konuşmacıdan yeni şeyler öğrenilebileceği anlatılmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere dinleme sırasında konuşmacının görüşlerini nasıl yapılandırdığını, nasıl örnekler verdiğini, vermek istediği mesajın ne olduğunu belirlemelerini istemeli ve bunu bir alışkanlık hâline getirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin dinledikleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir.
- Öğrencilere dinlenen konuşmanın ana fikri ve yardımcı fikirleri buldurulmalıdır.
- Öğrencilere dinlerken not alma becerisi kazandırılmalıdır.



Arslan (2008, 89) ise dinleme sürecinde öğretmenlerin rol model olmasını vurgulamakla birlikte öğretmenlerin dinleme eğitiminde dikkat etmesi gereken unsurlara şu şekilde yer vermiştir:

- Öğretmen iletişim sırasında öğrencisiyle göz teması kurmalıdır.
- Öğrenciyi dinlerken başka bir işle meşgul olmamalıdır.
- Sorduğu soruya uygun cevap alamadığında öğrencinin sözünü kesmemelidir.
- Öğrenci soruya yanlış cevap verse dahi öğrenciyi konuşmaya teşvik etmeli, düşüncelerinin değerli olduğunu öğrenciye hissettirmelidir.
- Konuşan öğrenciye uygun şekilde dönüt vermelidir.
- Öğrencilerin tavır ve davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve öğrencilerin sıkıldığını hissettiğinde dinleme etkinliğini değiştirmelidir.
- Sınıf dışında da olsa öğrenciyi dikkatli bir şekilde dinlemeli ve öğrenciyi geçiştirmemelidir.

Doğan (2010, 266-267) öğretmenlerin dinleme becerisini kazandırma çalışmalarında öğrencilere dinlerken uyması gereken kuralları hatırlatmanın son derece önemli olduğunu belirterek öğrencilerin dinleme etkinlikleri esnasında uyması gereken kuralları şu şekilde açıklamıştır:

- Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Çeşitli nedenlerden dolayı, işitemedikleri, anlayamadıkları noktalarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır. Bir öğrencinin dahi konuşması, öğretmene veya bir arkadaşına soru sorması, gürültü yapması diğer öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyecektir.
- Dinleme sırasında çeşitli nedenlerden dolayı dikkatten kaçan noktalar üzerinde fazla durmamalarının, metnin kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı öğrencilere söylenmelidir.
- Öğrencilere; etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin tüm uyarılarına uymaları gerektiği belirtilmelidir.
- Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır.

Dinleme çalışmalarının başarılı olabilmesi için çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bir dinleme çalışmasında dinleme tekniğini belirleyecek olan dinleme amacıdır. Öğrenciler dinleme amaçlarını belirleyerek dinleme tekniğine karar verme sürecinde öğretmene önemli vazifeler düşmektedir (Güneş, 2013, Doğan, 2016).

Dinleme / izleme eğitiminde kullanılan materyaller, dinleme / izleme eğitiminin başarıya ulaşmasında etken unsurlardan biridir. Materyaller, hem

öğrencilerin ilgisini çekmeli hem de doğal ortama uygun olmalıdır (Doğan, 2016). Bir dinleme / izleme materyalinin içeriğinde şu özelliklerin bulunması gerekmektedir:

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. (MEB, 2006, 57).

Dinleme / izleme eğitimi esnasında materyallerden faydalanılarak öğrencilere sunulan ana unsur metindir. Diğer dil becerilerinde de olduğu gibi dinleme / izleme eğitiminde de ana nokta dinleme / izlemeye konu olan metnin anlaşılması ve çözümlenmesidir. Dinleme eğitiminde kullanılacak metinler yapı, uzunluk, söz varlığı, mesajları ve bunları sunuş biçimi, öğrenci seviyesine uygunluğu gibi çeşitli yönlerden değerlendirildikten sonra dinleme / izleme eğitiminde kullanılmalıdır (Doğan, 2008). Metin türü dinleme eğitimi sürecinde başarıyı da etkileyen önemli bir unsur olma özelliğini taşımaktadır (İşeri, 2008; Girmen ve Bayrak, 2013). Öğrenciler, öncelikle öyküleyici metin türü ile tanıştırılmalı; sınıf seviyesi yükseldikçe farklı metin türleri dinleme materyali olarak kullanılmalıdır (Melanlıoğlu, 2013a, 41). Dinleme

eğitiminde kullanılan metinler öğrencilerin dinlemeye karşı olan tutumlarını da etkilemesi bakımından önemlidir (Katrancı ve Yangın, 2013).

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin gelişimi metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu bakımdan diğer dersler gibi Türkçe dersi de günlük yaşamdan bağımsız değildir. Türkçe dersindeki dinleme / izleme eğitiminin de günlük yaşamla bağlantılı olması gerekmektedir (Doğan, 2010; Melanlıoğlu, 2013). Bu minvalde gazete ve dergilerden yararlanılabilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011). Ayrıca öğrencilere uygun olabilecek güncel reklam ve sosyal medya haber ve içeriklerinden yararlanmak dikkati ve ilgiyi de olumlu etkileyecektir.

Dinleme / izleme eğitimi zamana yayılan bir süreçtir. Dinleme / izleme eğitiminin başarıya ulaşması için süreçteki her aşama ve adım önem arz etmektedir. Dinleme eğitimi dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır ( Güneş, 2013; Doğan, 2016):

#### **a. Dinleme Öncesi**

Dinleme öncesi süreç bir hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler fiziksel (sessizliğin sağlanması, oturma düzeni, ortamın havası, gürültü vb.) ve zihinsel (motivasyonu sağlamak, sorular sormak vb.) olarak dinlemeye hazırlanır. Böylelikle dinleme çalışmalarından daha yüksek verim alınabilir.

#### **b. Dinleme Sırası**

Dinleme sırası dinlenen / izlenen metni anlama, kavrama ve çözümlenme aşamasıdır. Bu aşamada dinlenen / izlenen metne dair notlar alınabilir. Robertson (2008) not tutmanın daha iyi bir dinleyici olmaya katkı sunduğunu ifade etmektedir. Dinleme sırasında dinleme metninin öğrencilere en fazla iki kez dinletilmesi öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasındadır (Melanlıoğlu, 2013).

#### **c. Dinleme Sonrası**

Dinleme sonrası süreç dinleme öncesi yapılan hazırlıkların ve dinleme esnasında alınan notların işe koşulduğu metnin değerlendirilmesinin, özetinin ve soruların cevaplandığı bir aşamadır. Bu aşamada öğrenciler, birbirlerine soru sorarak paylaşımlarda bulunabilir.

Dinleme / izleme eğitiminin bu üç sürecinin de etkili ve verimli geçmesi adına süreç içerisinde kullanılacak birtakım etkinlik ve teknikler bulunmaktadır. Güneş

(2013, 96-97) dinleme süreçlerinde kullanılabilir teknikleri şu şekilde yer vermektedir:

### **Dinleme Öncesi Aşama**

#### ***Dinlemeyi planlama teknikleri***

- ✓ Ön bilgileri harekete geçirme,
- ✓ Dinleme ortamını inceleme,
- ✓ Dinleme amacını belirleme,
- ✓ Konu başlığı, resimler vb.nden hareketle konuşma içeriğini tahmin etme,
- ✓ Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme,
- ✓ Bilgiyi zihinde tutma biçimlerini belirleme,
- ✓ Not alma biçimlerini belirleme,

### **2. Dinleme Aşaması**

#### ***Anlama teknikleri***

- ✓ Konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma,
- ✓ Soruları belirleme,
- ✓ Açıklayıcı noktaları not alma,
- ✓ Sözel olmayan ipuçlarını gözleme (jestler, ifadeler, duruş vb.),
- ✓ Anlaşılmayan yerleri belirleme ve sorular sorma,
- ✓ Kendi kelimeleriyle konuşmanın bir özetini yapma,
- ✓ Yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşma bütününden yararlanma,

#### ***Bilgiyi yapılandırma teknikleri***

- ✓ Konuşmanın konusunu belirleme,
- ✓ Konuşmacının hareket noktalarını belirleme,
- ✓ Ana düşünceyi belirleme,
- ✓ Yardımcı düşünceleri belirleme,
- ✓ Konuşmacının amacını yorumlama,
- ✓ Aktarılan bilgileri düzenleme,
- ✓ Bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme,
- ✓ Konuşma biçimini belirleme,
- ✓ Anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme,
- ✓ Karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme,
- ✓ Bir soruna önerilen çözüm yollarını ya da bir olayın nedenlerini inceleme,
- ✓ Önerileri inceleme,
- ✓ Hayal ve gerçekleri belirleme,
- ✓ Olaylarla düşünceleri ayırma,
- ✓ Birincil ve ikincil bilgileri ayırma,
- ✓ Konuşmanın mantıksal düzenini tanıma,
- ✓ Konuşmada olayların oluş düzenini tanıma,

#### ***Bilgiyi düzenleme teknikleri***

- ✓ Grafikler, tablolar, kavram şemaları vb. biçimlerde bilgiyi düzenleme,
- ✓ Konuşmayı özetleme,
- ✓ Konuyu şemalarla ifade etme,

### **3. Dinleme Sonrası Aşama**

#### ***Konuşmayı değerlendirme teknikleri***

- ✓ Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme,
- ✓ Sunu biçimi ve içeriğini değerlendirme,
- ✓ Nedenleri, kaynağını ve bakış açılarını değerlendirme,
- ✓ Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme,
- ✓ Anlamı değerlendirme,
- ✓ Dinleme amacına ulaşma durumunu değerlendirme.

Bu teknikler çok daha fazla çoğaltılabilir. Önemli olan bunların tamamını öğrencilere öğretmek değil dinleme sırasında çeşitli tekniklerden yararlanma alışkanlığı edindirmektir (Güneş, 2013).

Dinleme / izleme eğitimi çağın koşulları ile uyumluluk göstermelidir. Eğitim – öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik materyallerden bağımsız yalın bir dinleme eğitimi günümüzde işlevsiz kalacaktır. Dinleme / izleme amacı, materyali, tekniği ve metni gibi birçok unsur öğrencilerin yaşam problemlerine dayanmalı ve onlardan bağımsız olmamalıdır. Dinleme / izlemenin bu minvalde önemli bir unsuru dinleme / izleme türüdür. Dinleme / izleme türüne göre dinleme / izleme eğitimi şekil bulacaktır.

## **2.6. Dinleme / İzleme Türleri**

Dinleme / izleme türü, dinleme / izleme eğitiminin hem sürecini hem de eğitimini etkileyen önemli bir unsurdur. Dinleme türleriyle ilgili alan yazında farklı tasnifler yapılmaktadır (Aytan, 2019). Dinleme türleri; çevre, zaman, dinleme amacı, bilgi ve kültür gibi farklı öğelerden etkilenmektedir (Ateş ve Ercan, 2015). Güneş (2013) de dinleme türlerinin amaç, yöntem, süreç ve düzeye göre değiştiğini ve farklı becerileri işe koşmayı gerektirdiğini ifade etmektedir. MEB (2006, 62-65) İlköğretim Türkçe Programı'nda dinleme türleri şu şekilde tasnif edilmiştir:

### **2.6.1. Katılımlı Dinleme / İzleme**

Katılımlı dinlemede dinleyici ve konuşmacı etkileşim hâindedir. Katılımlı dinlemede konuşmacıya dinlendiği hissettirilir ve konuşmacı rahatlatır. Dinleme sırasında konuşmacı ile göz teması kurulur, konuşmacıyla iletişime geçilerek konuşmanın içeriği ile ilgili açıklamalarda bulunması istenir. Bu tür dinlemede

dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, çeşitli istek ve önerilerde bulunmak veya bir probleme çözüm sunmak amacıyla sorular sorabilir. Konuşmacının söz ve duygularını geri yansıtmak, konuşulanları özetlemek ve dinlenen / izlenenlerle ilgili not olmak katılımlı dinleme / izlemede yapılacaklar arasındadır.

### **2.6.2. Katılımsız Dinleme / İzleme**

Katılımsız dinleme / izleme türünde ana amaç, dinleyici / izleyicinin zihinsel olarak aktif olmasıdır. Bu dinleme / izleme türünde metnin amaç ve türünden yola çıkarak öğrenciye birtakım sorular sorulması öğrencileri zihinsel olarak aktif olmaya teşvik edecektir. Dinlenen / izlenen metnin içerik olarak süreçten mi bahsettiği yoksa bir açıklama mı yaptığının belirlenmesi de önem taşımaktadır.

### **2.6.3. Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme / İzleme (Empati Kurma)**

Empati kurarak dinleme / izlemede, dinleyici/ izleyici kendini karşı tarafın yerine koyup bir duygudaşlık yaşayarak karşı tarafın dünyayı algılama biçimini anlamaya çalışır. Bu türde, dinleyici / izleyici kendini karşı tarafın yerine koyduğunda onun duygu ve fikirlerini değerlendirmekten kaçınılmalıdır. Aksi takdirde oluşacak herhangi bir ön yargı empati kurmayı engelleyecektir.

### **2.6.4. Yaratıcı Dinleme / İzleme**

Yaratıcı dinleme / izlemede, dinleyici / izleyici dinlediklerini / izlediklerini yorumlayarak bundan yeni fikirler üretir. Yaratıcı dinleme / izlemede katılımlı ya da katılımsız dinleme / izleme kullanılabilir. Yaratıcı dinlemede bir soruna çözüm bulmak vb. çalışmalar da yer alır (Güneş, 2013).

### **2.6.5. Seçici Dinleme / İzleme**

Seçici dinleme / izlemede ilgi, istek ve ihtiyaçlara göre şekillenen bir dinleme / izleme söz konusudur. Bu dinleme / izleme yöntemi farklı şekillerde uygulanabilir. Dinleme / izleme öncesi hazırlanan sorular dağıtılarak dinleme / izleme sırasında bu sorulara cevap bulunması istenir. Dinlenen / izlenen metnin belirli bölümlerinden seçerek dinleme / izlemede bu türün bir başka uygulama yöntemidir.

Alanyazında farklı dinleme / izleme türleri tasnifi yapılmıştır. Bu bakımdan alanyazında diğer tür tasnifleri aşağıda tablolştırılmıştır:

**Tablo 2: Dinleme Türü Tasnifleri**

KAYNAK	TÜR	TASNİF SAYISI	
KLİNE ( 1996)	Bilgilendirici Dinleme İlişkisel Dinleme Estetik Dinleme Eleştirel Dinleme Ayırt Edici Dinleme	5	
ÜNALAN (2006)	Empatik Dinleme Yaratıcı Dinleme Seçerek Dinleme Aktif (Katılımlı) Dinleme Eleştirel Dinleme	5	
TUNCER (2008)	Katılımlı Dinleme Katılımsız Dinleme Yaratıcı Dinleme Seçici / Seçerek Dinleme Eleştirel Dinleme	5	
GÜRGEN (2008)	Saplantılı dinleme Görünüşte dinleme Savunucu dinleme Seçici dinleme Tuzak kurucu dinleme Yüzeysel dinleme	6	
ÖZBAY (2015)	Ayrıştırıcı Dinleme İletişimsel Dinleme Estetik Dinleme Bilgi İçin Dinleme Eleştirel Dinleme	5	
CİHANGİR ÇANKAYA (2015)	Etkili Dinleme 1. Katılımcı Dinleme 2. 2. Edilgin Dinleme 3. 3. Empatik Dinleme 4. 4. Yargısız ve Eleştirel Dinleme 5. 5. Derinlemesine Dinleme 6. 6. Çözümleyici Dinleme 7. 7. Etkin/Aktif Dinleme 8. 8. Dikkatle Dinleme	Etkisiz Dinleme 1. Yetersiz Dinleme 2. 2. Kalıplaşmış Dinleme 3. 3. Yüzeysel Dinleme 4. 4. Görünüşte Dinleme 5. 5. Seçerek Dinleme 6. 6. Duyguya Saplanarak Dinleme 7. 7. Savunucu Dinleme 8. 8. Tuzak Kurucu Dinleme	16

**Tablo-2 devam**

PETERSON ve KARSCHINK (2011)	Pasif Dinleme Aktif Dinleme Seçici Dinleme	3	
UNGAN (2013)	Etkili Dinleme 1. Gönüllü Dinleme 2. 2. Stratejik Dinleme 3. 3. Amaçlı Dinleme 4. 4. Haz Almak İçin Dinleme, 5. 5. Eleştirel Dinleme	Etkisiz Dinleme 1. Gönülsüz Dinleme 2. 2. Antipatik Dinleme 3. 3. Yüzeysel Dinleme 4. 4. Görünüşte Dinleme	9
ÖZ (2011)	Bilgi Edinmek İçin Dinleme Karşılıklı Konuşmaları İzleyebilme Konuşulanları Dinleme Sesli Okuma Sırasında Dinleme Bir Temsili, Söz Korosunu Dinleme		5
YILDIZ ve Diğ., (2013)	Seçici dinleme Katılımlı dinleme Etkili dinleme Eleştirel dinleme Empatik dinleme		5
GÜNEŞ, (2013)	Metni Takip Ederek Dinleme Sorgulayıcı Dinleme Yaratıcı Dinleme Pasif Dinleme Katılımlı Dinleme Not Alarak Dinleme		6
CÜCELOĞLU (2016)	Görünüşte Dinleme Seçerek Dinleme Yüzeysel Dinleme		3
YALÇIN (2018)	Seçerek Dinleme Katılımlı Dinleme Eleştirel Dinleme		3

### 2.6.6. Eleştirel Dinleme / İzleme

Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurma (MEB, 2006, 63) olarak tanımlanan eleştirel / dinleme izleme; dinleme türleri içinde önemli bir yere sahiptir. Dinleme / izleme sırasında sunulan bilgilerin analizini ve bunlarla ilgili sorular sormayı kapsayan eleştirel dinleme / izleme günümüzde önemini her geçen gün artırmaktadır. Eleştirel dinleme dinlenenlerin doğruluğunu



denetlemedir (Özbay, 2015; Yalçın, 2018). Eleştirel dinleme / izlemede dinlediklerinin doğruluğunu denetlerken birey dinlediklerini ön bilgileri, değer yargıları, duygu ve düşünceleri ışığında değerlendirir (Altunkaya, 2018). Eleştirel dinleme anlamının ötesinde değerlendirmek, yargılamak, tutarsızlıkları tespit etmek ve örtük manaları ortaya çıkarabilmektir (Doğan, 2016). Aytan (2019) dinleme türleri içinde eleştirel dinleme ve etkin dinlemenin ayrı bir öneme sahip olduğunu belirtir. Ungan (2013) eleştirel dinlemenin Bloom'un bilişsel taksonomi sıralamasında değerlendirme basamağına denk düştüğünü belirterek bu tür dinleme ile konuşmacının kusur ve yanlışlarının daha kolay görülebileceğini ifade etmiştir.

Eleştirel dinleme dört dil becerisi arasında en yüksek önceliğe sahiptir. 1930'lu ABD'de tanınmaya başlanan bu tür, İkinci Dünya Savaşı'nın hemen öncesinde ABD Başkanı Franklin Roosevelt'in "Propaganda Analizi Enstitüsü" kurdurmasıyla önem kazanmaya başlar. Enstitünün hedefleri arasında İkinci Dünya Savaşı'nın propagandalarına karşı halkı eleştirel dinleme konusunda eğitmek yer almıştır (Bohlken, 2000). Eleştirel dinleme günümüzde daha fazla önem kazanmıştır. Çünkü günümüzde okuma az iken medya araçları daha etkindir. Filmlerin yorumlanması, konuşmaların çözümlenmesi, reklam metinlerinin iletilerinin sorgulanması eleştirel dinleme / izleme becerisini gerektirmektedir (Akyol, 2019). Bu bakımdan film, reklam, vb. materyaller eleştirel dinleme / izleme eğitiminde yer alabilir.

Eleştirel dinleme, basit düzeyde rastgele bir dinleme değildir. Eleştirel dinlemede birey, üst düzey düşünme becerilerini kullanır. Eleştirel dinlemede fikirler arasında bağ kurabilme, bilgileri sınıflayabilme ve metinde açıkça yer alanın ötesine geçerek çıkarımlarda bulunabilme vardır (Trace, 2013). Eleştirel dinlemede dinleyici konuşmacının davranışları ile söylediklerinin tutarlılığını denetler (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011). Eleştirel dinlemede bilgi birikimi önemlidir. Bilgi birikiminin genişliği dinleme / izleme etkinliklerinde tutarlılığı denetleme, yönlendirmeleri fark etme noktasında yardımcı olacaktır ( Yalçın, 2018).

İlköğretim çağındaki çocuklar günlük hayatlarında sıklıkla reklam metni, film, konuşma vb. unsurlarla karşılaşmaktadır. Yaşları ilerledikçe bu tür unsurlarla bilhassa sosyal medya aracılığıyla daha fazla karşılaşacak olan öğrenciler, ilköğretim yıllarından itibaren eleştirel dinleme / izleme becerisini kazanmalıdır (Özbay, 2015).

MEB (2018) Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı'nda medya biçimleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Geleneksel Medya
  - a. İşitsel (Radyo)
  - b. Görsel (Televizyon, sinema)
  - c. C.Basılı (Gazete, dergi, kitap)
2. İnternet
3. Etkileşimli Medya
  - a. Yeni Medya
  - b. Sosyal Medya
  - c. Sosyal Ağlar

Medya biçimlerinden işitsel, görsel, internet ve etkileşimli medya türleri dinleme / izleme becerisiyle ilişkilidir. Öğrencilerin bu medya araçları ile geçirdiği süre dikkate alındığında medya okuryazarlığında dinleme / izleme becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu medya araçlarından gelen uyarıcıların hem sayısı fazladır hem de uyarıcılar günden güne karmaşıklaşmaktadır. Bu uyarıcıları çözümlmek, değerlendirmek vb. de eleştirel dinleme / izlemeyi gerektirmektedir.

Günümüzde daha fazla önem kazanan eleştirel dinleme eğitim-öğretimin ilk sınıflarından itibaren öğretilmelidir. Çünkü küçük yaşlardan itibaren bilhassa teknolojinin etkisiyle çocuklar ikna ve propaganda çalışmalarına maruz kalmaktadır (Akyol, 2019). Eleştirel dinlemede en önemli husus mesajı değerlendirebilmektir. Öğrenciler dinlerken veya izlerken birçok soruyu zihinlerinde cevaplamalıdır. (Lundsteen,1979'den akt. Akyol, 2019)

Eleştirel dinleme çalışmaları sınıf içerisinde farklı etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Bunlardan bir tanesi de video ve reklam çalışmalarınıdır. Bu çalışmalar şu şekilde gerçekleştirilebilir (Akyol, 2019):

**Reklamın tanıtımı:** Reklamlar üzerinde bir tartışma açılarak öğrencilere zihinsel hazırlık yapılır.

**Aldatıcı dilin açıklanması:** İkna ve propaganda ile ilgili kısa bilgiler verilir ve ardından reklam filmi tekrar izletilip ilgili reklamdaki bu yönde sarf edilen kelime ve cümleler tespit edilir.

**Kavramların gözden geçirilmesi:** Burada ilk üç aşamadaki kavram ve durumlar gözden geçirilir. Bu aşamada bir akış şeması ve görseller de kullanılabilir.

**Alıştırma çalışmaları:** Burada öğretmen farklı bir reklam vererek öğrencilerin uygulamaları pekiştirmelerini sağlar.

**Öğrencilere reklam hazırlatma:** Burada çalışmalar neticesinde reklam dilini farkına varan öğrencilerden bir reklam yazmaları istenir.

Eleştirel dinleme becerisinin gelişiminde sesli okuma etkinlikleri de kullanılabilir. Bu tür etkinliklerde öyküleyici metinlerde bulunan karakterlerin analizleri yapılabilir, bilgilendirici metinlerdeki tez, iddia ve düşünceler değerlendirilebilir. Böylelikle öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerine katkı sunulabilir (Özbay, 2015).

Eleştirel dinlemede öğrencilerin en iyi kullanabileceği stratejilerin başında değerlendirme gelmektedir. Bu stratejide öğrenciler dinlediklerinde ve izlediklerinde insanları yönlendirmeyi hedefleyen unsurları tespit ederek değerlendirme için şu soruları yöneltebilir (Özbay, 2015):

- Konuşmacının ya da yazarın amacı nedir?
- Bilgiye dayalı (gerekçe öne sürme) bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Konuşmacıya duyulan güvene dayalı bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Duygusal bir etkileme unsuru kullanılmış mı?
- Aldatıcı kelimeler ve abartılı bir dil kullanılmış mı? (Tompkins, 2005'den akt. Özbay, 2015, 140).

Eleştirel dinleme / izleme, eleştirel düşünme becerisinin dinleme / izleme alanında uygulama biçimidir. Eleştirel dinleme / izlemede yapılan uygulamaların temelinde eleştirel düşünme becerisini bu disiplin alanı içerisinde gerçekleştirme bulunmaktadır. Nitekim Nosich (2018) bir alanda eleştirel düşünmenin olayları, durumları o alandaki terimlerle düşünmek olduğunu belirtir.

Bir disiplin alanında eleştirel düşünmek için (Nosich, 2018):

- ✓ ***Alanın mantığı kavranmalı ve alanın mantığının nelerden oluştuğu bilinmelidir.***

Bir disiplin içerisinde eleştirel düşünceyi yakalayabilmek için öncelikle o alanın mantığını kavramak gerekir. Bu durumda kişiler var olan ezber bilgileri

unutsalar bile çıkarımlar neticesinde ne yapacaklarını bulabilirler. Aynı zamanda disiplinin mantığının nelerden oluştuğunu kavramak gereklidir. Herhangi bir şeyin mantığını kavramak eleştirel düşünmeyi öğrenmede en önemli hususlardan biridir.

✓ ***Disiplinin kelimeleri öğrenilmelidir.***

Disiplinin mantığını kavrayabilmenin en önemli başlangıç noktası o disiplinin kelimelerinin kullanımını öğrenmektir. Kelimeleri öğrenmek tanımlarını ezberlemek değil, gerçekten ne anlam taşıdıklarını, kullanımlarını bilmektir. Çünkü bir disipline ait kelimeler bir ağ gibidir ve her birinin ilişkili olduğu farklı kavramlar bulunmaktadır. Kelimelere hâkim olmak parçadan ziyade bütünsel düşünmenin önünü açar.

✓ ***Temel ve güçlü kavramları anlamak gerekir.***

Bir disiplin alanında sadece içeriği öğrenmek kelime ezberinden başka bir şey değildir. Bu sebeple içeriği oluşturan kavramlar anlamlandırılmalı, uygulamaları yapılmalı ve kavramsal ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Temel ve güçlü kavramlar dersin merkezidir. Bu kavramlar anlaşılabilirse dersin diğer kavramları da rahat anlaşılabilir. Herhangi bir alanda eleştirel düşünmek için temel ve güçlü kavramların öğrenilmesi bir gerekliliktir. Temel ve güçlü kavramlar için aşağıdaki basamakları uygulamak gerekir:

- Temel ve güçlü kavramları belirlemek
- Onların birbirleriyle olan uyumunu kavramak
- Bu belirlenen kavramları derinlemesine öğrenmek
- Ders sırasında ortaya çıkan soru ve problemler için onları kullanmak
- Dersin vizyonunun ötesine geçip vizyon ötesi sorulara yönelik düşünürken bu kavramlardan yararlanmak

✓ ***Dersin merkezindeki soru belirlenmelidir.***

Bir dersi oluşturan bileşenleri anlamamanın en önemli yolu, merkezdeki soruyu yakalayabilmektir. Bir derste birden fazla merkezi soru olabilir. Fakat dikkatin belirli bir soru üzerinde toplanabilmesi için diğer sorular geçici bir süre rafa kaldırılabilir. Bir derste eleştirel düşünmek bir bakıma merkezdeki soru veya sorulara nasıl katkı yapacağımı da düşünmek demektir.

✓ ***Disiplinin bakış açısı yakalanmalıdır.***

Her disiplinin olaylara ve durumlara bir bakış açısı vardır. Bir disiplinindeki kişiler dünyaya sizden çok daha farklı bakıyor olabilirler. Bir disiplinin bakış açısını

yakalamak için ilk olarak disiplinin nüfuz alanını bilmek gerekir. Yani disiplin ile ilişkilendirilebilen her şey o disiplinin nüfuz alanı içerisinde. Disiplin içerisinde sıradan gibi görünen nesne, olay ve kavramlara farklı adlandırmalar yapılmış olabilir. Bu sebeple disiplinindeki kavramları disiplinin bakış açısından görmek gerekir. Bu şekilde de disiplin içerisindeki kavramlar arasında bağlantılar kurulabilecektir.

Bu bilgiler ışığında eleştirel dinleme / izleme için öncelikle dinleme / izleme terim ve kavramlarına hâkim olunması, eleştirel dinleme / izleme için ana sorular oluşturulması, eleştiri ve dinleme / izleme alanlarının genel bilgisine sahip olunması gerektiği ifade edilebilir.

## **2.7. Türkçe Öğretim Programlarında Eleştirel Dinleme / İzleme**

Dinleme becerisine 1968'ten önceki müfredat programlarında doğrudan yer verilmemiştir. 1968 programları öncesinde dinleme becerisi Türkçe dersinin hedefleri arasında belirtilen “Talebeyi sözle veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru anlamaya çalışmak” gibi ifadelerde dolaylı olarak yer almaktadır. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda dinleme dil etkinlikleri arasında sayılmıştır. Bu yönüyle 1968 programı dinlemeye yer verilen ilk program olarak nitelendirilebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). 1968 programın amaçları arasında bulunan aşağıdaki hedefler dinleme becerisine yönelik ifadelerin netleşmesini sağlamıştır:

- Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya çalışırlar.
- Gördüklerini duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle veya yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.
- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder, seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya istekle okumaya yönelirler (Temizyürek, Balcı, 2015, 103).

1981 Türkçe Programı'nda dinleme / becerisine anlama başlığı altında yer verilmiştir. 1981 programında özellikle dinleme / izleme tekniği bakımından öğrencilere kazandırılacak davranışlar başlığı altında dinleme / izleme becerisinin dinleme ve izleme kuralları ve teknikleri açısından ele alındığı söylenebilir. Ayrıca 1981 programında dinleme / izleme sürelerine de yer verilmiştir. 1.sınıfta 3-5 dakika olan dinleme / izleme süresi 8.sınıfa gelindiğinde 35-40 dakikaya ulaşmaktadır. 1981 programının özel amaçları kısmında yer alan “Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama ve yorumlama yeteneğini kazandırmak” amacı eleştirel

dinleme / izleme ile ilişkilendirilebilir. Geleneksel pedagojinin hâkim olduğu bu yıllarda eleştirel dinleme / izlemeye yeterince yer verilmediği ifade edilebilir.

Eleştirel pedagojinin bir yansıması olan yapılandırmacı yaklaşım 2006 Türkçe programında kendine yer bulmuştur. 2006 Türkçe programı hem köklü değişiklikler barındırması hem de dinleme / izleme becerisi bakımından büyük önem arz etmektedir. Alanyazında ihmal edilmiş bir beceri olarak tanımlanan dinleme / izleme becerisi bu programda ilk defa müstakil bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Programda; dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma amaçları altında toplam 42 kazanıma yer verilmiştir. Programın diğer önemli bir yanı dinleme türleri içinde eleştirel dinlemeye ilk kez doğrudan yer verilmesidir. Programda eleştirel dinlemenin amacına ve uygulama sürecine yer verilmiştir. Yine programda dinleme / izleme becerisine yönelik etkinliklere ve açıklamalara yer verilmiş, sistemde köklü bir değişiklik olması sebebiyle uygulayıcılara rehber olmak amaçlanmıştır. Programın eleştirel dinleme / izleme ile ilgili diğer bir yanını öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklentisi oluşturmaktadır. Burada programın temel becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme becerisinin dinleme / izleme becerisi için de beklendiği görülmektedir.

MEB (2015) Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme / izleme becerisi konuşma becerisiyle birlikte sözlü iletişim başlığı altında ele alınmıştır. Öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, dinlediklerinden hareketle ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler önerilmiştir. Buradaki konu-ana fikir belirleme, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, sınıflama, sorgulama, özetleme ve değerlendirme gibi beceriler doğrudan eleştirel dinleme / izleme ile ilişkilendirilebilir. 2006 Türkçe programına göre 2015 Türkçe programı daha karmaşık ve muğlak bir yapıdadır (Arı, 2016).

MEB(2018) Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme / izleme ve konuşma becerisi tekrar ayrı öğrenme alanları içerisinde değerlendirilmiştir. Programın en temel farklılıklarından bir tanesi Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi adı altında belirtilen sekiz ana yetkinliktir. Bu yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim,

matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yetkinliklerin ediniminde eleştirel düşünme becerisi ile birlikte eleştirel dinleme / izleme becerisi rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu yetkinlikler; hem eleştirel düşünme becerisinin önemini hem de eleştirel dinleme / izlemeyle birlikte diğer dil becerilerinin eleştirel şekilde gerçekleştirmenin önemini artırmıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda sınıf düzeyinde işlenecek metin türleri şu şekilde belirtilmiştir:

**Tablo 3: 2018 Türkçe Öğretim Programı Metin Türleri Dağılımı**

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>BİLGİLENDİRİCİ METİNLER</b>								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler		+	+	+	+	+	+	+
Elektronik posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale/ Fıkra/ Söyleşi/ Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				

**Tablo-3 devam**

Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
<b>HİKÂYE EDİCİ METİNLER</b>								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal/ Efsane/ Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>ŞİİR</b>								
Mani/ Ninni	+	+	+	+				
Şarkı/ Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece	+	+	+	+				

MEB. 2018. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tablo 3'te verilen metin türleri arasında sosyal medya mesajları 4.sınıftan itibaren; haber metni, reklam 2.sınıftan itibaren işlenmesi gereken doğrudan eleştirel dinleme / izlemeyle ilişkili türlerdir. Bu bakımdan 2018 programında bu türlere de yer verilmesiyle eleştirel dinleme / izlemeye uygun olabilecek metinler dinleme / izleme etkinliklerinde kullanılması gereken materyaller hâlini almıştır.

## 2.8. Düşünme

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik olarak tanımlanabilecek düşünme sosyal, akademik vb. her alanda büyük önem arz etmektedir. Düşünme insanın insan olması gereği kendisinde doğuştan var olan bir yetidir. Bu yetiyi kullanarak insanoğlu kendisini, çevresini anlamlandırır. Düşünme bir fark etme, farkında olma basamağıdır. Kendisini fark eden insan bu farkındalığı düşünme yetisi



ile harekete geçirir. Dewey (1910) düşünme için düşünme eyleminin bilincinde olmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Düşünme, bireyin kasıtlı gerçekleştirdiği (Kazancı, 1989), basit olmayan karmaşık bir bilişsel süreçtir (Gibson, 1998). İletilen bilginin alınıp işlenmesi olan düşünmede (Gençdoğan, 2001), akıl yürütme sebep-sonuç içerisinde gerçekleşir (Derelioğlu, 2004). Düşünme sürecinde birey bir özdüzenleme yapar. Düşünme insanın olgu ve olayları anlamlandırarak öznel bir şekilde tanımlayıp sınıflandırmasını sağlamaktadır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Düşünme süreci birçok unsurdan etkilenir, bu unsurların en önemlileri arasında kültür yer almaktadır. Nitekim Nisbett (2017) Doğu ve Batı kültürünün düşünme biçiminde tıp, hukuk, tartışma kültürü, retorik, sözleşme, uluslararası ilişkiler, insan hakları, din gibi birçok alanda farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Bir düşünür ve devlet adamı olan İzzetbegoviç (2014) de Doğu ve Batı düşünce dünyasının farklılığına eleştirel düşünme açısından yaklaşarak Doğu düşünce dünyasının eleştirel düşünme derslerinden mahrum kaldığını Batı'nın ise buna yer verdiğini belirtmiştir.

Düşünce bir takdir ve muhakeme gücüdür. İnsan onu diğer canlılardan ayıran düşünce sayesinde eğri ile doğruyu ayırt eder tam ve sağlam olanı seçer. Düşünce sayesinde duyuları aracılığıyla kendine gelenleri mukayese ve muhakeme eder ve onlara hâkim olur. Düşünmeyi öğrenmenin ilk şartı şaşırma melekesinin harekete geliştirilmesidir. Dil de düşünceyi bir kudret hâlinde ihtiva eder (Guitton, 2011). Düşünme; anlama ve öğrenmede bilgi kaynaklarını sorgulayabilme, değerlendirme ve bunlardan yola çıkarak yeni bilgiler üretebilmede en temel bileşendir. Zihnin doğal bir işlemi olan düşünme doğumla başlayıp geliştirilen bir süreçtir ( Güneş, 2012).

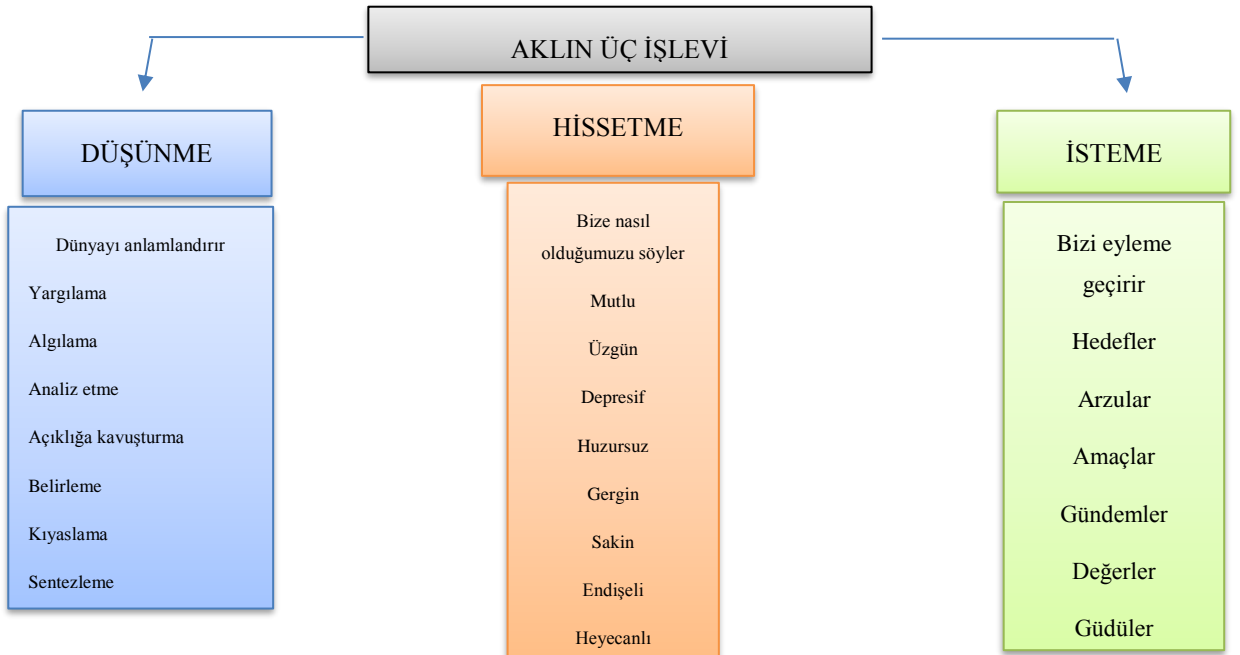
Problem çözme, imgeleme, akıl yürütme, soyutlama ve yargılamanın zihinsel niteliklerinin birbirleriyle olan karmaşık ve bütüncül etkileşimi neticesinde bilginin dönüşüme uğramış şekli olan düşünme hakkında üç temel fikir bulunmaktadır:

- ✓ Düşünme zihinsel bir süreç olsa da davranışa dönük ve davranıştan anlaşılabilen bilişsel bir süreçtir.
- ✓ Düşünmede bilişsel sistem önceki bilgileri ile mevcut bilgileri birleştirir ve var olan bilgiyi değiştirir.
- ✓ Düşünmede çözüme yönelik bir davranış süreci gerçekleşmektedir. Çözüm gerçekleşmese bile amaç düşünmede çözüme ulaşmaktır (Solso, Maclin ve Maclin, 2014).

Düşünme somut ve soyut şekilde gerçekleşebilen bir kontrol etme çabasıdır (Shook, 2008). Düşünme sürecinde bilimsel bir yol takip edilerek sorular sorulması, bilgilerin araştırılması ve akla dayanan sonuçlar elde edilip değerlendirilmesi gerekir (Paul ve Elder, 2013). Hançerlioğlu düşünmeyi (2018, 75):

“Fransızcası tartmak ve karşılaştırmak anlamlarını taşıyan Latince pensare kökünden türemiştir ki düşünceleri ölçerek ve kıyaslayarak incelemek ve bundan ötürü de düşünmek eylemi anlamını kapsar. Bilgiye yönelen ussal olayların tümünü dile getirir. Nitekim Fransızcada le pensée denildiği zaman bu tümlük, une pensée denildiği zaman bu tümlükten ayırddilen yalnız biri anlaşılır. Bu tümlük; algılama, duyma, kavrama, isteme, tasarlama, imgeleme vb. gibi bilinç olgularının hepsini içerir. Bu bilinç olgularının tümü düşünme kavramıyla dile getirildiği gibi bu bilinç olgularından yalnız biri de düşünme kavramıyla dile getirilir.

şeklinde tanımlamıştır. Bu durumda düşünme sürecinde zihnin aktif rol oynaması gerekmektedir. Düşünme sürecinde zihin; algılama, kavrama, mukayese etme, çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme gibi birçok bilişsel süreci birlikte yürütmektedir. Nitekim Cüceloğlu (2009) da düşünmeyi, kişinin durumu farkına varabilmesi adına zihninde gerçekleştirdiği bir organizasyon süreci olarak tanımlamıştır. Düşünme sürecinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psiko-motor süreçlerinden söz edilebilir. Paul ve Elder (2013, 50) düşünme sürecinde aklın üç temel işlevinden söz etmektedir. Bu üç temel işlevden düşünme, zihinsel süreçlerle, hissetme duygusal süreçlerle, isteme ise güdü ve motivasyon süreçleriyle ilgilidir.



**Şekil 7: Aklın Üç İşlevi**

Buna göre aklın bilişsel yönünü düşünme, duyuşsal yönünü hissetme, psiko-motor yönünü ise istemenin oluşturduğu söylenebilir. Düşünme süreci öğrenmeyi de şekillendiren bu üç alanla ilgili olması sebebiyle öğrenme sürecinde de etkin rol oynamaktadır. Düşünme biçimini kontrol edebilen ve bunu sistematik şekilde kullanmasını başarabilen bireyler öğrenme süreçlerini de etkili ve verimli sürdürebilir. Bu minvalde eğitim sisteminin; yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme gibi becerilerini geliştirebilmesi için düşünme işlem, süreç ve becerilerine ayrı bir önem vermesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarının işlevleri arasında doğru düşünmeyi öğretmek ve düşünme becerilerini kazandırmak yer almaktadır (Gülveren, 2007). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiremedikleri ve bu sebeple çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Bu itibarla düşünme becerilerini geliştirme çabası birçok ülkede ele alınmaktadır (Güneş, 2012).

## **2.9. Düşünme Eğitimi**

Düşünme becerisi doğuştan getirilen insana ait bir özellik olmasına rağmen etkili kullanılabilmesi adına geliştirilmesi gereken bir beceridir. Düşünme becerisi ancak sistemli kullanıldığında bireye fayda sağlayacak ve bireysel faydadan toplumsal faydaya ulaşılacaktır. Şenşekerci ve Bilgin (2008) düşünmenin bilimsel bir süreci takip etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Paul ve Elder (2013, 149) öğrenme sürecinde düşünmenin sekiz bileşenin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır:

1. Her düşünmenin bir amacı vardır.
2. Her düşünme en azından bir soru doğurur.
3. Her düşünme bilgiyi gerektirir.
4. Her düşünme kavramları gerektirir.
5. Her düşünme yorumları içerir.
6. Her düşünme varsayımları içerir.
7. Her düşünme çıkarımları içerir.
8. Her düşünme bir bakış açısını içerir.

Her düşünme bir amaç içerisinde gerçekleşiyorsa bireyin öğrenme sürecinde verilen bir ödevin veya herhangi bir hikâyede metnindeki karakterin amacının ne

olduğunu sorması gerekir. Yani bireyler amaç üzerine düşünmelidir. Düşünme süreci bilgiyi gerektiriyorsa, bireyin hedefe varmak için yeterli bilgiye sahip olup olmadığını denetlemesi ve bilgi kaynakları üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Cosgrove (2011) öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için öğrencilere neyin gerekli olduğunu kavratılmasının, bu konuda pratik yapmalarının ve yeterince zaman tanımının önemine dikkat çekmiştir.

MEB (2016, 5-6) Düşünme Dersi Eğitim Programı'nda düşünme dersinin amaçlarına yer verilmiştir:

- Düşünme becerisini etkin hâle getirmek.
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak.
- Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak.
- Analitik düşünme becerisi kazandırmak.
- Sistemli ve bütüncül düşünme becerisi kazandırmak.
- Esnek, alternatifli düşünebilme becerisi kazandırmak.
- Bilme ve öğrenme isteği uyandırmak.
- Sorun çözme becerilerini geliştirmek.
- Görüşlerini açık ve etkili biçimde sunma becerisi kazandırmak.
- Düşünme eyleminde yerel/kültürel ve evrensel değerleri gözetmek.
- Düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek.
- Dil gelişimine katkı sağlamak.
- Kişilik gelişim sürecini desteklemek.

Ayrıca programda, programın hazırlanmasında temel alınan ilkelere de yer verilmiştir (MEB, 2016, 6):

- Düşünmenin insana özgü bir faaliyet oluşu.
- Yaşamın sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için düşünmenin gerekliliği.
- Düşünme becerisinin geliştirilebilirliği.
- Düşünme tarzlarının farklı oluşu.
- Düşünmenin canlı, sürekli ve ucu açık bir faaliyet oluşu.
- Düşünmenin öznel ve nesnel yönlerinin bulunduğu.
- Düşünme ve eylem arasında ilişki olduğu.

- Düşünmenin sosyal ve kültürel bir değer ortamında gerçekleştiği.
- Düşünme becerisinin diğer öğrenmeleri desteklemesi.
- Düşünmenin disiplinlerarası bir etkinlik olması.
- Düşünmenin bir kültür ve gelenek ortamı içinde ortaya çıkması ve ait olduğu ortamın karakterini taşıması.

Düşünme eğitimi ile ilgili süregelen çalışmalar bu alanda çeşitli model, teknik ve yöntemlerin oluşmasına katkı sağlamıştır. Düşünme eğitiminde kullanılabilecek modeller şu şekilde özetlenebilir (Güneş, 2012):

#### **a. Etkileşimsel Model**

Bu modelde birey, bilgi ve ortamdaki oluşumların üçüne de önem verilmeli ve bu hususta çalışmalar yapılmalıdır. Modelin en önemli unsuru birey yani insandır. Birey sahip olduğu bilgiler ışığında yeni bilgileri yapılandırdığı için zihinsel ve dilsel beceriler önemlidir. Bu hususta bireyin bilgi ve birikimi geliştirilmeli ve çeşitli düşünme teknikleri öğretilmelidir. Modelde ikinci önemli unsur bilgidir, düzenli ve sistemli bilgiler bireyin düşünme becerisini kolaylaştırmakta ve bireyi yeni bilgilere ulaştırabilmektedir. Düşünme eğitiminde bilgi seçimi önem arz etmektedir. Modelin önemli üçüncü unsuru ise ortamdır. Ortamın yapısı bireyi çeşitli yönlerden etkilemesi yönüyle iyi düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu modelde düşünme becerisini geliştirmek için üç unsura da önem verilmelidir.

#### **b. Süreçsel Model**

Bu modelde düşünme becerilerinin üç alandaki aşamalı çalışmalara dayandırılarak geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlardan ilki olan temel beceriler ilk aşamayı oluşturmaktadır. Bu noktada inceleme, bilgileri birleştirme, karşılaştırma, sınıflama, sentez yapma, değerlendirme, çıkarım yapma gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. İkinci aşama olan düşünme süreç ve tekniklerinde sorun çözme, karar verme, eleştirel düşünme, kavram oluşturma, yaratıcı düşünme gibi zihinsel faaliyetler bir bütünlük hâlinde işletilir. Üst düzey beceriler modelin diğer iki aşaması üzerine inşa edilen bir basamaktır. Bu aşamada planlama, gözetim ve değerlendirme gibi beceriler işe koşulmaktadır. Üç aşamada inşa edilen süreçsel model basamaklar hâlinde yapılandırılmıştır.

#### **c. Doğrudan Öğretim Modeli**

Bu modelde düşünme beceri ve teknikleri ile ilgili öğrencilere açıklamalar yapıp çeşitli bilgiler aktarılmaktadır. Modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, iş birlikli öğrenme, farklı düşünme becerilerini gösterme gibi etkinliklerle doğrudan öğretimin gerçekleştiği modelde öğrencilerin sürece aktif olarak dâhil edilmesi önemli rol oynamaktadır.

#### **d. Tekniklerin Açıklamalı Öğretimi**

Bu modelde teknik ve yapılan işlemler öğrencilere açıklanır. Modelde açıklamaların yanı sıra öğretmen, öğrencilere çeşitli sorular sorar ve her teknik açıklamalı olarak aktarılır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak işbirliği yapabilirler. Öğretim sürecinde ne, niçin, nasıl, ne zaman, gibi sorular yer alır.

İnsanın düşünmesi beyin işlevleri ile alakalıdır. İnsan beyninin işlevlerini yerine getirmesi için gerekli olan becerilerin gelişim göstermesi ise tek başına bırakıldığında gerçekleşmez. Bu becerilerinin gelişimi için öğretmenlerin çaba harcaması gerekmektedir. Düşünme becerileri öğretimi şu adımlarla gerçekleştirilebilir (Clarke, 1990'dan aktaran Şenkaya, 2005, 22):

1. Becerinin tanıtılması
2. Becerinin alıştırma ile güçlendirilmesi
3. Benzer bir ortamda bireysel olarak uygulanması
4. Yeni ortamlara ve daha karmaşık formlara uygulanması
5. Yeni ortamlarda alıştırma yapılması
6. Kendi kendine kullanımı

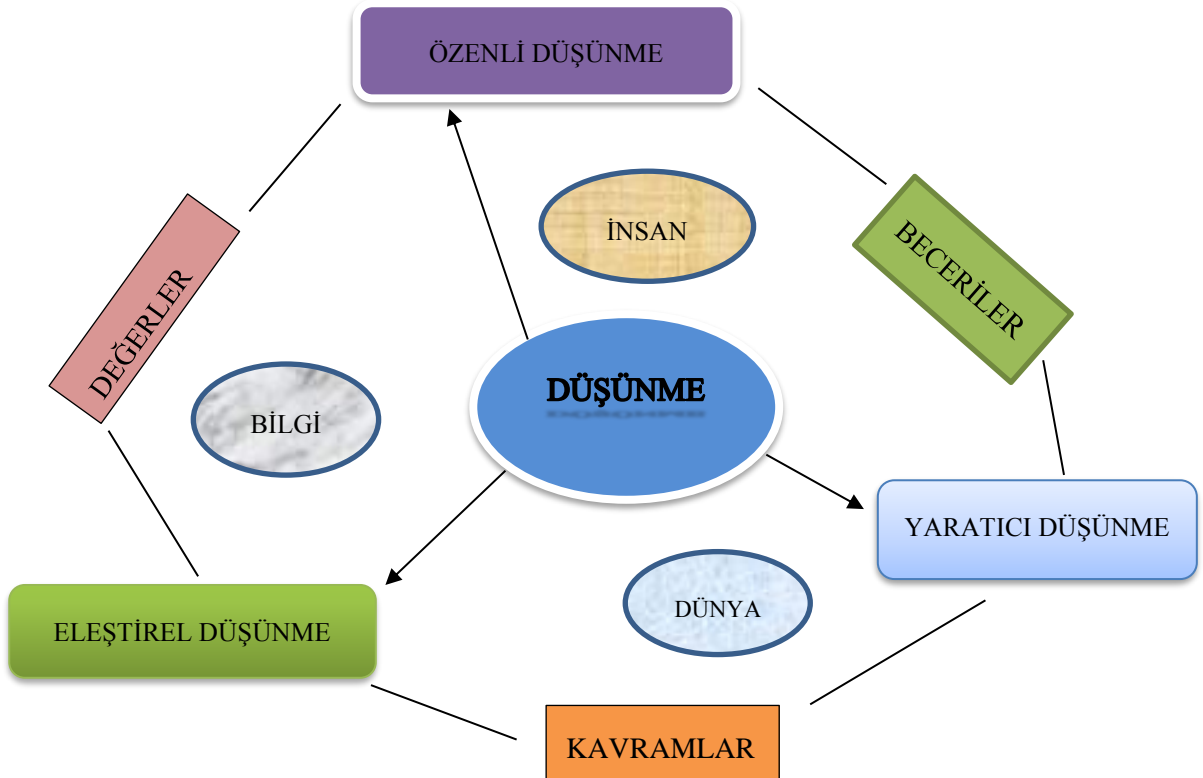
Düşüme eğitiminin nasıl gerçekleşeceğini belirleyen önemli bir unsur düşünme türüdür. Düşünme türü, düşünme eğitimi sürecinde bütün öğeleri etkilemektedir.

### **2.10. Düşünme Türleri**

Düşünme türü düşünme eğitiminin hem içeriğini hem de sürecini etkileyen önemli bir unsurdur. Alanyazında düşünme türleri ile ilgili birçok tanımlama ve sınıflama yapılmıştır. Sınıflama ve tanımlamalarının birden fazla ve karmaşık olmasının en önemli sebeplerden biri düşünme türlerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrılamamasıdır. Düşünme türlerinin birbirini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. ABD'de birçok araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilen bir

çalışmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme temel düşünme becerileri olarak belirlenmiştir (Alkın Şahin ve Tunca, 2013).

MEB (2007) İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı, düşünme türlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme olmak üzere üç başlık altında ele almıştır. Düşünme ve düşünme türleri kavram, beceri, değer vb. unsurlarla ilişkilidir. Düşünme, insandan bağımsız bir olgu değildir. Düşünme sürecinde insanın psikolojik, fiziksel unsurları devreye girmektedir. Bilgi de düşünme sürecini etkileyen önemli bir unsurdur. İnsanın sahip olduğu bilgi ve birikim, düşünme sürecindeki bağlantı kurma ve geniş bakış açısını yakalayabilme ile uyarıcıları anlamlandırma açısından önemli bir nokta teşkil etmektedir. Çevresel unsurlar da yine düşünme sürecinde önemlidir. Bireyin içerisinde yer aldığı aile ve toplum yapısı düşünme yapısını şekillendiren önemli öğelerin başındadır. Dil aracılığıyla gerçekleşen bu süreçte birey özellikle yaşamının ilk yıllarında ailenin ve toplumun düşünme yapısı ile şekillenir. Dinleme / izleme ve görme aracılığıyla zihninde oluşturduğu şemalar, düşünme yapısını ortaya çıkarır. Bu bakımdan bireyin düşünme yapısının şekillenmesinde ve düşünme eğitiminin temelinin atılmasında aileye büyük görevler düşmektedir. MEB (2007) düşünme türleri şu şekilde ele alınmıştır:



**Şekil 8: Düşünme Türleri**

Yaratıcı düşünmede anahtar unsur meraktır. Bu tür düşünce sisteminde akıl ve mantık dışı gibi görünen düşünceler önemsendir. Bunlar orijinalliğin belirtisi olarak görülür. Öğrenciler yaratıcı düşüncede çekinmeden özgür bir şekilde kendilerini ifade edebilmelidir. Yaratıcı düşüncenin önemli bir boyutu da bütüncül düşünmektir. Bütüncül yaklaşım, yaratıcı düşünmenin genişmesinde rol oynar. Yaratıcı düşüncede, düşünce hareketli ve dönüşümlü bir hâl almaktadır (MEB, 2007).

Yaratıcı düşünmede uzak bağdaştırmalar yapılır (Üstündağ, 2014) ve yeni, farklı fikir ve durumlar üretilir (Özden, 2014). Yaratıcı düşünme sorunlara yeni çözümler sunmayı amaçlayan özgün bir düşünme biçimi olarak da ifade edilebilir (Kazancı, 1989).

Özenli düşünme, düşünülen konuya alaka gösterilen ve düşüncelerin ifadesine de önem verilen bir düşünme biçimidir. Özenli düşünmede neden-sonuç ilişkileri, amaç-araç belirleme, düşüncelerin önemine göre sıralanması önemlidir. Öğrenciler bu tür düşünme biçiminde değerlendirme yeteneklerini geliştirirler. Bu tür düşünmede duygular ve akıl - mantık birbirinden gerektiğinde ayrılmalıdır. Birey bu düşünme biçiminde düşünceler ifade edilirken sadece dili değil o an gösterilen davranış biçimini de önemser. Günlük hayatta davranış biçimi yasalara, gelenek, görenek, örf ve âdetlere göre düzenlenir. Empati kurmayı da içeren özenli düşünme empati sürecinde uygulamalı bir stratejiyi benimser (MEB, 2007).

Programda yer verilen diğer bir düşünme türü olan eleştirel düşünme becerisi düşünme türleri arasında oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Nitekim 21.yy becerileri olarak ifade edilen yaratıcılık, işbirliği ve iletişimden sonra dördüncü beceri eleştirel düşünmedir. Ayrıca MEB (2015) Düşünme Eğitimi Dersi Taslak Programı'nda yanısırtıcı, hipotetik, analogik (metaforik) ve bütünleştirici düşünme biçimlerine de yer verilmiştir.

## **2.11. Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme, düşünme türleri ve düşünme becerileri arasında en önemli yere sahip olanlarından biridir. Eleştirel düşünme, sorgulamayı temel olarak bir yargıda bulunma sürecidir. Özellikle çağımızın koşulları eleştirel düşünme becerisini bir zorunluluk hâline getirmiştir. İtalyancada *critica*, Fransızcada *critique* diye adlandırılan eleştiri kelimesi Yunanca "kritike" deyiminden türemiştir. Yargılama,



ayırt etme anlamlarına gelen eleştiri felsefede bilginin doğruluğunu yargılama manasını taşımaktadır (Hançerlioğlu, 2018). Eleştirel düşünmenin temelinde de bu anlam bulunmaktadır. Eleştirel düşünme aklın ışığında derin bir düşünme ile birlikte problem çözmeyi, işbirliği yapmayı gerektiren bir süreçtir (Lau, 2013). Norris (1985) eleştirel düşünmeyi bireyin kendi düşünme becerilerini değerlendirmekle kalmayıp davranış değişikliğine gitmesi olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme iyi kurulmuş bir yargıyı amaç edinen, açık, herhangi bir şeyin gerçekteki değerini belirlemek adına belli ve uygun değerlendirme ölçütlerini kullanabilmedir. Eleştirel düşünme, sistematik bir değerlendirme sonucu düşüncenin geliştirilmesidir (Paul ve Elder, 2013). Eleştirel düşünme insanların çeşitli konularda nasıl düşüneceğine katkı sunan, seçenekleri değerlendirip karar vermesini sağlayan, bilimsel düşünmeyi destekleyen bir düşünme biçimidir (Bensley, 1998).

Eleştirel düşünmede zihinsel süreçler işletilerek, stratejiler geliştirme, karar verme, problem çözüp yeni bilgi ve fikirlere ulaşma vardır (Lipman, 1988). Eleştirel düşünme, bilinçli kasıtlı bir sorgulamadır bu tür düşünmede şüpheli bir zihinsel durum benimsenir (Barnet ve Bedau, 2008).

Eleştirel düşünme mükemmel düşünceyi ortaya çıkarmayı amaçlayan kararlı ve sürekli bir süreçtir (Paul ve diğ., 1997). Eleştirel düşünme sürecinde birey sabırlı ve istekli olmalıdır. Bu düşünme süreci birçok beceriyi kapsadığı için süreç içerisinde bireyin zihnen yorulması eleştirel düşünme sürecini olumsuz etkileyebilir. Craver (1999) eleştirel düşünmede bireyin bağımsızlık kazanarak kendini düzenleyebilmesinin önemine dikkati çekmektedir. Bu durumda bireyin eleştirel düşünme sürecinde sabırlı ve kararlı olma becerilerini edinmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünme, basit bir düşünme biçimi değildir. Üstbilişsel bir süreci kapsamaktadır. Eleştirel düşünme; dikkatli bir şekilde dinleme, okuma, iddia ve varsayımları değerlendirme, örtük anlamlara ulaşabilme, ortaya atılan tezlerin sonuçlarını görebilme gibi birçok beceriyi içermektedir ( Moore ve Parker, 1997). Bloom'un taksonomisinde üst düzey olarak ifade edilen analiz, sentez ve değerlendirme bir bakıma eleştirel düşünmeyi temsil etmektedir ( Kennedy, Fisher ve Ennis, 1991). Eleştirel düşünmede, bireyin kendi düşünceleri üzerine düşünmesi gibi döngüsel ve karmaşık bir süreç vardır. Eleştirel düşünmede bilginin; değerlendirme, analiz ve bağlantı kurabilmesi esas alınarak tekrar düzenlenmesi söz konusudur

(Jonassen, 2000). Eleştirel düşünme çözümler, çıkarım ve değerlendirmelerle birlikte kanıtlara, ölçütlere dayanarak bir sonuca varıp karar vermedir (Facione, 2004).

Kivunja (2015) bireyin; düşüncelerine, eylemlerine yön verebilmek için becerilerini kullanarak yorumlayıp değerlendirme yaptığı bir sürecin eleştirel düşünme olduğunu belirtmiştir. Nosich (2018) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

✓ ***Eleştirel Düşünme Yansıtıcıdır***

Eleştirel düşünme yansıtıcıdır. Eleştirel düşünmede birey kendi düşünmesi üzerine yansıtmayı gerçekleştirmelidir.

✓ ***Eleştirel Düşünme Standartları İçerir***

Eleştirel düşünmede bireyin düşüncesi bir ölçüte dayanmalıdır. Düşüncenin doğru olması, konuyla ilgili olması ve yüzeysel değil derinlik içermesi birer ölçüt örneği olarak verilebilir.

✓ ***Eleştirel Düşünme Gerçekçidir***

Eleştirel düşünme yapay problemlerle değil gerçek problemlerle ilgilenir. Gerçek problemler de genellikle karmaşıktır. Eleştirel düşünme ancak gerçek problemler sonucu ortaya atılan sorularla çıkar.

✓ ***Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir***

Düşünmenin eleştirel olabilmesinin ön şartı mantıklı olmasıdır. Mantıklı olabilmenin kuralı yoktur. Duruma ve zamana göre değişebilir. Mantık bağlam, hedef ve gerçeklik içinde değerlendirilir.

Eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarında yer almasının çıkış noktası eleştirel pedagojidir. Eleştirel pedagoji, geleneksel pedagojiden farklı bir anlayışı barındırmaktadır. Geleneksel pedagojide öğrenci eğitim sürecinde pasif, öğretmen de otoritedir ve öğrenci daha kısıtlı hareket etmektedir. Bu gibi süreçlerde eleştirel düşünce yeteneği de geliştirilememektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eleştirel pedagoji bu anlayışa bir tepki niteliğindedir. Eleştirel pedagoji sorgulamayı, özgürce düşünmeyi barındırmaktadır (Sağiroğlu, 2008; İnal, 2010). Bu bağlamda eleştirel pedagoji 21.yy becerileri doğrultusunda insan yetiştirebilmede yardımcı bir anlayış olarak yer almaktadır.

Reynolds (2012) eleştirel düşünmenin değerinin problem çözme sonucu gerçekleşeceğini belirtir. Eleştirel düşünme bu bağlamda teorik değil pratik bir süreci yansıtır. Watson ve Glasser (1964), Reed (1998), Willingham (2007), eleştirel düşünmenin problem çözme yönüne vurgu yapmıştır. Ruggiero (2006) eleştirel düşünmenin gündelik hayatta karşılaşılan basit ve karmaşık problemlerin çözümünde kullanılabileceğini ifade eder. King ve Kitchener (1994) eleştirel düşünceyi tanımlamada genellikle iki bakış açısının olduğunu dile getirmektedir. Birinci bakış açısı eleştirel düşünmeyi mantıksal bir çıkarım süreci görürken ikinci bakış açısı sorgulama ve problem çözme olarak görmektedir. Facione (2004) eleştirel düşünceyi oluşturan öğelerin çözümlenme, yorum yapma, öz düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler için eleştirel düşünme becerileri birçok problemin aşılmasında önemlidir. Fakat araştırmalar öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmesi için yeterli düşünme becerilerine sahip olmadığını göstermektedir (Bensley, 1998).

Eleştirel düşünmenin bu gerekliliği göz önüne alındığında eleştirel düşünme becerisinin hem günlük hayatta hem de akademik hayatta önemi artmaktadır. 21. yy eğitim programları eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

## **2.12. Eleştirel Düşünmenin Önemi**

21.yy insanlık için hızlı bir değişim ve dönüşüm çağı olarak nitelendirilebilir. Bu çağ, toplumların hem maddi hem manevi yapılarında büyük değişiklikler meydana getiren bir dönem olmuştur. 21.yy'da değişen unsurlardan bir tanesi de bilgidir. Bilgi önceki dönemlerde merkez kabul edilirken bu çağ ile birlikte merkez olmaktan çıkmıştır. Bilginin geri planda kaldığı günümüz, artık bir beceri çağı hâlini almıştır. Kolay ulaşılabilirliği ve gittikçe artması bilgiyi değil bilginin nasıl kullanılacağını ön plana çıkarmıştır.

Türkiye'de cep telefonu / akıllı cep telefonlarının kullanım oranının %98,7'ye ulaştığı, kişilerin %88,6'sının interneti hemen hemen her gün kullandığı bilinmektedir. 2018 yılında günlük televizyon izleme süre ortalamasının 3 saat 34 dakika olduğu da düşünüldüğünde eleştirel düşünmenin ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır. Cep telefonu ile internete erişimin rahatlıkla sağlandığı günümüzde bireyler gerek cep

telefonlarından gerekse bilgisayar tablet vb. araçlardan sosyal medya, haber, reklam vb. unsurlar ile sürekli karşılaşmaktadır. Bunlara ek olarak da televizyon, radyo gibi araçlara da belirli süreler ayrılmaktadır. Tüm bu araçlarla birlikte bireyin maruz kaldığı uyarıcı sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu uyarıcılar arasında bireyin düşünme becerilerini harekete geçirmesi ve doğru kararlar vermesi beklenmektedir. Dinlediği / izlediği bir konuşmadaki çelişkileri bulabilmesi, okuduğu bir metinden hareketle çıkarımlar yapabilmesi, karşılaştığı uyarıcılar arasında karşılaştırmalar, analiz ve değerlendirmeler yapabilmesi eleştirel düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) eleştirel düşünmenin önemini bireyleşme ve yurttaşlaşma adıyla iki boyutta ele almıştır.

- ✓ *Bireyleşme*: Bireyin hayatta bağımsız kararlar alabilmesinin yanı sıra üretkenliği yakalayabilmesi ve karşılaştığı problemlere çözüm önerileri getirebilmesi için eleştirel düşünme gereklidir.
- ✓ *Yurttaşlaşma*: Kendi bağımsız düşüncelerini oluşturabilen, toplumsal problemlere kayıtsız kalmayan, düşüncelerini veri ve kanıtlara dayalı olarak açıklayıp değerlendiren ve sorgulayarak uzlaşma kültürüne sahip olan birey için eleştirel düşünme mühim bir yer teşkil etmektedir.

Bunların yanı sıra siyasal ve hukuksal okuryazarlık, etik anlayış, dili çözümleyebilme ve kullanabilme, sorun çözme, uzlaşma ve barış kültürü, karar verme, verilen kararlara uyma gibi toplumsallaşma hususlarında eleştirel düşünmenin vazgeçilmez bir unsur olarak yer aldığı söylenilebilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Eleştirel düşünme geçici bir durum için kullanılan bir araç veya beceri değildir. Eleştirel düşünme, bireyin hayat boyu kullanabileceği ve fayda sağlayacağı bir beceridir. Eleştirel düşünme ile birey, hayatının farklı noktalarında karşılaçağı birçok problemin üstesinden gelebilir. Eleştirel düşünmeyi farklı disiplin ve alanlardaki bilgi birikimi ile birleştirdiği oranında da başarıyı yakalayabilir.

OECD (2016) yetişkin becerileri araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin (16-65 yaş); sözel, sayısal beceriler ve teknoloji zengin ortamda problem çözme becerilerinin araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki bireylerin bu becerilerdeki ortalamasının altında bir performans gösterdiği belirtilmiştir. Problem çözme becerisini geliştiren en önemli becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Ayrıca

analitik düşünme, sorgulama, bağlantılar kurabilme gibi hususlar da sayısal yeteneklerle ilişkilendirebilir. Bu durumda eleştirel düşünme yapısını edinebilmiş bir birey bu alanlarda da başarıyı yakalayacaktır.

Eleştirel düşünme, eğitim için de oldukça önemlidir. Eleştirel düşünmenin bilgilerdeki benzerlik ve farklılıkları bulma, öne sürülen bilgilerin geçerliliğini sorgulama ve alternatif çözümler üreterek değerlendirme gibi beceriler içermesi bireyin eğitim hayatına olumlu şekilde yansımaları olacaktır (Potts, 1994). Eleştirel düşünme becerisini edinmiş bireyler sosyal hayatta, toplumsal kalkınmada önemli rol oynayacaktır. Bilgi odaklı ve bilgi tüketen bir toplum yerine bilgiyi üreten ve beceriye dönüştürebilen bir toplum eleştirel düşünme becerisiyle daha kolay gerçekleşecektir. Nitekim Kurnaz (2011) yeni bilgiler keşfedebilme ve bilgiden bilgi üretebilme için düşünme becerisi gelişmiş bireylere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

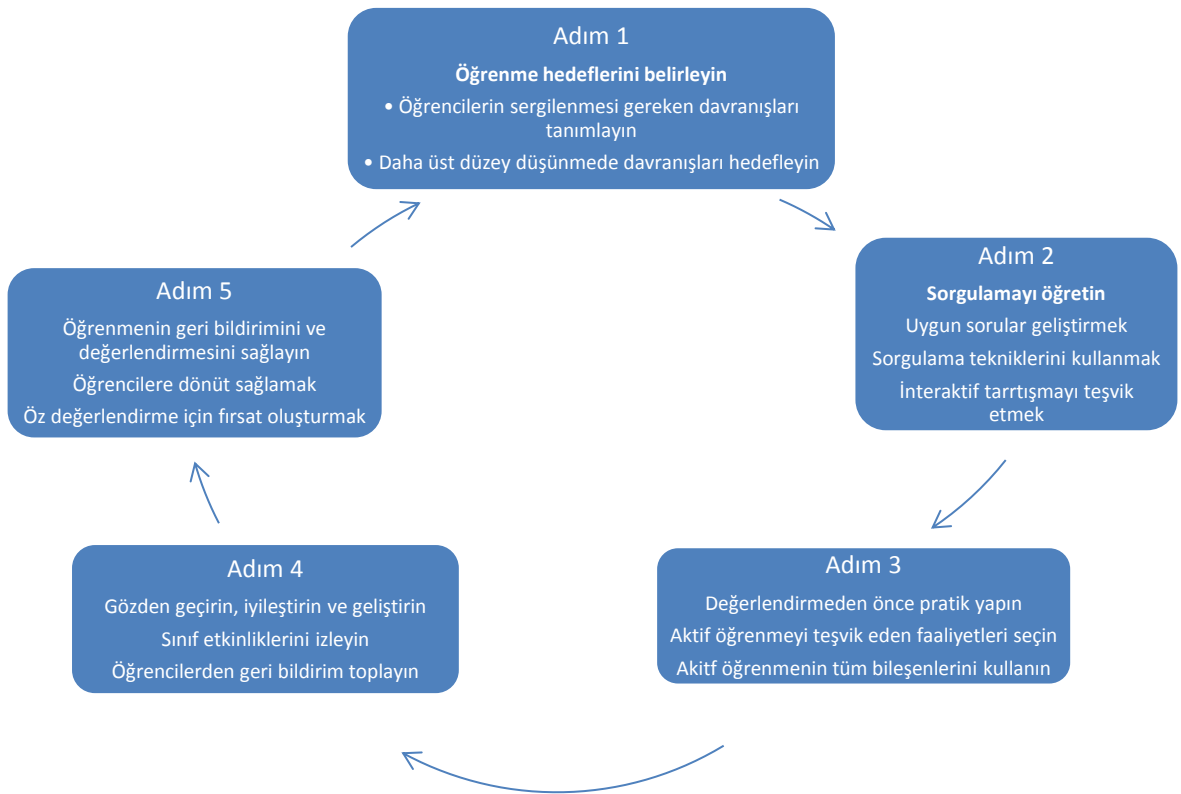
### **2.13. Eleştirel Düşünme Eğitimi**

Geleneksel pedagojiden eleştirel pedagojiye geçen günümüz eğitim sistemlerinde eleştirel düşünme becerisi hemen hemen her eğitim-öğretim programında kendine yer bulan önemli bir öge hâlini almıştır. Günümüz dünyasının koşullarının giderek bu düşünceyi zorunlu kılması genelde düşünme eğitimi özelde ise eleştirel düşünme eğitimi gerektirmektedir. Nitekim Gelder (2005) eğitimcilerin öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda fikir birliğine vardıklarını belirtmektedir. Lipman (2003), insan zihninin en önemli gücü olarak gördüğü düşünme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının sorgulama, akıl yürütme, bilgiyi organize etme ve transfer etme gibi becerilerin kazanılmasını sağlayacağını vurgular. Eleştirel düşünmenin hem fazlası hem de yetersizliği kişileri gerçeklikten alıkoymaktadır. Bu sebeple eleştirel eğitim sistemleri öğrencilerin gerçeği yakalamalarını amaçlamalı ve onlara eleştirel düşünmeyi öğretmelidir (Bacanlı, 2012). Potts (1994) eleştirel düşünme eğitiminde yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Bilgi ve kavramlar arasında benzerlikleri ve analogileri tespit ettirme
- Öğrencilerin bilgileri sorgulamasını ve probleme uygunluğunu araştırmasını sağlama
- Bir problemin farklı çözüm yollarını aratma

- Öğrencilerin kendi aralarındaki işbirliğini ve iletişimi artırma
- Öğrencilere açık uçlu düşünceye dayalı sorular sorma
- Sorulan sorular karşılığında yeterince zaman tanıma
- Öğrencilerin süreçte kazandıkları becerileri farklı durum ve olaylara uyarlayıp kullanmalarını sağlama.

Duron, Limbach ve Waugh (2006, 161) eleştirel düşünme öğretiminde 5 aşama (adım) modelinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelteceğini belirtmektedir:



**Şekil 9: 5 Adım Modeli**

5 adım modelinin ilk basamağında öğrenme neticesinde gerçekleşmesi beklenen davranışlar ve öğrenmenin hangi düzeylerde gerçekleşeceği belirlenmelidir. Burada Bloom'un taksonomisinde yer alan düzeylere göre üst düzey olanlar tercih edilmelidir. Bloom taksonomisinde yer alan analiz; kalıpları görme ve bilgileri, kavramları ve teorileri bileşen parçalarına ayırma yeteneğini gösteren bir cevap gerektirir. Bu seviyedeki sorular, öğrencilerden inceleme, sınıflandırma, kategorize etme, farklılaştırma ve analiz etmelerini isteyebilir. Sentez, yeni veya orijinal çalışma oluşturmak için çeşitli alanlardaki bilgileri ilişkilendirme yeteneğini gösteren bir cevap gerektirir. Bu seviyedeki sorular, öğrencilerin bir araya getirmelerini, inşa etmelerini,

yaratmalarını, rol oynamalarını ve farz etmelerini isteyebilir. Değerlendirme ise kanıtlara dayanarak kanıtları yargılama yeteneğini gösteren bir cevap gerektirir. İyi yazılmış soruların geliştirilmesi, öğrencinin eleştirel düşünceye geçişini büyük ölçüde hızlandıracaktır.

Adım 2'nin merkezinde sorgulama ve sorular vardır. Sorgulama; öğretme, öğrenme sürecinin hayati bir parçasıdır. Öğretmenin bilinenleri belirlemesinin ardından yeni fikirler ve anlayışlar geliştirmek ile birlikte bunun ötesine uzanması için sorulardan yararlanması gerekir. Sorular öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi teşvik etmek ve öğrencinin pozisyonunu eleştirel düşünmesini harekete geçirmek için kullanılabilir. Öğretmen bu adımda her sorunun amacını göz önünde bulundurmalı ve daha sonra amacı gerçekleştirmek için uygun seviye ve soru türünü geliştirmelidir. Bloom taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme; genellikle açık uçludur ve öğrenci merkezli tartışmayı esas alarak eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Öğrencilerin katılımını en etkili şekilde sağlamak için öğretmenler çok yetenekli sorgulayıcılar olmalıdır.

Adım 3'te son yıllarda eğitimde yaşanan değişimler neticesinde benimsenen aktif öğrenme anlayışının uygulamaya yansımaları görülmektedir. Bu adımda öğrenciler ders sürecine aktif katılarak kendi yaptıkları üzerinde etkili düşünmeye başlarlar.

Adım 4'te öğretmenler, öğretim tekniklerinin aslında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalarını sağlamak için derslerini sürekli olarak iyileştirmeye çalışmalıdır. Bunu başarmak için öğretmenler sınıf etkinliklerini çok yakından izlemelidir. Öğrencilerin katılımını izlemek için katılan öğrencileri tanımlayan ve başarılarının bir değerlendirmesini sağlayan bir öğretim günlüğü tutulabilir.

Adım 5'te öğretmen uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla kriterleri ve standartları öğrenci performansı ile karşılaştırır. Burada geri bildirim amacını, performansı derecelendirmek yerine, öğrencinin öğrenmesinin ve performansının kalitesini artırmak ve en önemlisi öğrencilerin gelecekte kendi performanslarını nasıl değerlendireceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Geri bildirim, öğrencilerin akranları tarafından da sağlanabilir.

Eleştirel düşünme eğitiminde sınıf içi etkinlikler ve davranışlar önemlidir. Öğrencilerin çevresel koşulları, düşünme yapılarını da etkilemektedir. Nitekim

Newmann (1991) eleştirel düşünme eğitiminde ideal sınıf için şu özellikleri ölçüt olarak belirlemiştir:

- Birçok olayı yüzeysel incelemek yerine daha az sayıdaki olayı derinlemesine incelemek daha doğrudur.
- Derslerde sunulan içerik tutarlı olmalıdır.
- Öğrencilere düşünceleri için yeterli zaman tanınmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere düşünme konusunda model olmalıdır.
- Öğrenciler vardıkları neticeleri sebepleriyle açıklayabilmelidir.
- Öğrencilere zorlayıcı görevler verilmeli ve sorular sorulmalıdır.

Bacanlı (2012) eleştirel düşünmenin gelişiminin demokratik ortamlarda gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme eğitiminin verildiği ortamlarda öğrenciler fikirlerini özgürce ifade edebilmeli ve çekinme duygusu yaşamamalıdır.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmacılardan bazıları eleştirel düşünmenin konu temelli öğretilmesi gerektiğini belirtirken bazıları ise eleştirel düşünmenin beceri temelli (Beyer, 2001; De Bono, 2002; Lipman, 2003; Fisher 2005; McCall, 2017) öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımında düşünme becerisi, bağımsız bir ders olarak öğrencilere kavratılır. Böylelikle düşünme derslerinde kazanılan beceriler diğer derslere de transfer edilir.

Düşünmenin öğretilbilir ve geliştirilebilir olduğunu esas alan beceri temelli yaklaşımı benimseyen araştırmacılardan biri de Edward De Bono'dur. Bono'nun altı şapkalı düşünme tekniğinin yanı sıra 1970'lerden beri dünyanın pek çok ülkesinin eğitim programlarında kendine yer bulmuş CoRT ( Cognitive Research Truth) programı bulunmaktadır (Bono, 2002). CoRT programı da beceri temelli düşünme yaklaşımından hareketle hazırlanmıştır.

#### **2.14. CoRT (Cognitive Research Truth) Düşünme Programı**

CoRT düşünme dersleri ilk olarak 1974'te Cambridge'deki Bilişsel Araştırma Vakfı tarafından yapılan kapsamlı denemelerin ardından yayımlanmıştır. CoRT dersleri farklı ortamlarda ve kültürlerde farklı örnekler kullanılarak başka şekillerde öğrencilere aktarılacak esnek bir yapıya sahiptir. CoRT düşünme dersleri, doğrudan düşünmenin öğretimi için kullanılan yaygın programlardan biridir. ABD,



İngiltere, İrlanda, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Malta gibi ülkelerde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Venezuela’da bir yıllık pilot uygulamanın ardından ülkedeki her okulun müfredatına CoRT düşünme dersleri eklenmiştir. CoRT derslerinde düşünmenin doğrudan öğretimini uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bono’ya göre düşünme öğretimi oldukça önemlidir. IQ’su yüksek insanların iyi birer düşünür olacağı kanısı yanlıştır. Bono IQ’yu bir arabanın beygir gücüne benzetirken düşünme becerisini sürüş yeteneğiyle bağdaştırmaktadır. Eğer sürüş yeteneğiniz yoksa ya da zayıfsa arabanın beygir gücünün hiçbir önemi kalmayacaktır. CoRT düşünme programı 6 yaşından itibaren yetişkinlere kadar tüm yaş gruplarında ve 75-140 arası IQ’ya sahip tüm bireylerde kullanılabilir. CoRT dersleri basit ve pratik olarak tasarlanmıştır. Derslerde karmaşıklıktan kaçınılmalıdır. CoRT derslerinde öğretmen her şeyden önce düşünmenin öğretiler bir beceri olduğuna inanmalıdır. Bono görme duyusundaki bir problemin düzeltilmesi için gözlüklerin geliştirildiğini ifade etmektedir. CoRT-1 dersleri de gözlükler gibi insanların düşünce yapılarında yaşadıkları problemleri gidermek için tasarlanmıştır.

CoRT derslerinin genel amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Bir beceri olarak düşünmeyi kabul etmek.
- Pratik düşünme becerisini geliştirmek.
- Öğrencileri kendi düşüncesine ve başkalarının düşüncesine nesnel olarak bakmaya teşvik etmek.

CoRT dersleri 6 bölümden meydana gelmektedir. Her bölümün kendine ait on alt basamağı vardır. CoRT programının bu bölümlerinde sırasıyla düşünmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar yer almaktadır. Bono, CoRT-1 ve CoRT-5 bölümlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen bölümler olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple bu araştırmada CoRT-1 programı ve alt basamakları esas alınarak eleştirel dinleme / izlemeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. CoRT-1 programı ve alt basamakları şu şekildedir:

#### ➤ **CoRT-1 Genişletme**

CoRT-1'deki derslerin öğrencilerin düşüncelerini genişletmelerini teşvik etmek için tasarlanmıştır. De Bono CoRT-1 derslerinin eleştirel düşünmeyi destekleyeceği bir nitelikte olduğunu da ifade etmiştir. Çeşitli araştırmalar, bu derslerin kullanımının bir olay, durum veya fikre bakış açısının artmasında önemli bir

etkiye sahip olduğunu göstermiştir. CoRT-1 dersleri on alt basamaktan meydana gelmektedir.

✓ **Fikirlerin Ele Alınışı**

Bu basamakta bir fikri, durumu kabul veya reddetmek yerine fikrin / durumun olumlu, olumsuz ve ilginç yanları nesnel bir şekilde ele alınır.

✓ **Tüm Faktörler**

Bu basamakta herhangi bir durumu / olayı / fikri olabildiğince geniş bir bakış açısıyla düşünerek etkili olabilecek tüm faktörleri göz önünde bulundurmak esastır.

✓ **Kurallar**

Bu derste önceki iki basamak uygulanarak belirli standartlar belirlenir ve kurallaştırılır. Kurallar basamağının amaçlarından biri düşünme derslerinde kural olmadığı fikrine karşı koymaktır. Çünkü herhangi bir şey hakkında düşünürken genellikle dikkate alınması gereken ya da göz ardı edilemeyecek faktörler arasında çeşitli kurallar vardır.

✓ **Sonuçlar ve Ötesi**

Bazı eylemlerin, planların, kararların, kuralların, icatların vb. sonuçlarını görmek için ileriye bakmak gerekli bir durumdur. Bu basamak tüm faktörleri düşünme basamağından farklıdır. Tüm faktörler bir işi yapmadan önceki etkenlerle ilgilenirken bu basamak karar verildikten sonra neler olabileceğiyle ilgilenir. Bir durumun fikrin veya kararın kısa vadede (1-5 yıl), orta vadede (5-25 yıl) ve uzun vadede (25 yıldan uzun) sonuçları olabilir ve bu sonuçların etkileri kısa vadeden uzun vadeye değişkenlik gösterebilir.

✓ **Amaçlar**

Amaçlar basamağı öğrencilerin eylemlerin, olay ve fikirlerin ardındaki niyete doğrudan ve kasten odaklanmalarını sağlamaktadır. Amaçları tanımlayabilmek, öğrencinin bir amacı olan her türlü karar, planlama ve eylem gibi alanlarda düşünmesine yardımcı olur.

✓ **Planlama**

Planlamada amaçlar, sonuçlar, tüm faktörler ve fikirlerin ele alınış tarzı basamakları bir arada kullanılır. Burada düşünce yapısı organize edilir ve sistemli şekilde kullanılır.

#### ✓ **Öncelikler**

Bazı faktörler, hedefler, sonuçlar diğerlerinden daha önemlidir. Bir durum hakkında düşünürken, birtakım fikirler ürettikten sonra, hangisinin daha önemli olduğuna karar verilmelidir. Diğer basamaklar uygulandıktan sonra öncelikler belirlenmelidir.

#### ✓ **Alternatifler**

Bu basamak, açık olanların ötesinde örtük olanlar da dâhil tüm seçenekleri veya olanakları araştırmaya odaklanmaya yönelik bir girişimdir.

#### ✓ **Kararlar**

Hayatın her anında kararlar vardır. Kıyafet tercihinden meslek seçimine kadar insanlar birçok konuda karar verirler. Bu basamağın etkili kullanılabilmesi önceki basamakların etkin şekilde işe koşulmasına bağlıdır.

#### ✓ **Diğer İnsanların Görüşleri**

Başka bir kişinin bakış açısına bakıp anlayabilmek, düşünme sürecinin gerçekten önemli bir parçasıdır ve bu nedenle başka bir bakış açısını görmek için kasıtlı bir çaba gösterilmesi gerekir. Öğrenciler kendi bakış açılarından kurtulduklarında başka insanları da dikkate alabilir hatta bir duruma bakmak için faydalı yeni yollar bulabilirler.

### **2.15. İlgili Araştırmalar**

Ana dili eğitiminde dinleme / izleme becerisi ile alakalı yapılan çalışmalar alanyazında şu şekilde yer almaktadır:

Yangın (1998) tarafından yapılan araştırmada ilkökul birinci sınıf Türkçe dersinde ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ELVES yönteminin uygulandığı deney grubunun öğrenme düzeylerinin geleneksel öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubunun öğrenme düzeylerinden anlamı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Cihangir (2000) tarafından etkin dinleme becerilerine yönelik hazırlanan eğitim programının üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ön-test son-test deneysel model ile tasarlanan araştırmada deney grubuna 6 hafta süreyle (haftada bir oturum 90 dakika) etkin dinleme becerisi eğitimi verilmiştir. Araştırma neticesinde etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ve bu etkinin eğitimden sonra da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazkan (2000) tarafından yapılan araştırmada dramatizasyonun ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. 428 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma neticesinde dramatizasyon yönteminin anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı ve dramatizasyon yönteminin dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında okuma yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Köklü (2003) tarafından yapılan araştırmada dramatizasyon yönteminin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneme modeli ile tasarlanan araştırmaya 7. ve 8.sınıf olmak üzere toplam 136 öğrenci katılmıştır. Araştırma neticesinde eğitici drama tekniklerinin dinlediğini anlama ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kaplan (2004) tarafından deneme modeli ile tasarlanan araştırmada 37 altıncı sınıf öğrencisi ilk defa dinlenen bir metni anlama düzeyinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için yapılan etkinlikler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinde olumlu yönde gelişme olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiği kaydedilmiştir.

Aras (2004) tarafından 6. 7. ve 8.sınıflar üzerinde gerçekleştirilen araştırmada dinleme becerisini geliştirmek için çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği, 8.sınıfların 7.sınıflara, 7.sınıfların da 6.sınıflara göre dinlediğini anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Onan (2005) tarafından yapılan araştırmada Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki temel konular, okuma ve dinleme süreçlerindeki işlevleri yönünden disiplinlerarası bir bakış açısıyla ayrıntılı olarak analiz edilerek Türkçenin fonetik, semantik, morfolojik ve sentaktik yapısında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların kazanımlara ne ölçüde yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların, dil bilgisi öğretimi ve Türkçe dil yapılarından yola çıkarak geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Karabay (2005) tarafından yapılan araştırmada kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5.sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bir deney üç kontrol grubu olmak üzere 133 öğrenci üzerinden yürütölen araştırmada 10 hafta boyunca deney grubunda yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinlikleri doğrultusunda dersler işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretime uygun ders planlarına göre dersler işlenmiştir. Araştırma neticesinde yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerine göre ders işlenen deney grubunun kontrol gruplarından anlamlı düzeyde başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmada dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ön test son test tek gruplu deneysel desen olarak tasarlanan on iki haftalık araştırmada 31 öğrenci yer almıştır. Araştırma neticesinde dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin öğrencilerde anlamlı bir gelişme sağladığı; düzenli olarak okunan farklı türdeki metinlerin, öğrencilerin ilk defa dinledikleri bir metni anlama seviyelerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007) tarafından dinleme becerisini geliştirebilmek için çeşitli etkinlikler önerilmiş ve bu etkinliklerin dinleme becerisini geliştirmedeki yeterliliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol grupları üzerinden yürütölen araştırmadan deney grubuna Dinleme-izleme, Dinleme-Yeniden Yapılandırma, dinleme-müzik, dinleme-boşluk doldurma, dinleme-haber, dinleme- not tutma

etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma neticesinde önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıflarının, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Doğan (2007) tarafından yapılan araştırmada dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymak adına 7.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri, etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Deney grubuna 4 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere dinleme öncesi, sırası ve sonrasında dikkat etmeleri gereken noktalar, dinlerken not alma teknikleri vb. konularda bilgiler verilerek örnekler üzerinde uygulamalı olarak gösterilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler önceden olduğu gibi klasik şekilde işlenmiştir. Araştırma neticesinde deney grubuna dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Kurt (2008) tarafından yapılan araştırmada, çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 207 öğrenci deney grubu, 201 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 408 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda dinleme eğitimi çocuk edebiyatına uygun eserlerle yürütülmüş, kontrol grubunda ise ders kitabındaki mevcut metinlerle işlenmiştir. İki haftalık eğitimin ardından deney ve kontrol gruplarına sorulan dinleme anlama soruları neticesinde uygun edebî metinlerin, uygun olmayan edebî metinlere göre öğrencilerin dinleme becerisini daha yüksek düzeyde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çelebi (2008) tarafından yapılan araştırmada 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinlediğini anlama becerisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 405 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin olay yazılarını anlama düzeylerinin, düşünce yazılarını anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Boğa Zengin (2010) tarafından yapılan araştırmada çocuk kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 27 deney, 32 kontrol olmak üzere 59 öğrenci yer almış ve deney grubuna dinleme eğitimi dersleri; çocuk kitaplarından alınan çocuk edebiyatı

ölçütlerine uygun eserlerle verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut metinlerle işlenmiştir. Araştırma neticesinde deney grubuna verilen “uygun edebî metinlerle dinleme eğitimi” bu gruptaki öğrencilerin başarılarının, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bayrak (2010) tarafından yapılan araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından dinlediğini anlama testi geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve 20 dakikalık ikişer test hâlinde 5.sınıfa devam eden 750 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları anlamsal ilişkiler kurma, anlamı yapılandırma görsellerden yararlanma, ayırt etme ve analiz etme zihinsel becerileri yüksek düzeyde; tahmin etme, yönergeleri uygulama, çıkarsamada bulunma zihinsel becerileri orta düzeyde; problem çözme, sorgulama ve karşılaştırma zihinsel becerilerinin ise düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırbaş (2010) tarafından işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelendiği araştırmada ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Dinleme becerileri gözlem formu ile dinleme-anlama başarı testinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada deney gruplarında yedi hafta boyunca işbirlikli öğrenme yöntemi esaslı birlikte öğrenme tekniğiyle dersler işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler sürdürülmüştür. Araştırmada dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelikbaş (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkisini ortaya koyacak bir uygulama yapılmış ve öğrencilerin dinleme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri esas alınmıştır. Araştırma betimleyici, ilişkisel tarama (survey) olarak modellenmiş, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlama / dinleme stratejilerini kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Ön test ve son test ölçümlü bir çalışma olarak planlanan araştırmada öğrencilere dinleme stratejileri sistemli bir şekilde öğretilmiştir. 158 7.sınıf öğrencisinin yer aldığı araştırmada deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Aytan (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri, aktif öğrenme tekniklerinden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirilmeye çalışılmakla birlikte aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada 20 deney 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci yer almış ve deney grubuna on hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleri doğrultusunda dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırmada aktif öğrenme teknikleriyle verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği, aktif öğrenme tekniklerinin sınıf içi etkileşim, anlama ve kavrama, Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kocaadam (2011) tarafından yapılan araştırmada not alarak dinleme tekniği aracılığıyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada 102 7.sınıf öğrencisi yer almıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine, hazırlanan etkinlikler aracılığıyla on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut ders programı akışında ders işlenmiştir. On hafta süren uygulama çalışmalarının ardından her iki gruba da son test uygulanmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Melanlıoğlu (2011) tarafından yapılan ön test son test deney ve kontrol gruplu modelin benimsendiği araştırmada üstbilis strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada deney grubunda üstbilis stratejilerine göre on iki hafta boyunca ders işlenirken kontrol grubunda Türkçe öğretim programının öngördüğu şekilde dersler sürdürülmüştür. Araştırma neticesinde üstbilis strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, uygulanan Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığı ve arada anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir.

Er (2011) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) dinleme/izleme alanını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin benimsendiği araştırmada



nicel veriler için 125, nitel veriler için ise 15 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanını Değerlendirme Anketi” ile yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu amaç ve kazanımların öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığını, diğer dil becerileriyle uyumlu olduğunu, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu, amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu amaç ve kazanımları ulaşılabilir bulmakla birlikte öğrencilerin en çok etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma amacıyla zorlandığını belirtmiştir.

Katrancı (2012) tarafından yapılan araştırmada üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde beşinci sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci yer almıştır. Araştırma deney grubunda, dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbiliş stratejileri öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme çalışmalarına göre on iki hafta haftada iki ders şeklinde dersler yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Çaylı (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamaları değerlendirilmiştir. Araştırmada 25 Türkçe öğretmenine görüşme formu uygulanmış, bu çalışma evreni içerisinden seçilen 3 öğretmenin 21 ders saatinde 7 farklı sınıfta yaklaşık 165 öğrenci gözlem formları ile gözlenmiş ve ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarının dinleme metinleri ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin dinleme metinlerinin niteliği, türü, uzunluğu ve öğretmen kılavuz kitaptaki yönergelerden memnun olmadıkları, dinleme metinlerinin yardımcı materyallerle desteklenmediği gibi sonuçlara varılmıştır.

Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yarı deneysel model ile tasarlanan araştırmanın örnekleminde 65 yedinci sınıf öğrenci yer almıştır. Uygulamada deney grubuna dinleme metni öncesi sorular dağıtılarak öğrencilere sorular incelenmiş ve metin dinletildikten sonra soruların cevaplandırılması sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise dinleme metnin ardından sorularla karşılaşarak soruları cevaplamıştır. Araştırma neticesinde dinleme metni öncesi soruları gören deney grubunun dinlediğini anlama ve dinlediklerinin kalıcılığı noktasında kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Fidan (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modelinin kullanıldığı araştırmada dinleme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey yönünden karşılaştırılarak incelenmiş ve uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden farklılaşmadığı, bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejilerin genelini Türkçe derslerinde kullandıkları ve bu stratejilerden en çok tercih edilenin dikkat ve not alma stratejileri olduğu tespiti yapılmıştır.

Erdem (2012) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı karma öğrenme ortamının, dinleme ve konuşma becerisi yeterliklerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile tasarlanan araştırmada sekiz hafta boyunca –haftada 3-4 saat olmak üzere- deney grubunda yapılandırmacı karma öğrenme ortamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda dersler geleneksel şekilde işlenmiştir. Araştırmada yapılandırmacı karma öğrenme ortamında ilköğretim öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2012) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesinin amaçlandığı araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş

sayısı, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumlarına, aile gelir düzeyine, Türkçe dersi karne notuna, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerinin cinsiyete, anne veya babanın kendilerine sesli olarak kitap okuma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı; anne-baba eğitim düzeyine, aile gelir düzeyine, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin dinleme becerileri ile Türkçe dersi karne notu arasındaki ilişkinin kuvvetli, Türkçe dersine ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmekle birlikte ölçeklerin uygulandığı web tabanlı sistemin kullanımı esnasında öğrencilerin daha dikkatli ve güdülenmiş bir şekilde süreçte yer aldıkları gözlenmiştir.

Daşöz (2013) tarafından dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu, kaygısı ve dinlediklerini anlamaya etkisinin incelendiği araştırmada ön test son teste dayalı yarı deneysel model kullanılmıştır. Katrancı (2012) tarafından geliştirilen "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği", Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öyküleyici Metin Dinlediğini Anlama Testi" ile "Bilgilendirici Metin Dinlediğini Anlama Testi"nin kullanıldığı araştırmada çalışma grubuna dört hafta boyunca, her hafta bir ders saatinde iki etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Keleş (2013) tarafından dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada karşılaştırmalı modelden yararlanılmıştır. Araştırmada dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen sorularla yapılan etkinlikler sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerinin yüksek olduğu, dinleme metinlerinden önce verilen sorularda, bilgi; dinleme metinlerinden sonra verilen sorularda ise eleştirel düşünme sorularındaki başarının öne çıktığı ve bilgilendirici dinleme metni çıkarım sorusu puanlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aksu (2013) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde "Bütünleştirici Dinleme Modeli" uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma ön test- son test kontrol gruplu

olarak düzenlenmiştir. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 26 öğrencinin yer aldığı araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinleme Becerisi Testi” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun son test sonuçlarının kontrol grubunun son test sonuçlarından anlamlı olarak deney grubu lehine farklılaştığı ve cinsiyetin dinleme becerisinin gelişimi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Durmuş (2013) tarafından yapılan araştırmada çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan uygulamaların, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. On hafta süren uygulamalarda çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmış ve neticede çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulut (2013) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisinin incelendiği araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise etkin dinleme eğitiminin içeriğini oluşturan materyaller geleneksel dinleme çalışmaları yapılarak yine haftada iki saat şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Karakuş Tayşi (2014) tarafından öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amaçlı gerçekleştirilen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları on sekiz haftalık süreyle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı dinleme çalışmaları yapılan deney grubu öğrencilerinin, mevcut

programa göre dinleme çalışmaları yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre dinlediğini anlama puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimin ortaokul ğrencilerinin dinleme becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Karabacak (2014) tarafından 6. sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerine seçici dinleme eğitiminin etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın rnekleminde 57 6.sınıf ğrencisi yer almış ve seçici dinleme eğitiminin dinleme becerisini olumlu ve anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2014) tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir model nerisi sunmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma 14 hafta boyunca sürdürülmüş ve sonuçta yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı nitel ve nicel veriler aracılığıyla tespit edilmiştir.

Dedebali (2014) tarafından çoklu ortam uygulamalarının, ortaokul altıncı sınıf ğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri, dinleme becerisi farkındalıkları ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bunların kalıcılığının araştırıldığı çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık model kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda, çoklu ortam uygulamaları yoluyla dinleme becerisi ğretimi, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe ğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları 11 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada oklu ortam uygulamalarının; öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu, deney grubu ğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Savaş (2014) tarafından bir yayınevini yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamakları açısından ne durumda olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanan araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Araştırma neticesinde incelemeye konu olan ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının

dengeli olmadığı, bilişsel beceri basamaklarından "anlama" ve "çözümleme" basamaklarında çok fazla etkinlik bulunurken özellikle "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarında çok az etkinliğin yer aldığı, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında, alt düzey olarak kabul edilen "hatırlama", "anlama" ve "uygulama" lehine büyük bir farkın olduğu, "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma"dan oluşan üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki etkinliklerin sayısının diğer gruba göre hayli az olduğu bulgulanmıştır.

Sevimli (2015) tarafından katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 40 beşinci sınıf öğrencisinin örneklem olarak yer aldığı araştırmada deney grubundaki dersler katılımlı dinleme türü bağlamında planlanmış etkinliklerle, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği şekilde işlenmiştir. Araştırma neticesinde katılımlı dinleme eğitimi verilen deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yurdakul (2015) tarafından bir ön örgütleyici olarak amaç belirleme stratejisinin dinlediğini anlama üstündeki etkisini saptamak amacıyla gerçekleştiren araştırmada kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren beş yaş grubu 66 öğrencinin örneklem olarak yer aldığı araştırmada deney grubuna metnin başında ve ortasında birer amaç verilerek dinlediğini anlama çalışması yapılırken kontrol gruplarında herhangi bir amaç belirlenmeden gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde amaç belirleme stratejisinin bilgilendirici ve kurmaca metinlerin dinleme yoluyla anlaşılmasında olumlu bir etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2015) tarafından aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanmış ders içeriklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ve dinlemeye yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek için bir öyküleyici, bir bilgilendirici metin seçilmiş ve bu metinlere yönelik dinlediğini anlama başarı testi ile birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen dinlemeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemine deney ve kontrol grubunu oluşturan 56 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenmiş ders planları aracılığıyla dinleme eğitimi verilmiş, kontrol

grubunda ise sınıf öğretmeni aracılığıyla dersler yürütülmüştür. Araştırma neticesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testlerinden ve dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2015) tarafından dinleme stratejileri öğretiminin, 5. sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin kazanılması üzerindeki etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada tek gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5.sınıfta öğrenim gören 162 öğrenciye Webb (1997) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan başarı testi; Katrancı (2012) tarafından oluşturulan "Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği"; araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik-kültür durum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma neticesinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğu, dinleme stratejisi öğretiminin ekonomik ve sosyal yönde iyi olan ailelerin öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu, düzenli radyo dinleyen ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmekle birlikte cinsiyete göre dinleme stratejileri öğretimini ölçen başarı testlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Ciğerci (2015) tarafından ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada karma modelde gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Sekiz hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilirken araştırmacı bu süreçte gözlemci olarak yer almıştır. Araştırmada dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma neticesinde dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği ön test son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Kaya (2015) tarafından ortaokul (5-8) Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada durum çalışması modeli benimsenmiştir. Çalışma grubunda yer alan 19 Türkçe öğretmeni, 19 ortaokul öğrencisi ve 19 veliye araştırmacı

tarafından geliştirilen öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dinleme becerisinin öneminin farkında olduğu, Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinin yapılmasını engelleyen faktörlerin bulunduğu, öğrenci ve velilerin dinleme becerisinin öneminin farkında olmadığına ulaşılmıştır.

Azizoğlu (2015) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin dinleme/ izleme ve okuma becerileri başarı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada üç ayrı yedinci sınıf şubesinden birincisine Dede Korkut Hikâyeleri içinden seçilen iki hikâyeye özel bir yayınevının baskısından okutulmuş, ikinci şube öğrencileri hikâyeleri yirmişer dakikalık bölümlerle dinlemiş, üçüncü şube öğrencileri de bu hikâyelerin TRT tarafından hazırlanan filmlerini yirmişer dakikalık bölümlerle izlemiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin başarı testinden en fazla puan aldıkları beceri alanının okuma, en düşük puanların ise dinleme testine ait olduğu tespit edilmiştir.

Çakmak (2015) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlardan hareketle bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metinleri özetleyebilme durumları ele alınmıştır. Araştırmanın veri analizleri araştırmacı tarafından geliştirilen özetleme stratejileri puanlama ölçeği ve özetleme sorun envanteri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin dinledikleri bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metinleri özetlemede ortalamanın üstünde bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir.

Harmankaya (2016) tarafından üstbilgi stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenciye ön test olarak Tayşi (2014) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve “Dinlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda ye alan öğrencilere ön test ve son test hariç 8 hafta üstbilgi stratejileri ile dinleme eğitimi verilirken kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe öğretim programına uygun şekilde dersler işlenmiştir. Araştırma neticesinde üstbilgi stratejileri eğitimi verilen deney grubu ile bu eğitimin verilmediği kontrol grubu arasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney



grubu lehine anlamlı bir fark olduğu; dinleme kaygıları ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Ceyran (2016) tarafından üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin kendi dinleme becerilerine yönelik görüşlerinin konu edinildiği araştırmada üniversitelerde Türkçe lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin dinleme beceri ve algılarını belirlemek üzere beş maddeli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma neticesinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerinin yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir üstünlüğü olduğu, anne-baba eğitim durumuna göre çocukların dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir ilişki olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Aldıç (2016) tarafından öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısının irdelendiği araştırmada Türkçe dersi öğretim programı 6.7.8. sınıflar dinleme alanı kazanımlarından oluşan anket soruları ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma neticesinde MEB Ortaokul Türkçe Dersi Programı dinleme alanı kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı ve bunun çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu) göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Doğan (2017) tarafından dinleme eğitiminde strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve dinleme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlayan çalışma yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 7.sınıfta öğrenim gören 1 deney ve 2 kontrol grubu yer almıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan strateji temelli dinleme eğitim programı altı hafta boyunca dersin öğretmeni tarafından uygulanırken kontrol 1 grubuna aynı özel metinler geleneksel yöntemle, kontrol 2 grubuna ise herhangi farklı bir uygulama yapılmadan işlenmiştir. Araştırma neticesinde strateji temelli etkinliklerle işlenen dersin yedinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerini ve eleştirel, ayırt edici ve kapsamlı dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017) tarafından ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisini incelemek amaçlı gerçekleştirilen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney

grubundaki 23 öğrenciye hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubundaki 23 öğrenciye ise mevcut programa uygun olarak dört hafta boyunca özetleme çalışması yaptırılmıştır. Araştırma neticesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediklerini özetleme son test puanları arasında deney gurubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Dundar (2018) tarafından ELVES tekniğinin 5. Sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisinin irdelendiği araştırmada ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisinin yer aldığı araştırmada; deney grubunda toplam sekiz hafta boyunca sekiz dinleme metni ELVES tekniğine göre işlenmiş, kontrol grubunda ise aynı dinleme metinleri Türkçe Öğretim Programı'na göre yürütülmüştür. Araştırma neticesinde deney grubu öğrencilerinin başarılarının kontrol grubu öğrencilerinin başarılarına göre belirgin derecede yüksek olduğu ve ELVES tekniğinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını ve dinleme başarılarını geliştirdiği ifade edilmiştir.

Çarkıt (2018) tarafından eylem araştırması modeliyle tasarlanan araştırmada öğrencilerin dinledikleri/izledikleri içeriklere yönelik eleştirel bir tutum sergilemeleri hedeflenmiştir. Eleştirel dinleme / izleme beceri ve kazanımları gerçekleştirmeye yönelik dinleme/izleme içerikleri ve etkinlikler hazırlanarak on hafta süresince 7.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin hedeflenen birçok kazanımı edindikleri, uygulama sürecinden memnun kaldıkları, uygulama derslerini diğer derslerden konu ve yöntem yönünden özgün buldukları, edinilen becerileri günlük hayatta kullandıkları ve etkinliklerin öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme yeterliği kazanmalarında son derece fayda sağladığına ulaşılmıştır.

Aydın (2018) tarafından dinleme/izleme eğitimi alanındaki biçim ve içerik farklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkçe eğitiminde dinleme / izleme becerisi ve eğitimi alanında yazılmış kitaplar, tezler ve makaleler, Türkçe Eğitimi alanında yazılmış kitaplardaki dinleme/izleme bölümleri ile birlikte bu kitaplarda referans gösterilen İngilizce kaynaklar incelenmiş, Türkçe eğitimindeki dinleme/izleme konusu değerlendirilmiş ve dinleme / izleme eğitiminin alan yazında tanım ve içerik bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından bulgular ışığında yeni sınıflama önerileri getirilmiştir.

Demircan (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından irdelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde 748 öğrencinin örneklemini oluşturduğu araştırmada dinleme öz yeterlik ölçeği ile veriler toplanmıştır. Buradan elde edilen veriler sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve Türkçe dersi başarı puanı gibi faktörlerle karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesinde ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinleme öz yeterlik ortalamalarının iyi olduğuna, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dinleme öz yeterliğine sahip olduğuna, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça dinleme öz yeterliğinin arttığına, Türkçe dersi başarı puanlarına göre başarı puanı ile dinleme öz yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2018) tarafından etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisinin ölçülmesinin amaçlandığı araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırmada random yöntem ile belirlenen deney ve kontrol gruplarına altı hafta boyunca masal anlatılmıştır. İlk üç metin –her hafta bir metin olmak üzere- deney ve kontrol gruplarına aynı şekilde anlatılırken son üç masal deney grubuna etkileşimli yöntemle, kontrol grubuna ise ilk üç haftadaki kullanılan yöntemle aktarılmıştır. Araştırmada etkileşimli masal anlatım tekniği kullanılan deney grubunun son test ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır.

Doğancı (2019) tarafından ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelendiği araştırmada nitel tarama modeli benimsenmiş, doküman incelemesiyle veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmada incelenen elli beş dinleme metninden on birinin farklı metin türünde olduğu ve 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme yöntem ve tekniklerinin her birine başvurulduğu, bu yöntem ve tekniklerin öğretim programındaki uygulama yönergelerine uygun şekilde kullanıldığı saptanmıştır.

Çalıcı (2019) tarafından ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisinin ve bu yönteme göre verilen dinleme eğitimine ilişkin görüşlerinin irdelendiği araştırmada ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada sekiz hafta boyunca deney grubuna ters yüz sınıf yöntemine göre planlanmış dinleme eğitimi verilirken kontrol grubuna öğretmen

kılavuz kitabında yer alan yönergelere göre dinleme eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda meydana gelen başarı artışının kontrol grubundakinden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmekle birlikte cinsiyet değişkeninin sadece deney grubunda Bilgilendirici Metin (Okul) Başarı Testi'nde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olduğu saptanmıştır. Ayrıca ters yüz sınıf yöntemine göre verilen dinleme eğitiminin; öğrencilerin akademik başarılarını, dinlediklerini anlama becerilerini, dinleme tutumlarını, derse karşı olan memnuniyet algılarını, derse katılımlarını, günlük dinleme durumlarını, öğrencilerin velileriyle ilişkilerini ve sınıf ortamını olumlu yönde etkilediği de belirtilmiştir.

Aşağıda CoRT düşünme programı ve Türkçe eğitimi sahasında yapılan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Şahinel (2001) tarafından eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesini temel alan Türkçe programının toplam erişimi, kalıcılık ile öğretmen ve öğrenci davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna araştırma için tasarlanan ders planı uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntemlere göre ders verilmiştir. Türkçe erişimi testi ve tutum ölçeği, video kamera kayıtları, gözlem notları, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, bireysel günlük ve açık uçlu öğrenci anketinden elde edilen veriler neticesinde deney grubu; toplam erişimi puanı açısından kontrol grubuna göre daha başarılı, deney grubuna uygulanan yöntemin Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde daha etkili olduğu gibi sonuçlara varılmıştır.

Çığrı Yıldırım (2005) tarafından Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. 111 öğretmenin genel değerlendirilmeye alındığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyonun bulunduğu, eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranının arttığı bulunmuştur.

Aybek (2006) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisinin incelendiği araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada yer alan 76 öğrenci 2 deney, 1 kontrol grubu olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Deneysel süreçte deney gruplarından birine CoRT-1 düşünme programı, diğer deney grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubunun, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) sonuçlarına göre anlamlı derecede diğer gruplardan farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yahşi Cevher (2008) tarafından 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni öğretim programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilip geliştirilemediğinin ortaya konulmasının amaçlandığı araştırmaya 78 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için yeni ders programına uygun dersler işlenmiştir. Araştırmada derslerde kullanılan çalışma kâğıtları, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak değişmediği sonuçlarına varılmıştır.

İşlekeller (2008) tarafından eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanan araştırmada ön-test son-test deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın deney grubunda eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımıyla dersler işlenmiştir. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan programının öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını artırdığı sonuçlarına varılmıştır.

Razgathioğlu (2010) tarafından ilköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme stratejilerine ne kadar yer verdiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 2 farklı

yayınevinin 5.sınıf Türkçe ders kitabı taranmış ve neticede bir kitabın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik metinlere daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir.

Başoğlu (2010) tarafından ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme eğitimi için gerekli olan ölçütlere ne ölçüde uygun olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada 2008–2009 eğitim öğretim yılında MEB tarafından, Zonguldak'ta ilköğretim ikinci kademedeki okutulan Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada bağımsızlık, tutarlılık, ön yargısız olma, aktif ve organize olma, değerlendirme gibi eleştirel düşünme bileşenleri dikkate alındığında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygun olduğu, 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı metinlerin belirlenen eleştirel düşünme bileşenlerine uygun olmadığı, 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ise eleştirel düşünme eğitimi açısından kısmen uygun olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Balta (2011) tarafından yapılan araştırmada metin öğretiminde kullanılan Waldmann modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığının belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada 8.sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunda dersler Waldmann modeli etkinlikleriyle kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan araştırmada, fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin 1. öğretimde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm boyutlarda %52 düzeyinde; tümevarım boyutunda % 50, güvenilirlik boyutunda % 48, tündengelim boyutunda % 61 ve varsayım boyutunda % 57 düzeyinde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin alana göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın sözel bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Karabacak (2011) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini Palandöken ve Yakutiye ilçelerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 610 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları, cinsiyete göre sadece eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu neticelerine varılmıştır.

Başçam Çelik (2011) tarafından yapılan araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler eleştirel düşünme becerileri kazandırma açısından incelenmiş ve Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışları araştırılmıştır. 30 ilköğretim okulunda görev yapan 84 Türkçe öğretmeninden elde edilen veriler neticesinde Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli düzeyde olmadığı ve Türkçe öğretmenlerinin, sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği demokratik bir ortama dönüştürebildiklerini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Büyükarıslan (2011) tarafından 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri ile örtüşme düzeyinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada 458 etkinlik incelenmiş ve eleştirel düşünme becerisi kazanımlarına göre gruplandırılmıştır. Araştırma neticesinde 4.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan iki yüz kırk etkinlikten, yüz yetmiş iki tanesi; 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan iki yüz on sekiz etkinlikten yüz elli tanesinin eleştirel düşünme becerileri ile örtüştüğü belirlenmiştir.

Selçuk (2013) tarafından Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişki, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada 132 Türkçe öğretmenine, 165 sorudan oluşan Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği ve 51 sorudan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde ve özel alan yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu, eleştirel düşünme eğiliminde de bayanlar lehine çok az da olsa farklılık bulunduğu, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, özel alan yeterliliklerinin de yüksek olduğu neticelerine varılmıştır.

Duran Aymış (2013) tarafından 6. sınıf Türkçe dersinde işlenen metinlerin eleştirel düşünmeye özendiriciliği ele alınmıştır. Araştırmada on iki maddelik bir gözlem formu hazırlanmış ve betimsel anlamda, her bir metin metinsellik, içerik ve düşünmeye odaklılık bağlamlarında incelenmiştir. Araştırma neticesinde metinlerin özellikle düşünmeye odaklılık başlığında yetersiz kaldığı saptanmış, öğretmenlerin, metinlerin eleştirel düşünmeye özendiriciliğini belirlemek amacıyla oluşturulan gözlem formu maddelerine ise tutarlı cevaplar veremediği ve aynı madde üzerinde büyük bir uzlaşmazlığa düştükleri görülmüştür.

Bayrak (2014) tarafından Cort 1 düşünme programının ilköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda dersler, Cort 1 düşünme programının Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarına uygun olarak hazırlanan etkinlik yaprakları ile kontrol grubunda ise ders programı ve ders kitabına bağlı kalınarak işlenmiştir. Araştırmada Cort 1 düşünme programı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarısının, bilimsel yaratıcılığının ve eleştirel düşünme eğiliminin kontrol grubuna göre anlamlı fark gösterdiği neticesine varılmıştır.

Görücü (2014) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin irdelendiği araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 200 öğrencinin örneklem olarak yer aldığı araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve okunan kitap sayısının eleştirel düşünme becerilerini etkilediği sonuçlarına varılmıştır.

Altın (2016) tarafından metin türlerinin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada 5. sınıflarda okuyan 75 öğrenci çalışma grubu olarak yer almıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin genel eleştirel düşünme puanlarının metin türlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme beceri alanlarında en fazla şiir türünde başarılı oldukları, analiz, çıkarım, açıklama becerilerinde en fazla bilgilendirici metinlerde başarılı oldukları ve öz düzenleme



becerisinde ise en fazla öyküleyici metinlerde başarılı oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Akdan (2016) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma becerilerine yönelik bir inceleme yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinin benimsendiği araştırmada 206 öğrenci yer almıştır. Araştırmada eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu, öğrencilerin günlük sosyal medya araçlarını kullanma süreleri arttıkça, eleştirel okuma öz-yeterlik algılarında düşüş meydana geldiği ve sorgulama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma gibi becerilerle eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Bulut (2018) tarafından 7.sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda aktif öğrenme modeline uygun olarak planlanıp hazırlanırken kontrol grubunda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve ders kitabı etkinliklerine göre dersler planlanmıştır. Toplam 10 hafta süren araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kontrol grubunda ise öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Çatalbaş (2018) tarafından CoRT 5 düşünme programının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini nasıl etkilediğinin irdelendiği araştırmada durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 21 öğretmen adayına CoRT düşünme programının beşinci bölümü uygulanmıştır. Araştırmada CoRT 5 düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik katkılar sağladığı neticesine varılmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile deneysel süreç öncesi, sırası ve sonrası yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni hipotezleri test eden, araştırma sorularını cevaplayan ve varyansın kontrolünü sağlayan genel plandır (Balci, 2010). Bu araştırma, eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yarı deneysel desenlerden denkleştirilmiş ön-test son-test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir. (Büyüköztürk vd., 2014, 17). Robson (2017) deneysel çalışmaların; yeni şeyler deneyerek ne olacağını görmek ve bunlardan hangilerinin kabul edileceğini belirlemek ile ilgili olduğunu dile getirir. Bu modelde deney grubuna uygulama yapılırken kontrol grubunda bir uygulama yapılmaz. Her iki grupta da değişkenler aynı tutulup sadece denenen uygulamanın farklı olması sağlanır. Son aşamada her iki gruba da son test uygulanır (Baştürk, 2012). Bu modele göre araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve buradan elde edilen nicel verileri daha anlamlı kılmak adına yapılan görüşme çalışmaları analiz edilerek elde edilen sonuçlar bulgulaştırılmıştır. Araştırmanın ön test safhasında deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön testten elde edilen puanlar Mann Whitney U testine tabi tutulmuş ve grupların elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada model olarak benimsenen ön test son test kontrol gruplu desen aşağıda sembolik ifadeyle tabloleştirilmiştir. (Creswell, 2014; Karasar, 2016):

**Tablo 4: Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model**

Gruplar	Ön Test	X	Son Test
D (Deney)	O1	Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi	O3
K (Kontrol)	O2	-	O4

Tablo 4'te yer alan DG simgesi, deney grubunu; KG, kontrol grubunu; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenini CoRT-1 düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi oluşturmaktadır.

**Tablo 5: Araştırmanın Deneysel Süreci**

Araştırma grubu	Deney öncesi (1 Hafta)	Deney süreci (8 Hafta)	Deney sonrası (1 Hafta)
Deney grubu	Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi	CoRT-1 düşünme programı eğitimi (2 hafta)	Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi
	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi	ve Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi (6 hafta)	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi		Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi
	Reklam metni (Duvaları aş) Başarı testi		Reklam metni (Duvaları aş) Başarı testi

**Tablo-5 devam**

<b>Kontrol grubu</b>	<b>Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi</b>	<b>Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi</b>
	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi	Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi
	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi	Ders kitabındaki dinleme / izleme metnlerinin etkinliklere göre planlanmış dinleme / izleme eğitimi
	Reklam metni (Duvaları aş) Başarı testi	Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) Başarı Testi
		Reklam metni (Duvaları aş) Başarı testi

Tablo 5 incelendiğinde ön-test uygulama sürecinin 1 hafta, deneysel sürecin 8 hafta, son-test uygulamasının ise 1 hafta olmak üzere tüm sürecin 10 hafta olduğu görülmektedir. Deneysel gruba CoRT-1 programı esas alınarak eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilirken kontrol grubuna ders kitabındaki dinleme / izleme metnlerinin etkinliklerine göre dinleme / izleme eğitimi verilmiştir. Deneysel sürecin başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına, ön test ve son test olarak Öyküleyici Metin (Mehmet) Başarı Testi, Şiir Metni (Beni Hor Görme) Başarı Testi, Bilgilendirici Metin (Dost Acı Söylemeli) ve Reklam metni (Duvaları Aş) Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan başarı testlerinin dinleme / izleme testleri olması ve eleştirel düşünmeyi ölçmeye çalışması sebebiyle aynı anda uygulanmasının olumsuz neticelere yol açabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle başarı testleri bir haftalık bir sürece yayılarak her bir testin ayrı günlerde uygulanması sağlanmıştır.

**Tablo 6: Deney Grubu Deneysel Süreci**

<b>Deney grubu</b>	
<b>Verilen Eğitim</b>	<b>CoRT-1 düşünme programı eğitimi Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi</b>
<b>Haftalar</b>	<b>Kullanılan Metinler</b>
<b>1. Hafta</b>	<b>CoRT-1 Düşünme Programı Eğitimi</b>
<b>2. Hafta</b>	<b>CoRT-1 Düşünme Programı Eğitimi</b>
<b>3. Hafta</b>	<b>Toprak</b>
<b>4. Hafta</b>	<b>Ne Dilediğinize Dikkat Edin</b>
<b>5. Hafta</b>	<b>İyilik Mi?</b>
<b>6. Hafta</b>	<b>Hayal Edince</b>
<b>7. Hafta</b>	<b>Kız Çocuğu</b>
<b>8. Hafta</b>	<b>Dondurma Yağsa</b>

Deney grubunun deneysel sürecinin ilk iki haftasında CoRT-1 düşünme programı eğitimi uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilere öncelikle CoRT-1 düşünme programının yapısı kavratılmaya çalışılmış ve düşünme becerilerinin bu program ile birlikte harekete geçirilmesi hedeflenmiştir. İki haftalık CoRT-1 eğitiminin ardından 6 hafta boyunca her hafta bir metin olmak üzere CoRT-1 düşünme programının yapısından hareketle oluşturulan eleştirel dinleme / izleme etkinlikleri uygulanmıştır. Bu metinlerden Toprak, araştırmacı tarafından bir öyküden uyarlanmış öyküleyici bir metin; Ne Dilediğinize Dikkat Edin, öyküleyici bir izleme metni; İyilik Mi, araştırmacı tarafından yazılmış bir bilgilendirici metin; Hayal Edince, reklam türünde bir izleme metni; Kız Çocuğu, şiir metni ve Dondurma Yağsa, reklam türünde bir izleme metnidir. CoRT-1 programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitimi verilen deney grubundaki dersler yürütülürken sınıf ortamının demokratik olmasına, öğrencilerin sınıfta düşüncelerini özgürce ifade edilmesine özen gösterilmiştir. Eleştirel düşünme yapısını engelleyen dış faktörlerin mümkün olduğu kadar en aza indirilmesi sağlanarak eleştirel düşünce yapısının gelişmesi hedeflenmiştir.

Tablo 7’de kontrol grubunun haftalık sürecine yer verilmiştir.

**Tablo 7: Kontrol Grubu Araştırma Süreci**

<b>Kontrol Grubu</b>	
<b>Verilen Eğitim</b>	<b>Ders kitabındaki dinleme / izleme metnlerinin etkinliklere göre planlanmış dinleme / izleme eğitimi</b>
<b>Haftalar</b>	<b>Kullanılan Metinler</b>
<b>1. Hafta</b>	-
<b>2. Hafta</b>	-
<b>3. Hafta</b>	<b>Toprak</b>
<b>4. Hafta</b>	<b>Ne Dilediğinize Dikkat Edin</b>
<b>5. Hafta</b>	<b>İyilik Mi?</b>
<b>6. Hafta</b>	<b>Hayal Edince</b>
<b>7. Hafta</b>	<b>Kız Çocuğu</b>
<b>8. Hafta</b>	<b>Dondurma Yağsa</b>

Tablo 7’de kontrol grubunda CoRT-1 eğitimi verilmemiştir. Metinler ile birlikte etkinliklerin uygulandığı 6 haftalık zaman diliminde Toprak, Ne Dilediğinize Dikkat Edin, İyilik Mi, Hayal Edince, Kız Çocuğu, Dondurma Yağsa metinleri ders kitabındaki metne dair sorular, tahmin etme, tamamlama, boşluk doldurma, bağlamdan yararlanarak kelimelerin anlamlarını bulma vb. etkinlikler çerçevesinde işlenmiştir.

### **3.2. Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu İstanbul’daki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Somut işlemler döneminden yavaş yavaş soyut işlemler döneme geçişin yaşandığı bu dönem soyut düşünebilme yetisinin gelişmeye başladığı dönemdir. Ayrıca merkezî ortak sınav kaygısının henüz başlamaması sebebiyle de 7.sınıf öğrencilerinin araştırma için uygun olduğu öngörülmüştür. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden 20’si deney 20’si ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yer alan 20 öğrencinin 11’i kız 9’u erkek; kontrol grubunda yer alan 20 öğrencinin 10’u kız 10’u erkektir.

**Tablo 8 : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	N	%
<b>Erkek</b>	9	45	10	50
<b>Kız</b>	11	55	10	50
<b>Toplam</b>	20	100,0	20	100,0

Tablo 8’de deney grubunu oluşturan öğrencilerin %45’i erkek %55’i kız iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %50’si kız %50’si erkektir. Eldeki veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının cinsiyet bakımından denk gruplar olduğu söylenebilir.

### **3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### **3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Bu başlık altında araştırma sürecinde elde edilen nicel verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

##### **3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel verileri Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri aracılığıyla elde edilmiştir. Başarı testleri oluştururken öncelikle CoRT-1 programının düşünme etkinlikleri esas alınmakla birlikte alanyazındaki eleştirel dinleme / izleme becerileri belirlenmiştir. Ardından CoRT-1 programında bulunan etkinliklerden yola çıkılarak eleştirel dinleme / izleme becerilerini içeren başarı testleri hazırlanmış ve bu testlerin eleştirel dinleme / izleme becerilerine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla beş farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine CoRT-1 programı esaslı eleştirel dinleme / izleme etkinlikleri

uygulanmış kontrol grubuna ise ders kitabında yer alan etkinlikler çerçevesinde metinler işlenmiştir.

Uygulama sürecinin başında Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri ön test olarak uygulanmış ve süreç sonunda yine aynı testler son test olarak uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır.

### **3.3.1.2. Nicel Verilerin Analizi**

Geliştirilen başarı testlerinin çözümlenmesi için öncelikle bir değerlendirme rubriği (Ek 10) geliştirilmiştir. Geliştirilen rubrik ile ilgili alan uzmanlarından görüş alınmış ve rubriğe son hâli verilmiştir. Rubrik doğrultusunda 3 alan uzmanı tarafından başarı testlerine verilen cevaplar değerlendirilip öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar elde edilmiştir. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) başarı testleri elde edilen verilerin tamamı SPSS for Windows 20. 0 paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma sürecinde uygulamalardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımlardan farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney sürecinde iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney-U Testi, deney ve kontrol gruplarının ön-test / son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

İstatiksel hesaplamaların tamamında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğu gruplar veya kategoriler arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar bu minvalde değerlendirilmiştir.

### **3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu bölümde nitel verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel verileri deney grubunda yer alan 7 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir. Araştırmada nitel verilere yer vermekteki en temel amaç nicel veriler ile nitel verilerin karşılaştırılmasıdır. Elde edilen verilerin



birbirini desteklemesinin araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırdığı söylenilebilir. Araştırmanın nitel verilerini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerin eleştirel düşünme temelli eleştirel dinleme / izleme eğitimine yönelik görüşleri saptanmaya çalışılmış ve nicel verilerden elde edilen bulgular ile tutarlılığı sorgulanmıştır.

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Bu yolla bireylerin, çeşitli konulardaki duygu, düşünce, bilgi, tutum ve davranışları belirlenerek bunların nedenleri öğrenilebilir (Karasar, 2016). Nitekim görüşme, sosyal bilimlerde en sık başvurulan yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularına uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir.

### **3.3.2.2. Nitel Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler Nvivo programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayan kavramları tespit edip ilişkilere ulaşmak ve bunları okuyucunun anlayacağı bir forma dönüştürerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nvivo programı bir nitel veri analiz programıdır. Bu programda işitsel ve görsel olan nitel veriler de analiz edilebilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme Nvivo programı yardımıyla analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek (2016)'in vurguladığı gibi veriler kodlanmış, kodlanan verilerden hareketle temalar bulunmuş, ardından kodlar ve temalar düzenlenmiştir, son aşamada ise program yardımıyla elde edilen istatiki bilgiler ışığında bulgular yorumlanmıştır.

### **3.4. Deneysel Süreç Öncesi Çalışmalar**

Deneysel süreç öncesi öncelikle CoRT düşünme eğitimi programı detaylı olarak ele alınmıştır. CoRT düşünme programının 6 aşamasından CoRT-1 programının 7.sınıf öğrencilerinin bilişsel seviyelerine daha uygun ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmede kullanılabilecek bir basamak olduğu tespit edilerek CoRT-1 programının deney sürecinde yer alabileceği belirlenmiştir.

Etkinliklerin yanı sıra deneysel sürecin önemli bir adımını da metinler oluşturmaktadır. Bu sebeple yine deneysel süreç öncesi ders kitapları dâhil olmak üzere deneysel süreçte kullanılabilecek metin taraması gerçekleştirilmiştir. Metin

taraması neticesinde 6 metin uygulama sürecinde, 4 metin ise ön test son testte kullanılmak üzere belirlenmiştir. Metinlere dair bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 9: Deneysel Süreçte Kullanılan Metinler**

Metin Adı	Metnin Yazarı	Türü
<b>Dost Acı Söylemeli</b> <b>*Başarı testi metni</b>	Şevket Rado	Bilgilendirici
<b>Mehmet</b> <b>*Başarı testi metni</b>	Araştırmacı	Öyküleyici
<b>Beni Hor Görme</b> <b>*Başarı testi metni</b>	(Âşık) Veysel Şatıroğlu	Şiir
<b>Duvarları Aş</b> <b>*Başarı testi metni</b>	Reklam	Bilgilendirici / İzleme
Toprak	Araştırmacı  *(Bu metin Tolstoy'un İnsana Ne Kadar Toprak Lazım öyküsünden uyarlanmıştır.)	Öyküleyici
Ne Dilediğinize Dikkat Edin	Kısa film	Öyküleyici / İzleme
İyilik Mi	Araştırmacı	Bilgilendirici
Hayal Edince	Reklam	Öyküleyici / İzleme
Kız Çocuğu	Nazım Hikmet	Şiir
Dondurma Yağsa	Reklam	Bilgilendirici / İzleme

Tablo 9'da eğitim sürecinde kullanılmak üzere belirlenen öyküleyici, bilgilendirici, şiir ve reklam metinlerden birer örnek ön test ve son testte yer almıştır.

Hem süreçte kullanılan metinlerde hem de ön ve son testte uygulanan başarı testi metinlerinde metin türlerinin hepsine yer verilmiştir. Belirlenen bu metinlerin alanyazın taraması neticesinde belirlenen eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme becerileri için uygun nitelik olup olmadığını ve metinsellik ölçütlerini taşıyıp taşımadıklarını belirlemek amacıyla uzman görüşüne sunulması için “Dinleme / İzleme Metni Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan form ve maddeleri öncelikle iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirme formuna uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verildikten sonra metinler form ışığında beş uzman tarafından değerlendirilmiş ve beş uzmanın aritmetik puan ortalaması neticesinde ilgili metnin puanı ortaya çıkarılarak uygunluğuna karar verilmiştir. Dinleme / izleme değerlendirme formundan 70 puan ve üstü alan metinlerin uygun olduğu belirlenmiştir.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel verileri dört başarı testinden elde edilirken nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın ön test ve son testinde kullanılacak metinlerin uzman görüşleriyle belirlenmesinin ardından bu metinlere yönelik CoRT-1 düşünme programının yapısı esas alınarak eleştirel dinleme / izleme başarı testleri hazırlanmıştır.

Araştırmada başarı testleri hazırlanmadan önce alanyazından faydalanılarak eleştirel dinleme / izleme becerileri tespit edilmiştir. Tespit edilen beceriler doğrultusunda hazırlanan Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Beni Hor Görme (Şiir), Duvarları Aş (Reklam) metinlerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel dinleme / izleme başarı testleri alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede soruların eleştirel dinleme / izlemeyi kapsayıp kapsamadığı ve tespit edilen eleştirel dinleme / izleme becerilerinden hangilerini içerdiği belirlenmiştir. Başarı testi değerlendirme formu EK- 1’de yer almaktadır. Her bir başarı testi CoRT-1 programının yapısına uygun 10 sorudan meydana gelmektedir. Başarı testlerinde yer alan her bir soru bir veya birden fazla eleştirel dinleme / izleme becerisine hitap edebilmektedir. Soruların tamamı açık uçlu olacak şekilde hazırlanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan forma üç alan uzmanı görüşleri

doğrultusunda son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda 4 sorudan oluşmuştur.

Araştırmanın veri toplama araçlarının tamamına ve değerlendirme formlarına “Ekler” bölümünde yer verilmiştir.

#### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisini incelemek üzere belirlenen alt problemler doğrultusunda yapılan istatistiki analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda nicel verilerin bulguları verilmiş ve yorumlanmıştır. Ardından araştırmanın nitel verileri bulgulaştırılmış ve yorumlanmıştır.

##### 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırma verilerinin dağılımının normal dağılımdan farklı olup olmadığını belirlemek üzerine Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test ve Son-Test Puanları Dağılımının Normal Dağılımdan Farklı Olup Olmadığını Anlamak İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları**

Değerler	Deney Grubu, Dost Acı Söylemeli, Ön-Test	Deney Grubu, Mehmet, Ön-Test	Deney Grubu, Duvarları Aş, Ön-Test	Deney Grubu, Beni Hor Görme, Ön-Test	Deney Grubu, Dost Acı Söylemeli, Son-Test	
N	20	20	20	20	20	
Normal $\bar{x}$	17,2910	11,6630	12,0575	15,6620	36,8750	
Parametreler <i>ss</i>	6,88667	7,77498	7,87117	7,67945	12,62257	
Kolmogorov Smirnov Z	,197	,127	,172	,095	,100	
P (Kolmogorov-Smirnov)	,40	,200	,121	,200	,200	
Shapiro-Wilk	,948	,901	,866	,978	,960	
P (Shapiro-Wilk)	,341	,044	,010	,912	,546	
Değerler	Deney Grubu, Duvarları Aş, Son-Test	Deney Grubu, Beni Hor Görme, Son-Test	Deney Grubu Ön Test, Genel Puan	Deney Grubu Son Test, Genel Puan	Kontrol Grubu Ön Test Genel Ortalama	Kontrol Grubu Son Test Genel Ortalama

**Tablo-10 devam**

<b>Kolmogorov Smirnov Z</b>	,227	,091	,160	,143	,143	,149
<b>P (Kolmogorov-Smirnov)</b>	,008	,200	,195	,200	,200	,200
<b>Shapiro-Wilk</b>	,856	,984	,921	,979	,933	,933
<b>P (Shapiro-Wilk)</b>	,007	,978	,102	,919	,179	,224
<b>N</b>	20	20	20	20	20	20
<b>Normal <math>\bar{x}</math></b>	31,2145	34,9385	14,1650	35,8990	13,2360	13,2735
<b>Parametreler ss</b>	12,68998	13,32082	5,75957	10,52790	5,78566	5,68693

Field'a (2009: 132) göre veri toplama süreci sonunda evrenden elde edilen verilerin dağılımlarının normal olduğuna hükmedilebilmesi için büyük dağılım kataloğu olarak tarif edilecek seviyede olması ve parametrik testlerin varsayımlarını sağlaması gerekmektedir. Buna göre parametrik testlerin varsayımları verilerin normal dağılması, varyansların homojenliği, veri havuzunun tek bir yönde ağırlık kazanmaması ve aralıklarının belirgin olması ve bağımsızlıktır (Field 2009: 133).

Araştırma sürecinde uygulamalardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımlardan farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testlerinin sonuçlarına bakıldığında bazı verilerin parametrik bazı verilerin ise non-parametrik dağılım gösterdiği görülmektedir. Dağılımın normal dağılımlardan aşırı sapma göstermediğine yönelik bir varsayımı ileri sürebilmek için ön görülen araştırma büyüklüğünün genellikle  $n \geq 30$  olarak kabul edildiği görülmektedir (Büyüköztürk 2018: 8). Bu sebeple araştırma sürecinden elde edilen nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney sürecinde iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney-U Testi, deney ve kontrol gruplarının ön-test / son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

#### 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

**Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Genel Ortalama Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	21,40	428,00	182,000	-,487	p > ,05
<b>Kontrol</b>	20	19,60	392,00			

Tablo 11’de deney grubunun sıralamalar ortalaması 21,40 kontrol grubunun 19,60’tır. U değeri 182,000 Z değeri ise -,487 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle ön-test puanları ortalaması bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 12: Dost Acı Söylemeli Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	22,35	447,00	163,000	-1,001	p > ,05
<b>Kontrol</b>	20	18,65	373,00			

Tablo 12’de deney grubunun sıralamalar ortalaması 22,35 kontrol grubunun 18,65’dir. U değeri 163,000 Z değeri ise -1,001 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli ön-test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 13: Mehmet Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	21,45	429,00	181,000	-,514	p > ,05
<b>Kontrol</b>	20	19,55	391,00			

Tablo 13’te deney grubunun sıralamalar ortalaması 21,45 kontrol grubunun 19,55’tir. U değeri 181,000 Z değeri ise -,514 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık

yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet ön-test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 14: Duvarları Aş Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelemesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	19,83	396,50	186,500	-,365	p > ,05
<b>Kontrol</b>	20	21,18	423,50			

Tablo 14'te deney grubunun sıralamalar ortalaması 19,83 kontrol grubunun 21,18'tir. U değeri 186,500 Z değeri ise -,365 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş ön-test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 15: Beni Hor Görme Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	21,80	436,00	174,000	-,703	p > ,05
<b>Kontrol</b>	20	19,20	384,00			

Tablo 15'te deney grubunun sıralamalar ortalaması 21,80 kontrol grubunun 19,20'dir. U değeri 171,000 Z değeri ise -,703 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Beni Hor Görme ön-test puanları bakımından deney ve kontrol gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

#### 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

**Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarından Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son-Test Genel Puanları Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Deney</b>	20	29,90	598,00	12,000	-5,085	p < ,001
<b>Kontrol</b>	20	11,10	222,00			



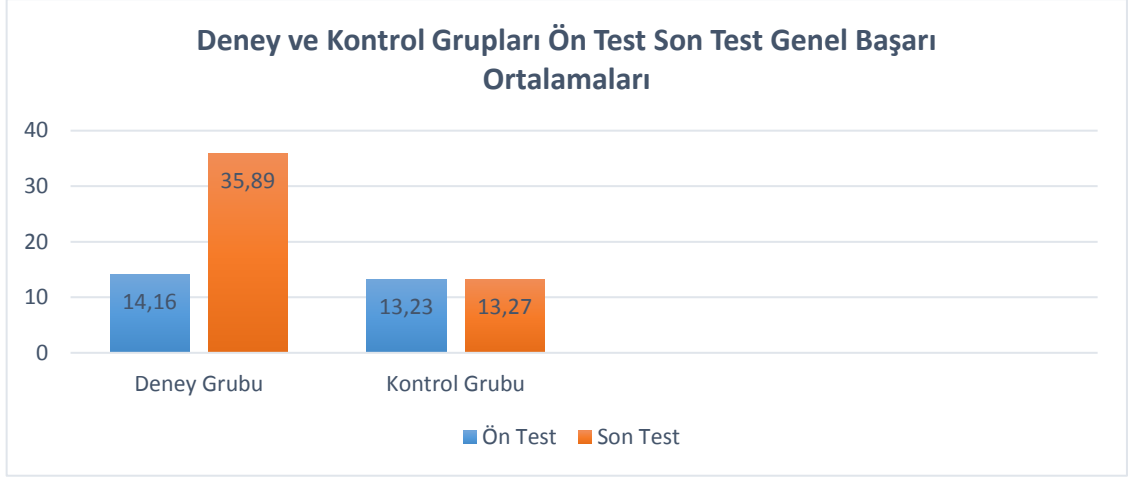
Tablo 16’da deney grubunun sıralamalar ortalaması 29,90 kontrol grubunun 11,10’dur. U değeri 12,000 Z değeri ise -5,085 olup deney ve kontrol gruplarının eleştirel dinleme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında eleştirel dinlemeye yönelik dinleme / izleme puanları bakımından yüksek seviyede anlamlı bir farklılık vardır ( $p < ,001$ ). Elde edilen puanlar bakımından başarı puanının yükselmesinin eleştirel dinleme / izleme becerisinin yükselmesi anlamına geldiği düşünüldüğünde sürecin deney grubu lehine anlamlı değişiklik meydana getirdiği söylenebilecektir.

#### 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Puanlarının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi

**Tablo 17: Deney Grubunun Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verileri Genel Ortalamasının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların etkinliklerin uygulama süreci öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 17. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=-3,920$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında etkinlik sürecinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.



**Şekil 10: Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Son Test Genel Başarı Ortalamaları**

Şekil 10 incelendiğinde deney grubunun ön test ortalamasının 14,16 son test ortalamasının 35,89; kontrol grubunun ön test ortalamasının 13,23 son test test ortalamasının 13,27 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamasında anlamlı bir farklılık yok iken uygulama sürecinin ardından gerçekleşen son testte deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yüksek düzeyde bir anlamlılık tespit edilmiştir. Kontrol grubu 13,23 olan ön test başarı ortalaması son testte 13,27 ortalama ile ilerleme gösterse de bu ilerleme anlamlı bir düzeyde gerçekleşmemiştir.

**Tablo 18: Deney Grubunun Dost Acı Söylemeli Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	10,50		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 18. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=-3,920$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate

alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında Dost Acı Söylemeli etkinliğinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.

**Tablo 19:Deney Grubunun Mehmet Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 19. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (z=-3,920, p<,001). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında Mehmet etkinliğinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.

**Tablo 20:Deney Grubunun Duvarları Aş Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	00,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 20. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=-3,920$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında Duvarları Aş etkinliğinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.

**Tablo 21: Deney Grubunun Beni Hor Görme Etkinliğindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	00,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 21. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=-3,920$ ,  $p<,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel dinleme / izleme puanlarının yüksek olmasının eleştirel dinleme / izleme becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında Duvarları Aş etkinliğinin deney grubundaki katılımcıların eleştirel dinleme / izleme becerilerini geliştirdiği söylenebilecektir.

**Tablo 22: Kontrol Grubunun Etkinlik Sürecindeki Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verileri Genel Ortalamalarının Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	11	8,14	89,50	-,579	p > ,05
<b>Pozitif Değerler</b>	9	13,39	120,50		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Kontrol grubundaki katılımcıların etkinlik süreci öncesi ve sonrası eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 22. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (z=-,579; p>,05).

#### **4.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

**Tablo 23: Dost Acı Söylemeli Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	12,73	140,00	25,000	-1,862	p > ,05
<b>Erkek</b>	9	7,78	70,00			

23. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,73 erkek öğrencilerin 7,78'dir. U değeri 25,000 Z değeri ise -1,862 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 24: Mehmet Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	14,55	160,00	5,000	-3,382	p < ,001
<b>Erkek</b>	9	5,56	50,00			

24. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 14,55 erkek öğrencilerin 5,56'dır. U değeri 5,000 Z değeri ise -3,382 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet ön-test puanlarında kız katılımcılar lehine istatistiki olarak yüksek seviyede anlamlı farklılık olduğu söylenebilecektir.

**Tablo 25: : Duvarları Aş Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	12,73	140,00	25,000	-1,861	p > ,05
<b>Erkek</b>	9	7,78	70,00			

25. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,73 erkek öğrencilerin 7,78'dir. U değeri 25,000 Z değeri ise -1,861 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 26: Beni Hor Görme Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	11,91	131,00	34,000	-1,178	p > ,05
<b>Erkek</b>	9	8,78	79,00			

26. tabloda deney grubundaki erkek öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,91 kız öğrencilerin 8,78'dir. U değeri 34,000 Z değeri ise -1,178 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında

anlamli bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Beni Hor Görme ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 27: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Dost Acı Söylemeli Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	10	12,40	124,00	31,000	-1,436	p > ,05
<b>Erkek</b>	10	8,60	86,00			

27. tabloda kontrol grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,40 erkek öğrencilerin 8,60'tır. U değeri 31,000 Z değeri ise -1,436 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 28: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Mehmet Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	10	11,15	111,50	43,500	-,492	p > ,05
<b>Erkek</b>	10	9,85	98,50			

28. tabloda kontrol grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,15 erkek öğrencilerin 9,85'tir. U değeri 43,500 Z değeri ise -,492 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 29: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Duvarları Aş Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	10	11,30	113,00	42,000	-,605	p > ,05
<b>Erkek</b>	10	9,70	97,00			

29. tabloda kontrol grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,30 erkek öğrencilerin 9,70'tir. U değeri 42,000 Z değeri ise -,605 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dinleme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

**Tablo 30: Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Beni Hor Görme Ön-Test Puanlarına Ait Verilerin Ortalamasının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	10	10,10	101,00	46,000	-,302	p > ,05
<b>Erkek</b>	10	10,90	109,00			

30. tabloda kontrol grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 10,10 erkek öğrencilerin 10,90'dır. U değeri 46,000 Z değeri ise -,302 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgudan hareketle Beni Hor Görme ön-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

#### 4.6. Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinleme / İzlemeye Yönelik Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

**Tablo 31: Dost Acı Söylemeli Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	13,36	147,00	18,000	-2,393	p < ,05
<b>Erkek</b>	9	7,00	63,00			

31. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 13,36 erkek öğrencilerin 7,00'dir. U değeri 18,000 Z değeri ise -2,393 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Dost Acı Söylemeli son-test puanları bakımından kız katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.



**Tablo 32: Mehmet Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	12,45	137,00	28,000	-1,633	p > ,05
<b>Erkek</b>	9	8,11	73,00			

32. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,45 erkek öğrencilerin 8,11'dir. U değeri 28,000 Z değeri ise -1,633 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Mehmet son-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki açıdan denk gruplar olduğu söylenebilecektir.

**Tablo 33: Duvarları Aş Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	12,00	132,00	33,000	-1,254	p > ,05
<b>Erkek</b>	9	8,67	78,00			

33. tabloda deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,00 erkek öğrencilerin 8,67'dir. U değeri 33,000 Z değeri ise -1,254 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen bulgudan hareketle Duvarları Aş son-test puanları bakımından kız ve erkek gruplarının istatistiki açıdan denk gruplar olduğu söylenebilecektir.

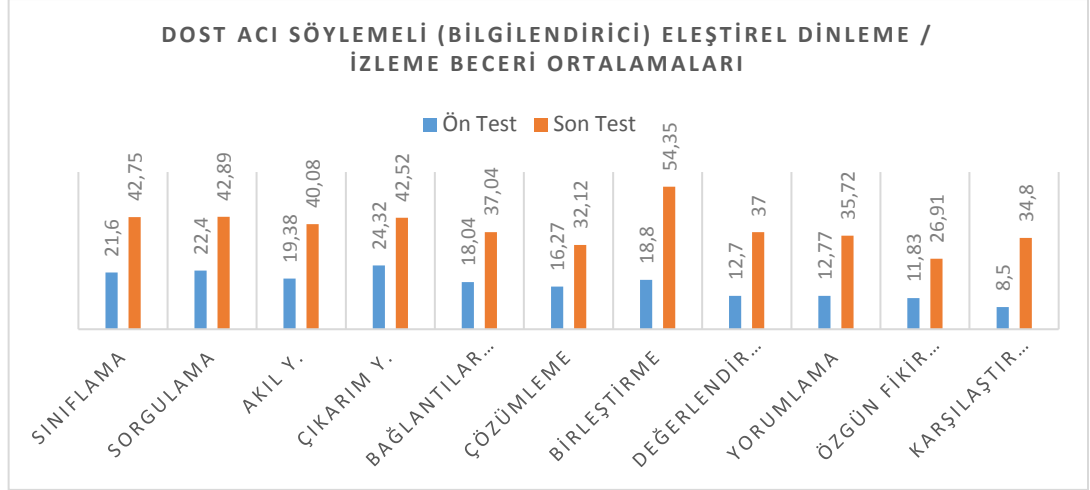
**Tablo 34: Beni Hor Görme Etkinliği Deney Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Dinlemeye Yönelik Dinleme / İzleme Son Test Puanlarına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
<b>Kız</b>	11	14,00	154,00	11,000	-2,925	p < ,01
<b>Erkek</b>	9	6,22	56,00			

34. tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 14,00 erkek öğrencilerin 6,22'dir. U değeri 11,000 Z değeri ise -2,925 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel dileme / izlemeye yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen bulgudan hareketle

Duvarları Aş son-test puanları bakımından kız grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilecektir.

#### 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Dinleme / İzleme Alt Faktörlerine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi



**Şekil 11: Deney Grubu Dost Acı Söylemeli Metni Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları**

Şekil 11 incelendiğinde Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici) metninde ön testte en yüksek başarı ortalaması 24,32 ile çıkarım yapma, en düşük ortalama 8,5 ile karşılaştırma becerisinde gerçekleşmiştir. Son test başarı ortalamasında en yüksek ortalama 54,35 ile birleştirme, en düşük ortalama 26,91 ile özgün fikir üretme becerisinde gerçekleşmiştir. Deney grubu Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici) metnin de yer alan eleştirel dinleme / izleme becerileri ön test son test Wilcoxon Testi inceleme sonuçları şu şekildedir:

**Tablo 35: Dost Acı Söylemeli Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,825	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,00	190,00		
<b>Eşit Değerler</b>	1				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden sınıflamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları 35.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sınıflama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,825$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 36: Dost Acı Söylemeli Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden sorgulamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları 36. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sorgulama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 37: Dost Acı Söylemeli Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,00	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden akıl yürütmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 37.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen akıl yürütme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 38: Dost Acı Söylemeli Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden çıkarım yapmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 38. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çıkarım yapma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 39: Dost Acı Söylemeli Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden bağlantılar kurmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 39.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen bağlantılar kurma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 40: Dost Acı Söylemeli Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	2,00	2,00	-3,846	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,95	208,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden çözümlemeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 40.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çözümleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,846$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 41: Dost Acı Söylemeli Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden birleştirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 41.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen birleştirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 42: Dost Acı Söylemeli Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden değerlendirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 42.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen değerlendirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 43: Dost Acı Söylemeli Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,823	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,00	190,00		
<b>Eşit Değerler</b>	1				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden yorumlamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 43.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen yorumlama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,823$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 44: Dost Acı Söylemeli Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

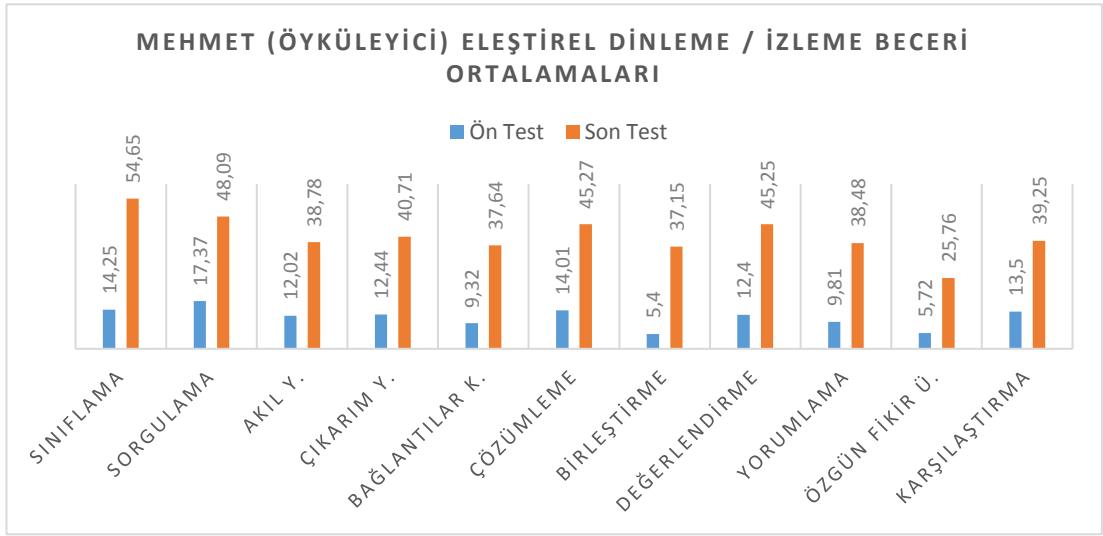
	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden özgün fikir üretmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 44. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen özgün fikir üretme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ,  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 45: Dost Acı Söylemeli Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,724	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	18	9,50	171,00		
<b>Eşit Değerler</b>	2				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Dost Acı Söylemeli alt faktörlerinden karşılaştırmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 45.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen karşılaştırma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 12: Deney Grubu Mehmet Metni Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları**

Şekil 12 incelendiğinde Mehmet metni ön test eleştirel dinleme / izleme becerileri arasında sorgulama 17,37 ile en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalama 5,4 ile birleştirme becerisinde gerçekleşmiştir. Son test ortalamalarında 54,65 ile sınıflama becerisi en yüksek ortalama sahipken en düşük ortalama 25,76 ile özgün fikir üretme becerisinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 46: Mehmet Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	1,00	1,00	-3,884	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	19	11,00	209,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				



Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden sınıflamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 46. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sınıflama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,884$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 47: Mehmet Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden sorgulamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 47. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sorgulama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 48: Mehmet Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	1,00	-3,920	p < ,001
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden akıl yürütmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 48. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen akıl yürütme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 49: Mehmet Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	1,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden çıkarım yapmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 49. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çıkarım yapma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 50: Mehmet Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden bağlantılar kurmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 50. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen bağlantılar kurma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 51: Mehmet Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden çözümlenmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 51. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çözümlenme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 52: Mehmet Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,824	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,00	190,00		
<b>Eşit Değerler</b>	1				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden birleştirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 52.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen birleştirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,824$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 53: Mehmet Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	3,00	3,00	-3,480	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	16	9,38	150,00		
<b>Eşit Değerler</b>	3				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden değerlendirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 53.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen değerlendirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,480$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 54: Mehmet Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	3	3,33	10,00	-3,547	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	17	11,76	200,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden yorumlamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 54.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen yorumlama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,547$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 55: Mehmet Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

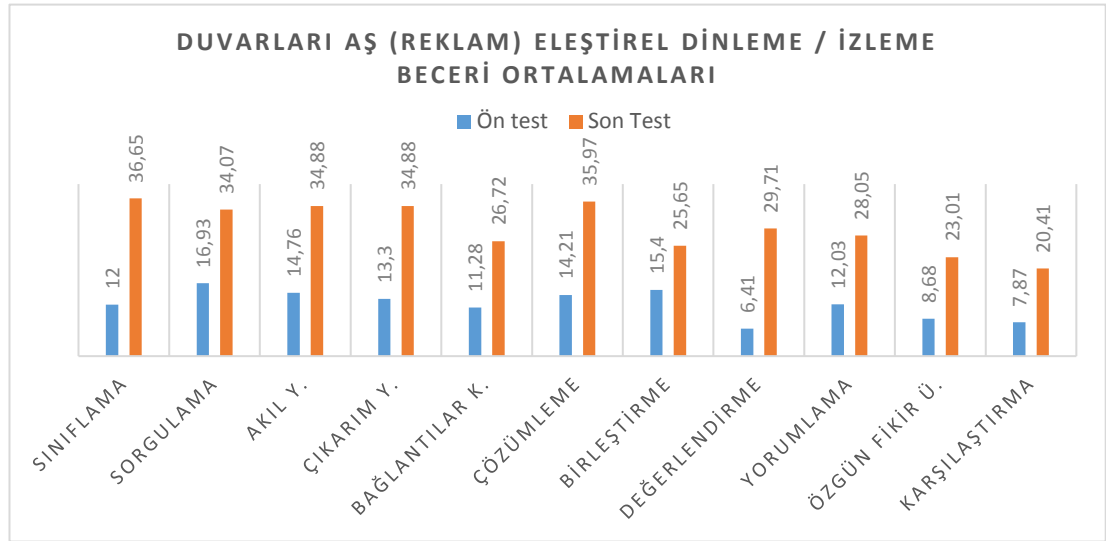
	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>	0				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden özgün fikir üretmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 55.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen özgün fikir üretme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 56: Mehmet Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,622	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	17	9,00	153,00		
<b>Eşit Değerler</b>	3				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Mehmet alt faktörlerinden karşılaştırmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 56.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen karşılaştırma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,622$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 13: Deney Grubu Duvarları Aş Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları**

Şekil 13 incelendiğinde Duvarları Aş metni ön test eleştirel dinleme / izleme becerileri arasında sorgulama 16,93 ile en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalama 6,41 ile değerlendirme becerisinde gerçekleşmiştir. Son test ortalamalarında 36,65 ile sınıflama becerisi en yüksek ortalama sahipken en düşük ortalama 20,41 ile karşılaştırma becerisinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 57: Duvarları Aş Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	1,00	1,00	-3,681	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	17	10,00	170,00		
<b>Eşit Değerler</b>	2				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden sınıflamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 57.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sınıflama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,681$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 58: Duvarları Aş Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden sorgulamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 58.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sorgulama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 59: Duvarları Aş Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden akıl yürütmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 59.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen akıl yürütme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 60: Duvarları Aş Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	1,00	1,00	-3,883	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	11,00	209,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden çıkarım yapmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 60.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çıkarım yapma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,883$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 61: Duvarları Aş Bağlantı Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	,00	,00	-3,771	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				



Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden bağlantı kurma yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 61.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen bağlantı kurma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 62: Duvarları Aş Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	,00	,00	-3,783	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden çözümlemeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 62.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çözümleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,783$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 63: Duvarları Aş Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	10,00	10,00	-2,841	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	14	7,86	110,00		
<b>Eşit Değerler</b>	5				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden birleştirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 63. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen birleştirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,841$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 64: Duvarları Aş Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden değerlendirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 64.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen değerlendirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 65: Duvarları Aş Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	2	5,50	11,00	-3,510	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	18	11,06	119,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden yorumlamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 65.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen yorumlama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,510$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 66: Duvarları Aş Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

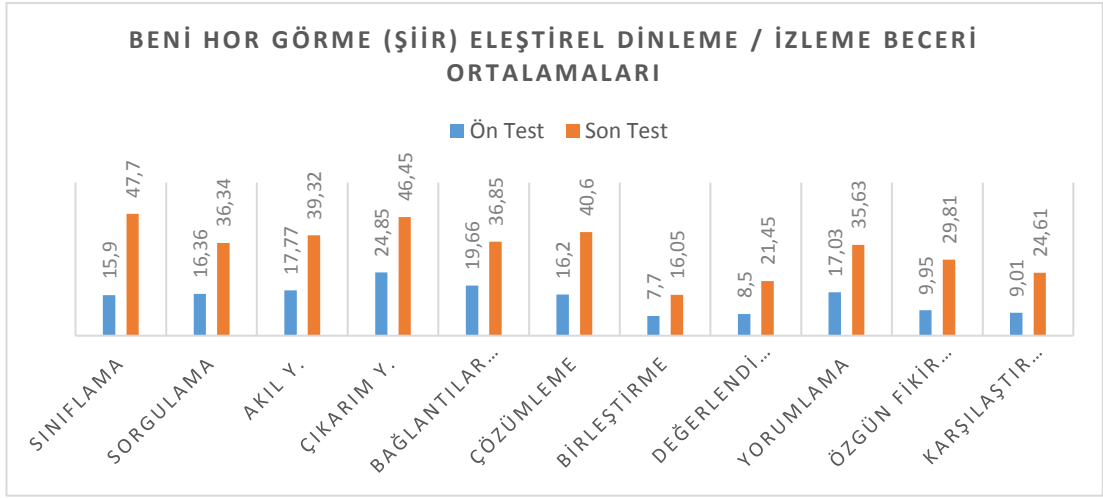
	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden özgün fikir üretmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 66.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen özgün fikir üretme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 67: Duvarları Aş Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Duvarları Aş alt faktörlerinden karşılaştırmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 67.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen karşılaştırma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 14: Deney Grubu Beni Hor Görme Eleştirel Dinleme / İzleme Beceri Ortalamaları**

Şekil 14 incelendiğinde Beni Hor Görme metni ön test eleştirel dinleme / izleme becerileri arasında çıkarım yapma 24,85 ile en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalama 7,7 ile değerlendirme becerisinde gerçekleşmiştir. Son test ortalamalarında 36,65 ile sınıflama becerisi en yüksek ortalama sahipken en düşük ortalama 20,41 ile karşılaştırma becerisinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 68: Beni Hor Görme Sınıflama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden sınıflamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 68.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sınıflama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 69: Beni Hor Görme Sorgulama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden sorgulamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 69.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen sorgulama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 70: Beni Hor Görme Akıl Yürütme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,920	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden akıl yürütmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 70.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen akıl yürütme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 71: Beni Hor Görme Çıkarım Yapma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden çıkarım yapmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 71.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çıkarım yapma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,921$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 72: Beni Hor Görme Bağlantılar Kurma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	2	6,50	13,00	-3,435	$p < ,01$
<b>Pozitif Değerler</b>	18	10,94	197,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden bağlantılar kurmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 72.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen bağlantılar kurma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,435$ ;  $p < ,01$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 73: Beni Hor Görme Çözümleme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,725	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	18	9,50	171,00		
<b>Eşit Değerler</b>	2				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden çözümlemeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 73.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen çözümleme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,725$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 74: Beni Hor Görme Birleştirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-2,805	$p < ,01$
<b>Pozitif Değerler</b>	10	5,50	55,00		
<b>Eşit Değerler</b>	10				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden birleştirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 74. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen birleştirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -2,805$ ;  $p < ,01$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 75: Beni Hor Görme Değerlendirme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	1,00	1,00	-2,982	$p < ,01$
<b>Pozitif Değerler</b>	11	7,00	77,00		
<b>Eşit Değerler</b>	8				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden değerlendirmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 75. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen değerlendirme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -2,982$ ;  $p < ,01$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 76: Beni Hor Görme Yorumlama Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	1	3,00	3,00	-3,808	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	19	10,89	207,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				



Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden yorumlamaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 76.tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen yorumlama puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,808$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 77: Beni Hor Görme Özgün Fikir Üretme Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

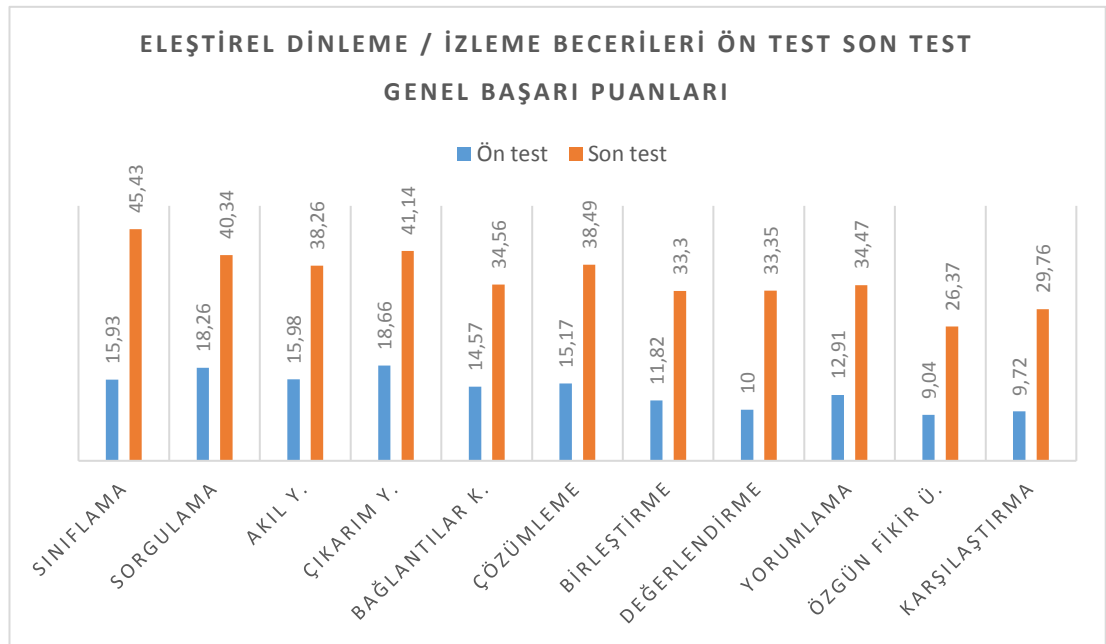
	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,921	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	20	10,50	210,00		
<b>Eşit Değerler</b>					
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden özgün fikir üretmeye yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 77. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen özgün fikir üretme puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,920$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 78: Beni Hor Görme Karşılaştırma Alt Faktöründe Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Puanları Ortalamasının Wilcoxon Testi ile İncelenmesi**

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Negatif Değerler</b>	0	,00	,00	-3,724	$p < ,001$
<b>Pozitif Değerler</b>	18	9,50	171,00		
<b>Eşit Değerler</b>	2				
<b>Toplam</b>	20				

Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden karşılaştırmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının Deney grubundaki katılımcıların Beni Hor Görme alt faktörlerinden karşılaştırmaya yönelik eleştirel dinleme / izleme ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 78. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları deney grubu katılımcılarının eleştirel dinleme / izleme alt faktöründen karşılaştırma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z = -3,724$ ;  $p < ,001$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 15: Eleştirel Dinleme / İzleme Alt Becerileri Ön Test Son Test Genel Başarı Puanları**

Şekil 15 incelendiğinde ön test genel başarı puanları arasında en yüksek puan ortalamasının çıkarım yapma, en düşük puan ortalamasının özgün fikir üretme becerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Son test puan ortalamalarında da en yüksek başarı puanı 45,43 ile sınıflama becerisinde, en düşük puan ortalaması 26,37 ile özgün fikir üretme becerisinde gerçekleşmiştir. Ayrıca tüm eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olduğu da söylenebilir.

**Tablo 79: Eleştirel Dinleme / İzleme Becerileri Ön Test Son Test Başarı Sıralaması**

Ön Test Beceri Sıralaması	Puan Ortalaması	Son Test Beceri Sıralaması	Puan Ortalaması
1. Çıkarım Yapma	18,66	1. Sınıflama	45,43
2. Sorgulama	18,26	2. Çıkarım Yapma	41,14
3. Akıl Yürütme	15,98	3. Sorgulama	40,34
4. Sınıflama	15,93	4. Çözümleme	38,49
5. Çözümleme	15,17	5. Akıl Yürütme	38,26
6. Bağlantılar Kurma	14,57	6. Bağlantılar Kurma	34,56
7. Yorumlama	12,91	7. Yorumlama	34,47
8. Birleştirme	11,82	8. Değerlendirme	33,35
9. Değerlendirme	10	9. Birleştirme	33,30
10. Karşılaştırma	9,72	10. Karşılaştırma	29,76
11. Özgün Fikir Üretme	9,04	11. Özgün Fikir Üretme	26,37

Tablo 79 incelendiğinde ön testte öğrencilerin başarı sıralamalarının yüksek puandan düşük puana; çıkarım yapma, sorgulama, akıl yürütme, sınıflama, çözümleme, bağlantılar kurma, yorumlama, birleştirme, değerlendirme, karşılaştırma, özgün fikir üretme şeklinde sıralandığı görülmektedir. Son testte ise başarı sıralamasının yüksek puandan düşük puana; sınıflama, çıkarım yapma, sorgulama, çözümleme, akıl yürütme, bağlantılar kurma, yorumlama, değerlendirme, birleştirme, karşılaştırma, özgün fikir üretme şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerindeki ön test ve son test sıralamasında değişiklik olsa da büyük oranda birbiriyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca uygulamanın ardından eleştirel dinleme / izleme becerilerindeki artışın birkaç beceride değil tüm becerilerde yakın oranda gerçekleştiği de ifade edilebilir.

#### **4.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Dair Bulgular**

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplanan verilerin Nvivo programı yardımıyla içerik analizinin gerçekleştirilmesi neticesinde görüşme verilerinin “davranış değişikliği”, “keyif alma”, “yarar sağlama” ve “zorlanma” temalarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Davranış Değişikliği teması alt kategoriye sahip değildir ve toplam veri içinde %16,03 oranına sahiptir. Öğrenciler bu eğitimlerin ardından kendi davranışlarında birtakım değişiklikler olduğunu belirtmiştir.

*“Ö3: Ben davranışlarımda farklılık hissediyorum. Mesela bir reklamı izlerken artık hemen kapatmıyorum reklamın olumlu olumsuz etkilerini düşünüyorum. Artık bir şeyi yaparken de hemen evet veya hayır demiyorum öncelikle düşünüyorum.”*

Keyif Alma teması “Diğer Derslerden Farklılık”, “Düşünmeye Yönelme ile Keyif Alma”, “İşlevsellik”, “Keyif Alınan Aşamalar” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu dersleri diğer derslerden farklı bulduğu, kendisini düşünmeye yönelttiği, hayatta bir karşılığı bulunduğu için işlevsel olduğu gerekçeleriyle keyifli bulmuşlardır.

*“Ö4: Ben bu dersten keyif aldım ve özellikle tüm faktörleri düşünme aşaması hoşuma gitti. Çünkü bir fikri veya bir şeyi daha ayrıntılı düşününce kendimi zorluyorum bu da benim ufkum açıyor.”*

*“Ö1: Bu derste tüm faktörleri düşünme bölümü çok hoşuma gitti. Çünkü bu bölüm benim çok zorladı ve kendimi zorlayınca yapamayacağım şeyin olmadığını anladım.”*

“Keyif Alınan Aşamalar” kategorisi ise “Başka İnsanların Görüşleri”, “Kısa ve Uzun Vade”, “Olumlu Olumsuz İlginç Yönler”, “Öncelik”, “Planlama”, “Tüm Aşamalar”, “Tüm Faktörleri Düşünme” alt kategorilerine sahiptir. “Keyif Alma” kategorisi %12,33 oranına, “Diğer Derslerden Farklılık” %3,48 oranına, “Düşünmeye Yönelme ile Keyif Alma” %5,19 oranına, “İşlevsellik” %6,07 oranına, “Başka İnsanların Görüşleri” %1,07 oranına, “Kısa ve Uzun Vade” %1,30 oranına, “Olumlu Olumsuz İlginç Yönler” %2,09 oranına, “Öncelik” %0,60 oranına, “Planlama” %4,31 oranına, “Tüm Aşamalar” %1,71 oranına, “Tüm Faktörleri Düşünme” %6,16 oranına, “Keyifli Bulma” %0,09 oranına, “Özgüven Sağladığı için Keyif Alma” %0,79 oranına sahiptir. Öğrencilerin ders aşamalarında en çok tüm faktörleri düşünme kısmından keyif aldığı görülmektedir. Nitekim yukarıda verilen Ö4 ve Ö1 ifadeleri de buna işaret etmektedir.

“Yarar Sağlama” kendi içinde “Derslere Olumlu Katkı”, “Düşünme Becerisine Katkı”, “Düşünmeye Yönelme”, “Farklı Bakış Açıları Kazanma”, “Günlük Hayata Katkı”, “Hayata Karşı Bakış Açısının Değişmesi”, “Medya Metinlerini Değerlendirebilme”, “Odaklanma”, “Sorgulama” alt kategorilerine sahip “Yarar Sağlama Sebepleri” alt kategorisinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu derslerin akademik başarılarına etkisi olduğunu, kendilerini düşünmeye yönelttiğini, günlük hayatlarına

katkıda bulunduğunu, hayata ve olaylara farklı bakış açılarından yaklaşabilmeyi, medya metinlerini daha iyi değerlendirebilmeyi, odaklanma ve sorgulamayı kazandırdığını düşünmektedir.

*“Ö2: Bence hayatın her noktasında fayda sağlayabilecek bir ders. Çünkü biz ne yaparsak yapalım düşünmek zorundayız.”*

*“Ö1: Bir şeyi dinlerken veya bir videoyu yorumlarken bu dersin fayda sağladığını düşünüyorum. Bir de ileride meslek seçimi yaparken yine bize fayda sağlayabilir.”*

*“Ö5: Bu ders günlük hayatımda yaşayacağım çözümlere ya da karşılaşacağım durumlara nasıl çözümler bulabileceğimi öğretti.”*

*“Ö7: Bu derslerden sonra daha ayrıntılı düşünmeye başladım. Derslerime daha iyi katılım sağlayabildiğimi düşünüyorum.”*

Oranlara bakıldığında “Yarar Sağlama” %59,13 oranına sahiptir. “Derslere Olumlu Katkı” %7,04 oranına, “Düşünme Becerisine Katkı” %32, 21 oranına, “Düşünmeye Yönelme” %14,13 oranına, “Farklı Bakış Açıları Kazanma” %11,49 oranına, “Günlük Hayata Katkı” %14,89 oranına, “Hayata Karşı Bakış Açısının Değişmesi” %3,44 oranına, “Medya Metinlerini Değerlendirebilme” %18,72 oranına, “Odaklanma” %6,53 oranına, “Sorgulama” %26, 18 oranına sahiptir. Öğrenciler bu derslerin en çok düşünme becerilerine katkı sağlayarak faydalı olduğunu düşünmektedir. CoRT derslerinin yapısı göz önüne alındığında bu bulgunun derslerin amacıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca farklı bakış açıları kazanma ve medya metinlerini değerlendirme noktasında da derslerin faydalı olduğunu belirten öğrencilerin bu görüşleri keyif alma sebepleri arasında yer alan işlevsellik ile uyum sağlamaktadır.

“Zorlanma” teması “Zorlanılan Aşamalar”, “Zorlanma Sebepleri” alt başlıklarından oluşmaktadır. “Zorlanma” %9,50 oranına sahiptir. Öğrenciler derslerin sürekli düşünmeye sevk ettiği için kendilerini zorladığını belirtmiştir. “Zorlanılan Aşamalar” “Başka İnsanların Görüşleri”, “Hedefler (Amaç Belirleme)”, “Kısa ve Uzun Vadede Zorlanma”, “Kurallar”, “Öncelikler”, “Planlamada Zorlanma” başlıklarından oluşmaktadır. “Başka İnsanların Görüşleri” %1,90 oranına, “Hedefler (Amaç Belirleme)” %0,65 oranına, “Kısa ve Uzun Vadede Zorlanma” %2,32 oranına, “Kurallar” %1,62 oranına, “Öncelikler” %1,58 oranına, “Planlamada Zorlanma”

%2,59 oranına sahiptir. Öğrencilerin bu derslerde en çok planlama yapma ve kısa ve uzun vadede gerçekleştirebilecek sonuçlar aşamalarında zorlandığı görülmektedir.

*“Ö4: Sorulara cevap verirken zorlandım çünkü çok fazla düşünmeyi gerektiriyordu.”*

*“Ö6: Beni en çok fikir üretmek zorladı. Burada odaklanmak gerekiyordu ben de bunu tam olarak başaramadım. “*

*“Ö2: Soruları cevaplarırken zorlandım gerçekten düşünmeyi gerektiriyordu çünkü. Daha önceden karşılaştığım sorular için bu kadar düşünmüyordum cevaplayıp geçiyordum.”*

“Zorlanma Sebepleri” ise “Bilgi Eksikliği”, “Birbirinden Ayıramama”, “Çok Yönlü Düşünme”, “Düşünceleri İfade Edebilme”, “Fikir Üretme”, “Zorluk Seviyesi” alt başlıklarından oluşmaktadır. “Bilgi Eksikliği” %3,85 oranına, “Birbirinden Ayıramama” %1,11 oranına, “Çok Yönlü Düşünme” %1,81 oranına, “Düşünceleri İfade Edebilme” %1,16 oranına, “Fikir Üretme” %0,74 oranına, “Zorluk Seviyesi” %0,93 oranına sahiptir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genel olarak CoRT-1 düşünme programı esas alınarak hazırlanan eleştirel düşünme temelli dinleme eğitimi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamanın faydalı olduğunu, bakış açılarını değiştirdiğini, yapılan eğitimi eğlenceli bulup keyif aldıklarını ve aldıkları eğitimin günlük hayatlarına katkı sunarak kendilerinde birtakım davranış değişiklikleri meydana getirdiğini ifade ettiği söylenebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada eleştirel dūřünme temelli dinleme / izleme eēitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doērultusunda 8 haftalık bir eēitim planı hazırlanarak uygulanmıştır. Uygulama neticesinde öērencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerinde herhangi bir deēiřikliēin olup olmadıēı incelenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde sonuçlar belirtilmiştir. Bu sonuçlar ıřıēında da birtakım önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırma neticesinde ön test ve son testten elde edilen veriler irdelenmiştir. Verilerin analiz sonucuna göre CoRT-1 dūřünme programının yapısı esas alınarak hazırlanan eleştirel dūřünme temelli eleştirel dinleme / izleme eēitimini alan deney grubunun başarılarında anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. 7.sınıf Türkçe ders kitabının dinleme / izleme etkinliklerine göre eēitim alan kontrol grubunun başarılarında da bir artış meydana gelse de bu artış anlamlı bir farklılıēı ifade etmemektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı olduēu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öērencilerinin, ön test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadıēı –grupların birbirlerine denk olup olmadıkları- non-parametrik Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadıēı görölmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öērenciler, eleştirel dinleme / izleme becerileri bakımından birbirlerine denk gruplardır.

Deney grubunda yer alan öērencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puanlar Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile irdelenmiştir. Bu analiz neticesinde deney grubu öērencilerinin başarılarında bir artış meydana gelmiş ve ön test ve son test arasında yüksek düzeyde bir anlamlılık olduēu görölmüştür. Buradan hareketle öērencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerinde gelişme olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puanlar Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile irdelenmiştir. Bu analiz neticesinde deney grubu öğrencilerinin başarılarında bir artış meydana gelse de bu artışın anlamlı bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle kontrol grubunun eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme / izleme becerileri ön test son test başarı puanları metin türü açısından da irdelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici) metin düzeyinde deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test başarı puanları arasında  $p < ,001$  düzeyinde yüksek derece anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin açısından eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mehmet (Öyküleyici) metni düzeyinde deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test başarı puanları arasında  $p < ,001$  düzeyinde yüksek derece anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin açısından eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duvarları Aş (Reklam) metni düzeyinde deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test başarı puanları arasında  $p < ,001$  düzeyinde yüksek derece anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin reklam metni açısından eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beni Hor Görme (Şiir) metni düzeyinde deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test başarı puanları arasında  $p < ,001$  düzeyinde yüksek derece anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin şiir türü açısından eleştirel dinleme / izleme becerilerinde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında meydana gelen farkın beceriler düzeyinde nasıl gerçekleştiği yapılan analizlerle incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Mehmet (Öyküleyici), Duvarları Aş (Reklam), Beni Hor Görme (Şiir) başarı testlerindeki



eleştirel dinleme / izleme becerileri olarak belirlenen sınıflama, sorgulama, akıl yürütme, çıkarım yapma, bağlantılar kurma, çözümlenme, birleştirme, değerlendirme, yorumlama, özgün fikir üretme, karşılaştırma becerilerinin ön test ve son test düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sınıflama, sorgulama, akıl yürütme, çıkarım yapma, bağlantılar kurma, çözümlenme, birleştirme, değerlendirme, yorumlama, özgün fikir üretme, karşılaştırma becerilerinde bir gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerden 11'i kız, 9'u erkektir. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanları cinsiyet açısından incelenmiştir. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Duvarları Aş (Reklam), Beni Hor Görme (Şiir) metnlerinin ön testinde deney grubu kız ve erkek öğrenci grupları denk iken sadece Mehmet (Öyküleyici) metninde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ön testte genel olarak deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu son test başarı puanlarına bakıldığında ise Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici), Duvarları Aş (Reklam), Beni Hor Görme (Şiir) ve Mehmet (Öyküleyici) metin başarı puanlarının tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle eleştirel dinleme / izleme becerisi açısından cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu, deney grubunda yer alan kız öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme açısından erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada CoRT eğitimi, eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme olmak üzere üç farklı alanyazın taraması yapılmıştır. CoRT eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde CoRT-1 eleştirel düşünme programını esas alarak hazırlanan eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisinin irdelendiği bir araştırmaya doğrudan rastlanılmamıştır. Bu sebep araştırmanın bu bağlamda özgün bir nitelik taşıdığı ve bu bağlamda alanyazına katkı sunacağı söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının Aybek (2006) tarafından varılan CoRT-1 programının eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu, Bayrak (2014) tarafından varılan Cort 1 düşünme programı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarısının, bilimsel yaratıcılığının ve eleştirel düşünme eğiliminin arttığı, Çatalbaş (2018) tarafından varılan CoRT 5 düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik katkılar sağladığı sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

CoRT eğitiminin, Türkçe eğitimi alanyazınında yapılan bu çalışmayla diğer alanlarda yapılan çalışmaların örtüşmesi neticesinde ana dili eğitiminde de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği ifade edilebilir.

Ana dilinde gerçekleştirilen eleştirel düşünme ile ilgili alanyazında çalışmalara rastlanılmıştır. Şahinel (2001) tarafından eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesini temel alan Türkçe programının toplam erişimi ve kalıcılığı artırarak Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Başoğlu (2010) 7.sınıf ders kitaplarında bulunan metinlerin eleştirel düşünme bileşenleri açısından uygun olmadığını dile getirmiştir. Başçam (2011) 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Görücü (2014) 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Altın (2016) öğrencilerin genel eleştirel düşünme puanlarının metin türlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme beceri alanlarında en fazla şiir türünde başarılı oldukları, analiz, çıkarım, açıklama becerilerinde en fazla bilgilendirici metinlerde başarılı oldukları ve öz düzenleme becerisinde ise en fazla öyküleyici metinlerde başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Akdan (2016) eleştirel okuma öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörlerinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu; sorgulama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma gibi becerilerle eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarının Şahinel (2001), Başoğlu (2010), Başçam (2011), Akdan (2016) ile örtüştüğü ifade edilebilir. Şekil 11, 12, 13 ve 14'teki verilerden hareketle öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme becerilerinde en fazla öyküleyici metin türünde başarı gösterdikleri, çözümleme becerisinde öyküleyici; çıkarım becerisinde ise şiir türünde başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuçların Altın (2016)'ın araştırma sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir.

Çarkıt (2018) araştırmasında öğrencilerin uygulama sürecinden memnun kaldıkları, uygulama derslerini diğer derslerden konu ve öğretim yöntemi yönünden özgün buldukları, edinilen becerileri günlük hayatta kullandıkları ve etkinliklerin öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme yeterliği kazanmalarında son derece fayda sağladığını bulgulamıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel bulgularıyla Çarkıt (2018) arasında uyum olduğu, öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme derslerinden memnun

oldukları ve bu tür derslere günlük hayatlarında pratik şekilde uygulama fırsatı yakaladıkları için olumlu tutum sergiledikleri dile getirilebilir.

Araştırmanın nitel bulgularından hareketle CoRT-1 esas alınarak hazırlanan eleştirel dinleme / izleme eğitiminin öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran, bilhassa günlük hayatlarına hızlı bir şekilde etki ederek onlara çeşitli yönlerden fayda sağlayan ve eğlenceli keyifli bir ders olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında deney grubunun eleştirel dinleme / izleme becerilerinde gelişim gösterdiği görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme neticesinde elde edilen nitel veriler de nicel verilerden elde edilen bu verileri destekler niteliktedir. Öğrenciler bu derslerin kendilerine fayda sağladığını, herhangi bir metni dinlerken veya izlerken eğitimi almadan önceki davranış ve düşünüş biçimleriyle eğitimi aldıktan sonraki davranış ve düşünüş biçimlerinin farklı olduğunu belirtmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Eleştirel düşünme 21.yy'ın en temel becerileri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme günümüz eğitim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerdendir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak birçok alanda olduğu gibi ana dili eğitiminde de mühim bir yer teşkil etmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin ana dili eğitiminde kazandırılmasına yönelik çalışmaların artması gerekmektedir.

Ana dili eğitimi dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi bu alanlar içinde de kendine yer bulmuş ve eleştirel okuma, eleştirel dinleme / izleme gibi alt beceriler hâlinde ortaya çıkmıştır. Dört temel dil becerisinin eleştirel düşünme ile birlikte harmanlanması ve eleştirel düşünme becerisinin dil becerilerine yansması özelde Türkçe dersinde genelde ise anlama ve anlatma yetisinde gelişim sağlayacaktır. Bu nedenle dört temel dil becerisinin eleştirel şekilde gerçekleştirmesine yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilhassa eleştirel dinleme / izlemeye yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel dinleme / izleme becerilerini

etkin biçimde kazanabilmesi için bu alandaki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle eleştirel dinleme / izlemeye yönelik uygulamalı araştırmaların artması gerektiği ifade edilebilir.

Dinleme / izleme becerisi teknolojinin de etkisiyle insanların en çok kullandığı dil becerisi olma özelliğini taşımaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde de etkin rol oynayan dinleme / izleme becerisi eğitiminin okul öncesinde başlaması gerekmektedir. Okul öncesi kurumlarında dinleme / izleme eğitimi oyunlaştırılarak verilebilir. Böylelikle ilerleyen yıllarda eleştirel dinleme / izleme becerisinin edinimi de kolaylaşacaktır.

Eleştirel düşünme bir beceri olarak kabul edildiğinde her becerinin edinilebildiği varsayımından hareketle bu becerinin de öğretilbileceği kabul edilmelidir. Bu sebeple başta düşünme öğretimi olmak üzere eleştirel düşünmenin bir beceri olarak öğretildiği müfredat programlarına ihtiyaç vardır. Eleştirel düşünmenin beceri olarak edinimi eleştirel düşünmenin diğer disiplin alanlarında kullanımını sağlayacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın seçmeli dersleri arasında yer alan Düşünme Eğitimi dersinin özellikle ilköğretimde zorunlu hâle getirilmesinin bu konuda yararlı olacağı ifade edilebilir.

İnternet, sosyal medya ve teknoloji araçlarının kullanımı dinleme / izleme oranını arttırmıştır. Bu araçlardan gelen sayısız uyarıcıya maruz kalan bireylerin genelde eleştirel düşünme özelde ise eleştirel dinleme / izleme becerisini işe koşması gerekmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme eğitimi; internet, sosyal medya gibi araçlardan bağımsız düşünülmemelidir. Eleştirel dinleme / izleme eğitimi verilirken bu mecralardan yararlanılabilir.

Ders kitapları teknolojide yaşanan hızlı gelişim ve değişime rağmen eğitim ortamlarında etkisini korumaktadır. Ders kitapları hâlâ öğretim sürecinde birincil kaynak olarak kabul edilmektedir. Türkçe ders kitapları hazırlanırken eleştirel dinleme / izleme eğitimine önem verilmelidir. Bu bağlamda dinleme / izleme metinleri seçilirken ve etkinlikler hazırlanırken eleştirel düşünme ile uyum içerisinde bir yapılanma gerçekleşmeli öğrenciye eleştirel dinleme / izleme becerilerini kazandıracak ve öğrencinin de aktif olduğu etkinlikler tercih edilmelidir.

Eleştirel dinleme / izleme eğitimi, temelinde eleştirel düşünmeyi barındırmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünmenin gelişiminde gerekli ortamlar

eleştirel dinleme / izleme ortamlarında da gereklidir. Öğretmenler eleştirel dinleme / izleme becerisinin gelişimi için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenciler fikirlerini sınıf ortamında özgürce ifade edebilmeli ve grup hâlinde çalışma fırsatına erişebilmelidir. Eleştirel düşünme ve eleştirel dinleme / izleme süreç içerisinde gerçekleştiği için öğrencilere zaman tanınmalıdır.

Eleştirel düşünmenin edinimi için birçok yöntem, teknik ve strateji bulunmaktadır. Bu alandaki çalışmaların ana dili çalışmalarıyla buluşturulması ana dili becerilerinde eleştirel düşünmenin gelişimi açısından önem arz etmektedir. CoRT düşünme programı vb. programlar ana dili müfredatlarına alınabilir. Buradan hareketle yeni, farklı özgün çalışmalar ortaya çıkarılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, Nilgün. 2010. Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 24: 121-128.
- Adalı, Oya. 2003. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayınları.
- Ağca, Hüseyin. 2001. **Türk Dili**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, Bedia. 1998. **Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akdan, Osman. 2016. Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, Nevin. Emre Ünal. 2016. Sözlü İletişim. Ed. Fatma Susar Kırmızı. **İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi 2015 Programına Uygun**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, Doğan. 2015. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- \_\_\_\_\_. 2017. **Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Aksu, Dursun. 2013. Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, Şerif. Osman Gündüz. 2011. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati. 2013. Okuma. Ed. Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2019. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldıç, Ebru. 2016. Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.Sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldyab, Ahmed. 2017. Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi. **Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 3(SI): 440-448.

- Alkım Şahin, Senar., Nihal Tunca. 2013. Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. Ed. Gülay Ekici ve Meral Güven. Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altın, Gönül. 2016. Metin Türlerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkaya, Hatice. 2018. Dinleme Türleri. Ed.Ahmet Akçay. **Dinleme / İzleme Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Anderson, H. A. (1960). Teaching The Art of Listening, Perspectives on English (Edited by Robert C. Pooley). New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.(Aktaran: Aytan, Talat. 2011. **Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri**. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)
- Anderson, Anne. Tony Lynch. 2008. **Listening**. UK: Oxford University Press.
- Aras, Bülent. 2004. İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, Gökhan. 2016. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanındaki Kazanımlara Eleştirel Bir Bakış. **Sakarya University Journal of Education**. c. 6. s.2: 235 - 253.
- Arıcı, Ali Fuat, Abdullah Kaldırım. 2015. 21.yy Bir Medeniyet ve Bilim Dili Olarak Türkçe: Sorunlar ve Çözümler. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı**, s. 269-284.
- Arıcı, Ali Fuat. 2016. Erken Çocukluk Dil Gelişiminde Ailenin Rolü. **Türkiye Eğitim Dergisi**. c 1. s. 1: 66-78.
- \_\_\_\_\_. 2018. Okuma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, Şenol. 2017. Dinlediklerini Özetlemede Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Arslan, Derya. 2008. Dinleme. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aşılıoğlu, Bayram. 2009. Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 29: 45-63.
- Aybek, Birsal. 2006. Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aymış Duran, Gözde. 2013. 6. Sınıf Türkçe Dersi Metinlerinin Eleştirel Düşünme Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Şeyma. 2018. Dinleme/ İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, Talat. 2011. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_. 2019. Dinleme Eğitimi. Ed. Hasan Kavruk, Hasan Kurnaz. **Türkçe Öğretimi**. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Azizoğlu, Nahide İrem. 2015. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme, İzleme ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Dede Korkut Hikâyeleri'nden Seçme İki Örnek). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, Hasan. 2012. Dört Katlı Düşünme Modeli. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, s.146:29-36.
- Balcı, Ali. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balta, Elif Emine. 2011. Waldmann Modeli İle Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Banguoğlu, Tahsin. 2015. **Türkçenin Grameri**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barnet, Sylvan. Hugo Bedau. 2008. **Critical Thinking, Reading And Writing**. Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Başçam Çelik, İlkay. 2011. İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batuhan, Hüseyin. ve Teo Grunberg. 1970. **Modern Mantık**. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları
- Başkan, Özcan. 1977. Yabancı dilin anadiline etkisi. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Yazında Kadın Duyarlığı Özel Sayısı**, c.36 s.315: 636-64.
- Başoğlu, Nuran. 2010. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baştürk, Ramazan. 2012. Deneme Modelleri. Ed. Abdurrahman Tanrıöğen. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Beyer, Barry K. 2001. Practical Strategies For Direct Instruction In Thinking Skills. Ed. Arthur L.Costa. **Developing minds**. Virginia: ASCD.
- Bayrak, Emel. 2010. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ, Ayşegül Celepoğlu. 2011. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binyazar, Adnan. 1983. Ana Dili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı**. c. 47: 379-380
- Boğa Zengin, Sinem. 2010. Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bohlken, Bob. 2000. Training Citizens in a Democratic Society To Listen Critically. **Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association (20st, Virginia Beach, VA, March 8-12, 2000)**.
- Bulut, Ayhan. 2018. 7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükarslan, Zühal. 2011. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Örtüşme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener. Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel.2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. 2018. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem Akademi.
- De Bono, Edward. 2002. **CoRT Thinking Lessons**.. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX27TW, Uk.
- \_\_\_\_\_. 2014. **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. Çev. Ercan Tuzcular. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bulut, Berker. 2013. Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, Mehrali. 2010. **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Caspersz, Donella. Ania Stasinska. 2015. Can We Teach Effective Listening? An Exploratory Study. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, c.12. s.4: 1-13.
- Cavkaytar, Serap. 2010. **Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta Bir Eylem Araştırması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları.
- Ceyran, Kürşad Oğuzhan. 2016. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chomsky, Noam. 2015. **Syntactic Structures**. USA: Martino Fine Books
- Çiğerci, Fatih Mehmet. 2015. İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cihangir, Zeynep. 2000. Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cihangir Çankaya, Zeynep. 2015. **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Clarke, J. 1990. **Patterns Of Thinking: Integrating Learning Skills In Content Teaching**, Boston: Allyn and Bacon. (Aktaran: Şenkaya, Ebru. 2005. Yabancı Dil Yazma Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kullanımının Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.)
- Cosgrove, Rush. 2011. Critical Thinking In The Oxford Tutorial: A Call For An Explicit And Systematic Approach'. **Higher Education Research & Development**, c.30: s.3: 343 — 356.
- Craver, Kathleen. W. 1999. **Using Internet Primary Sources To Teach Critical Thinking Skills In History**. Connecticut: Greenwood Press.
- Cüceloğlu, Doğan. 2009. **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- \_\_\_\_\_. 2016. **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalıcı, Mehmet Ali. 2019. Ters Yüz Sınıf Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çarkıt, Cafer. 2018. Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çatalbaş, Gülsüm. 2018. Cort 5 Düşünme Programı Aracılığıyla Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çaylı, Ceyda. 2012. İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, Ali. 2006. Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 11, s.1: 37-46.
- Çelebi, Hüseyin Murat. 2008. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay Ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s. 1: 37-46.
- Çelebi, Mustafa Durmuş. 2006. **Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi**. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s.21: 285-307.
- Çelik, Ergun. 2011. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çelikbaş, Kadir Alpaslan. 2010. Anlama / Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çığrı Yıldırım, Asiye. 2005. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifçi, Musa. 2001. Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 2: 165-177.
- “Communications Market Report”. [30.03.2019]. Office of Communications (Ofcom). [https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf\\_file/0022/117256/CMR-2018\\_narrative-report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0022/117256/CMR-2018_narrative-report.pdf)
- Çotuksöken, Betül. 2003. **Felsefi Söylem Nedir?**. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Creswell, John W. 2014. **Research Design**. California: SAGE Publications.
- Dağcı, Cengiz. 2012. **Yansılar 2**. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Daşöz, Tuğçe. 2013. Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dedebali, Nurhak Cem. 2014. Çoklu Ortam Uygulamalarının 6. Sınıf Dinleme Becerisinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demir Atalay, Tazegül, Deniz Melanlıoğlu. 2016. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**. c. 57: 1885-1904.
- Demir, Nurettin, Emine Yılmaz. 2012. **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demircan, Uğur. 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan. 1999. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Özcan, Melek Şahinel. 2006. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devrim, Hakkı. (2004). Popüler Kültür ve Dil Soruşturması. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, s.57: 130-133.
- Derelioğlu, Yasemin. 2004. Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, John. 1910. **How We Think**. Boston: D.C Heath & Co.
- "Digital 2019: Global İnternet Use Accelerates". We Are Social. <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> [21.03.2019].
- Doğancı, Mahmut Sami. 2019. Ortaokul 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Basılı Öğretim Materyallerinin Dinleme/İzleme Yöntem ve Teknikleri Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Bahar. 2017. Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Yusuf. 2007. İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_. 2008. İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 2: 261-286.
- \_\_\_\_\_. 2010. Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. c. 27. s. 27: 263-274.
- \_\_\_\_\_. 2016. **Dinleme Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğan, Yusuf, Hüseyin Özçakmak. 2014. Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 2. s. 2: 90-99.
- Dökmen, Üstün. 1998. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dundar, Ebru. 2018. ELVES Tekniğinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duron, Robert., Barbara Limbach and Wendy Waugh. 2006. Critical Thinking Framework For Any Discipline. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, c.17, s.2: 160-166.
- Durmuş, Nazlı. 2013. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emiroğlu, Selim, F. Nur Pınar. 2013. Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. **Turkish Studies**. c. 8. s. 4: 769-782
- Ende, Michael. 2017. **Momo**. Çev. Leman Çalışkan. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Ennis, Robert. H. (1989). Critical Thinking And Subject Specificity: Clarification And Needed Research. **Educational Researcher**, c.18, s.3: 4-10.
- Erdem, Aliye. 2012. Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, Aliye, Mukaddes Erdem. 2015. Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. **İlköğretim Online**. c. 14. s. 3: 1130-1148.
- Ergin, Akif. 1998. **Öğretim teknolojisi: İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, Akif. Cem Birol. 2014. **Eğitimde Etkili İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, Muharrem. 2013. **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayıml/Tanıtlm.
- Er, Onur. 2011. İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Epçaçan, Cahit. 2013. Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. **Adıyaman**
- Facione, Peter. A. 2004. **Critical Thinking: What It Is And Why It Counts**. California: Academic Press.

- Fidan, Mehmet. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Field, Andy. 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**. California: Sage Publications.
- Fisher, Robert. 2005 . **Teaching Children To Think**. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Gelder, Tim Van. 2005. Teaching Critical Thinking: Some Lessons From Cognitive Science. **College Teaching**. c. 53, s.1: 41-46.
- Gencan, Tahir Nejat. 2001. **Dilbilgisi**. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gençdoğan, Başaran. 2001. Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c.25 s.2: 227-234.
- Gilakjani, Abbas Pourhossein. Ahmadi, Mohammad Reza. 2011. A Study of Factors Effecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies For Improvement. **Journal of English Teaching and Research**, c. 2 s.5: 977 988.
- Gibson, C.1998. **Teaching Strategies: A Guide To Better Instruction**. Usa: Orlichharder Collation.
- Girmen, Pınar, Emel Bayrak. 2013. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 13. s. 2: 211-248.
- Göçer, Ali. 2007. Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 23. s. 2: 17-39.
- \_\_\_\_\_. 2012. **Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine**. Türk Dili, s.729: 50-57.
- \_\_\_\_\_. 2014. **Yazma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Görücü, Erendiz. 2014. Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grognet, Allen ve Carol Van Duzer. 2002. Listening Skills In The Workplace. **Part of ELT: Technical Assistance for English Language Training Projects**. Spring Institute for International Studies.
- Guitton, Jean. 2011. **Düşünme Sanatı**. Çev. Cevdet Perin. Ankara: Elips Kitap.
- Güleryüz, Hasan. 2004. **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- \_\_\_\_\_. 2004a. Dil Kirlenmesinin Bir Başka Boyutu: İş Yeri Adları. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, s.57: 121-129.
- Gülveren, Hakan.2007. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, V.Doğan. 2013. **Dil ve İletişim**. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2009. Hızlı **Okuma ve Anlamı Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2012. Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. **TÜBAR, XXXII: 127-146**.
- \_\_\_\_\_. 2013. **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2014. **Anlama Teknikleri 2 Uygulamalı Dinleme Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları
- Gürgen, İbrahim. 2008. Dinleme Öğrenme Alanı. Ed. Hülya Pilancı. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gürkaynak, İpek., Füsün Üstel ve Sami Gülgöz. 2008. **Eleştirel Düşünme**. Sabancı Üniversitesi: ERG Raporları.
- Hall, Robert A. 1964. **Introductory Linguistics**. Philadelphia, PA: Chilton
- Heidegger, Martin. 2013. Hümanizm Üzerine. Çev. Yusuf Örnek. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Hunsaker, R. A. 1990. **Understanding and Developing the Skills of Oral Communication: Speaking and Listening** (2<sup>nd</sup> Edition) Englewood, CO: Morton Press. (Aktaran: Akyol, Hayati. 2019. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.).
- Harmankaya, Mustafa Özgün. 2016. Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hançerlioğlu, Orhan. 2018. **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnal, Kemal. 2010. Eleştirel Pedagoji: Eğitim(d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. **Alternatif Eğitim e-Dergisi**, 14-24.
- İşcan, Adem. 2015. İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar. Ed. Abdullah Şahin. **Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- İşeri, Kamil. 2008. Dinleme Eğitimi. Ed. Attilâ Tazebay, Süleyman Çelenk. **Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler**. Ankara: Maya Akademi.
- İşeri, Kamil., İbrahim Yılmaz. 2008. Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. **Dil Dergisi**, s.139: 7-24.
- İşlekeller, Ayşegül. 2008. Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İzzetbegoviç, Aliya. 2014. **Özgürlüğe Kaçışım**. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Jonassen, David H. 2000. **Computers As Mindtools For Schools: Engaging Critical Thinking**. New Jersey: Merrill ve Prentice Hall.
- Kantemir, Enise. 1997. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, Hüseyin. 2004. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, Mehmet. 2016. **Büyük Türkiye Rüyası**. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Kaplan, Mehmet. 2014. **Sevgi ve İlim**. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Karaağaç, Günay. 2009. **Dil Tarih ve İnsan**. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karabacak, Emine. 2014. Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabacak, Hilal. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabay, Ayşegül. 2005. Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş Tayşi, Esra. 2014. Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, Mehmet Nuri, Veysel Çetinkaya, Mustafa Kaya. 2018. 2005-2017 Yılları Arasında Dinleme Eğitimi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 1: 21-32.



- Karatay, Halit. 2014. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Katranç, Mehmet. 2012. Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katranç, Mehmet, Banu Yangın. 2013. Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c. 6. s. 11: 733-771.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan, ve Sedat Sever. 2004. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, Cahit, A. Ferhan Oğuzkan, Özlem Aksoy. 2009. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Emrah. 2015. Ortaokul (5-8) Türkçe Dersi Dinleme Eğitimi Etkinliklerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi: Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kaya, Mehmet Fatih. 2012. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Web Tabanlı Bir Sistem Yardımıyla Ölçülmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayasandık, Ahmet, Bekir Direkçi, Orhan Yavuz ve Yakup Karasoy. 2017. **Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Konya: Palet Yayınları.
- Kazancı, Osman. 1989. **Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi**. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Keçik, İlknur ve Uzun, Leyla. 2004. **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Keleş, Erdal. 2013. Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kennedy, M., M. B. Fisher,., Robert H. Ennis. 1991. Critical Thinking: Literature Review And Needed Research. Ed. Lorna. Idol ve Beau Fly Jones. **Educational Values And Cognitive Instruction: Implications For Reform**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keskinkılıç, Kadir. Sultan Bilge Keskinkılıç. 2007. **Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kılınç, Kadir. 2015. Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kırbaş, Abdulkadir. 2010. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kıymaz, Mustafa Said. 2018. Dinlemeyi Etkileyen Hususlar. Ed. Ahmet Akçay. **Dinleme / İzleme Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- King, Patricia M., Karen Strohm Kitchener. 1994. **Developing Reflective Judgment**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kivunja, Charles. 2015. **Teaching, Learning And Assessment: Steps Towards Creative Practice**. Melbourne: Oxford University Press.
- Kline, John. A. 1996. **Listening Effectively**. Alabama: Air University Press
- Kocaadam, Duygu. 2011. Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köklü, Serhat. 2003. Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, Ahmet. 2011. **Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri**. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kurudayıoğlu, Mehmet. ve Funda Öрге Yaşar. 2014. 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Dinleme Yöntem ve Teknikleri Açısından İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, c.2 s.2: 1-14.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Özlem Çetin. 2015. Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 3. s. 3: 1-19.
- Kurt, Berker. 2008. Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lau, Joe. 2013. Eleştirel Düşünce Kılavuzu. Çev. Sinan Yılmaz. **Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi**, c.2, s.1: 394-412.
- Lipman, Matthew. 1988. Critical Thinking: What Can It Be?. **Educational Leadership**, c.46, s.1: 38-43.
- \_\_\_\_\_. 2003. **Thinking In Education**. Cambridge: Cambridge University.
- Lu, Jianying. 2005. The listening style inventory as an instrument for improving listening skills. **Sino-US English Teaching**, c.5 s.2: 45-50.

- Lundsteen, S.W. 1979. Listenin: Its Impact On Reading And The Other Language Arts (Rev.Ed.) Urbana IL: National Counsel Of Teachers Of English. (Aktaran: Akyol, Hayati. 2019. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lüle Mert, Esra. 2018. Türkçe Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Anlama Eğitimi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s. 1: 306-323.
- Mackay, Ian. 1997. Dinleme Becerisi. Çev.Aksu Bora ve Onur Cankoçak. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Maden, Sedat. 2013. Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 1: 49 83.5-1957.
- Maden, Sedat, Erhan Durukan. 2016. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Kaygıları. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 4: 194
- McCall, Catherine C. 2017. **Düşünmeyi Dönüştürmek**. Çev. Kurtul Gülenç ve Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meriç, Cemil. 2015. **Kırk Ambar**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Melanlıoğlu, Deniz. 2011. Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_. 2012. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. **Sosyal Politika Çalışmaları**. c. 7. s. 29: 65-77.
- \_\_\_\_\_. 2013. Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, c.6 s.11: 851 876.
- \_\_\_\_\_. 2013a. Ortaokuldaki Dinleme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Fenomografik Bir Araştırma. **Okuma Yazma Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 1: 34-44.
- Melanlıoğlu, Deniz. Esra Karakuş Tayşi. 2013. Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. c.2 s.6: 23-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8, Sınıflar)**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- \_\_\_\_\_. 2007. İlköğretim Düşünme Eğitimi (6. 7. 8.Sınıf) Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

\_\_\_\_\_. 2015. Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8.Sınıflar) Taslak Öğretim Programı

\_\_\_\_\_. 2016. Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı

\_\_\_\_\_. 2018. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

\_\_\_\_\_. 2018. **Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Moore, Broke N., Richard, Parker. 1997. **Critical Thinking.** California: Mayfield Publishing

Mumtaz, Ahmed. Humaira Yaqoob. Maimoona Yaqoob. 2015. Evaluation of Listening Skill of ELT Textbook at Secondary School Level. **Advances in Language and Literary Studies.** c. 6. s. 2: 225-229.

Nas, Recep. 2003. **Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.** Bursa: Ezgi Kitabevi.

Newmann, Fred. M. 1991. Classroom Thoughtfulness And Students' Higher Order Thinking: Common Indicators And Diverse Social Studies Courses. **Theory & Research in Social Educations,** c.19, s.4: 409-431.

Nichols, Michael P. 2016. **Dinleme Sanatı.** İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

Nisbett, Richard E. 2017. **Düşüncenin Coğrafyası.** İstanbul: Varlık Yayınları.

Norris, Stephen P. 1985. Synthesis of Research on Critical Thinking. **Educational Leadership,** c.42, s.8: 40-45.

Nosich, Gerald M. 2018. **Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi.** Çev. Birsal Aybek. Ankara: Anı Yayıncılık.

OECD. 2016. **Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları –Türkiye Ülke Notu-.** Çev. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Ankara.

Okur, Alpaslan, Elif Beyce. 2013. Dinleme Becerisinin Kültürümüzdeki Yeri ve Dinleme Eğitiminin Önemi: Kutadgu Bilig Örneği Üzerinden. **Electronic Turkish Studies.** c. 8. s. 4: 1099-1110.

Onan, Bilginer. 2005. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma / Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

\_\_\_\_\_. 2013. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oruç, Şerif. 2016. Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. **Journal of Turkish Language and Literature.** c. 2. s. 1: 311-322.

- Oymak, Rifat. 2012. **Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özçakmak, Hüseyin. 2015. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Yüksel. (2014). **Öğrenme ve öğretme**. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, Mehmet Feyzi. 2011. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat. 2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları
- \_\_\_\_\_. 2013. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.
- \_\_\_\_\_. 2015. **Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat, Deniz Melanlıoğlu. 2012. Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 7. s. 1: 87-97.
- Öztürk, Ebru. 2018. Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pala, İskender. 2003. **Türk Dili ve Kompozisyon**. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Paul, Richard. Linda Elder. 2013. **Kritik Düşünce**. Çev(Ed.). A.Esra Aslan ve Gamze Sart. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Paul, Richard., A.J.A. Binker., Karen Jensen, Heidi Kreklau. 1990. **Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science**. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pearson, Judy. Paul Nelson. Scott Titsworth. Lynn Harter. 2008. **Human Communication**. New York: Mcgraw Hill Higher Education.
- Peterson, Russ D. Jr. ve Kevin. J. Karschnik. 2011. **Coaching Communication**. Austin: Ispeak.
- Pilancı, Hülya. 2003. Anadilinin Bireysel ve Toplumsal İşlevleri: Toplumsal İşlevlerin Soruna Dönüşmesi. **Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. c.2, s.1: 201-212.
- Potts, Bonnie. 1994. Strategies For Teaching Critical Thinking. Practical Assesment, Research Evaluation, c.4, s.3: 1-3.
- Razgatlıoğlu, Mehmet. 2010. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Reed, Jennifer H. 1998. Effect Of A Model For Critical Thinking On Student Achievement In Primary Source Document Analysis And Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, And History Content In A Community College History Course. Ph.D. Dissertation. Graduate School University of South Florida.
- Reynolds, Martin. 2012. Critical Thinking and Systems Thinking: Towards a Critical Theory for Systems Thinking Practice. 8th HSSS National and International Conference: Systems Approach to Strategic Management, Thessaloniki, 5-7 July, 7-12.
- Robertson, Arthur K. 2008. **Etkili Dinleme**. Çev. E.Sabri Yarmalı. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robson, Colin. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Çev. Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rost, Michael. 1994. **Introducing Listening**. London: Penguin English Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_. 2011. **Teaching and Researching Listening**. New York: Published by Routledge.
- Ruggiero, Vincent Ryan. 2006. **Becoming A Critical Thinker**. Boston: Houghton Mifflin.
- Sağiroğlu, Nuran.A. 2008. Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. **Eğitim Bilim Toplum**, c.6, s.24: 50-61.
- Sarikaya, Bünyamin. 2017. İletişim. Ed. Ahmet Akçay. Sami Baskın. **Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saussure, Ferdinand De. 2001. **Genel Dilbilim Dersleri**. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Savaş, Ömer. 2014. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Bilal. 2013. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, Sedat. 1993. Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevim, Oğuzhan. 2018. İletişim ve Dinleme. Ed. Ahmet Akçay. **Dinleme / İzleme Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sevimli, Fatih. 2015. Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shafir, Rebacca Z. 2003. **Dinlemenin Zen'i**. Çev. Işık Uçkun, İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Shook, John R.2008. **Amerikan Pragmatizminin Öncüleri**. Çev: Celal Türer. Üniversite Kitabevi Yayınları.
- Solso, Robert L., M. Kimberly Maclin ve Otto H. Maclin. 2014. **Bilişsel Psikoloji**. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Şahin, Cemil. 2012. Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahinel, Semih. 2001. Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenşekerci, Erkan ve Asude Bilgin.2008. Eleştirel düşünme ve öğretimi. **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi** s. 14: 15-43.
- Taşer, Suat. 2015. **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması- 2018”. [30.03.2019]. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/televizyonizlemeegilimleriarstirmasi2018.pdf>
- Temizyürek, Fahri. 2003. Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. c. 13. s. 13: 161-167.
- Temizyürek, Fahri ve Ahmet Balcı. 2015. **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri. İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan. 2016. **Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tiryaki, Esra Nur. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toklu, M. Osman. 2007. **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, Gail E. 2005. Language Arts Patterns Of Pratic. (Sixth Edition). New Jersey: Pearsın Education Inc. (Aktaran: Özbay, Murat..2015. **Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Trace, Jonathan. 2013. Designing A Task Based Critical Listening Construct For Listening Assessment. **Second Language Studies**, c.32 s.1: 59-111.

- Tuncer, Hüseyin. 2008. **Anlama teknikleri (okuma, dinleme)**. İzmir: Orkun Kitabevi.
- “Türkiye İstatistik Kurumu”. [21.03.2019]. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- “Türkiye İnternet Ölçümleri Araştırması”. [21.03.2019]. İAB Türkiye. [http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet\\_audience\\_tplist\\_01\\_2019\\_Overnight.pdf](http://www.iabturkiye.org/UploadFiles/TopTwentyFiles/Internet_audience_tplist_01_2019_Overnight.pdf)
- Ungan, Suat. 2013. Dinleme Eğitimi. Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2013. Dil ve Dünya Dilleri. Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uygur, Nermi. 2018. **Kültür kuramı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uysal, Başak. 2014. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünalın, Şükrü. 2006. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, Tülay. 2014. **Yaratıcılığa yolculuk**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vardar, Berke. 2002. **Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vendryes, Joseph. 2002. **Dil ve Düşünce**. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vural, Hanifi, Tuncay Böler. 2014. **Ses ve Şekil Bilgisi**. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Watson, Goodwin., Edward M. Glaser. 1964. **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual**. New York: Harcourt, Brace World Inc.
- Willingham, Daniel. T. 2007. [07.04.2019]. Critical thinking: Why is it so hard to teach? [https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit\\_Thinking.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf)
- Wittgenstein, Ludwig. 2017. **Felsefi Soruşturmalar**: Çev. Haluk Barışcan. İstanbul: MetisYayınları.
- Yahşi Cevher, Özlem. 2008. 2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, Alemdar. 2018. **Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, Banu. 1998. Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Yaşar, Şefik. 2008. Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programlarındaki Yeri. Ed. Hülya Pılandı. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Yazıcı, Emre, Mehmet Kurudayıoğlu. 2017. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 5. s. 4: 967-984.
- Yazkan, Mustafa. 2000. İlköğretim Okullarının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Hatice. 2007. İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Cemal, Alpaslan Okur, Gökhan Arı, Yakup Yılmaz. 2013. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, Derya, Mehmet Yaşar Kılıç, Mustafa Yavuz. 2018. “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 6. s. 1: 48-67.
- Yılmaz, İbrahim. 2007. Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Yakup. 2008. Türkçede Dil Yanlıları. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Kürşad Yahya Altınkurt. 2011. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.12, s.3: 195-213.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Nurettin. 2015. Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, Yeşim. 2015. Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, A. Halûk. 2011. Konuşma ve Dinleme. Ed. Uğur Demiray. **Etkili İletişim**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yüksel, A. Halûk. 2015. Etkili İletişimde Konuşma ve Dinleme. Ed. Erhan Eroğlu, A. Halûk Yüksel. **Etkili İletişim Teknikleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

## EKLER

### Ek 1. Metin Değerlendirme Formu

Sayın .....

Ekteki metinler “dinleme/izleme öğrenme alanında” yapacağım yüksek lisans tezinde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme becerisini ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. Aşağıdaki tabloda dinleme/izleme metinleri için ileri sürülmüş ölçütler bulunmaktadır. Söz konusu metinlerin tablodaki ölçütlere uygunluk derecesini belirtmenizi arz ederim.

- Değerlendirme, metnin tabloda yer alan ölçüte uygunluğu göz önünde bulundurularak her metin için 1-10 arasında puan verilerek yapılacaktır.

*Gökhan GÜNEŞ*  
*Türkçe Öğretmeni*

Ölçütler/Metinler	<i>Toprak</i>	<i>Ne Dilediğinize Dikkat Edin</i>	<i>Mehmet</i>	<i>Dost Acı Söylemeli</i>	<i>İyilik mi</i>	<i>Dondurma Yağsa</i>	<i>Duvarları Aş</i>	<i>Hayal Edince</i>	<i>Kız Çocuğu</i>	<i>Beni Hor Görme</i>	<i>Toplam</i>
Değerlendirme aralığı	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	
Metin anlam ilişkisi kurmaya (neden-sonuç/ amaç-sonuç) yapmaya uygun mudur?											
Metin sınıflama yapmaya uygun mudur?											
Metin yorumlama yapmaya uygun mudur?											
Metin karşılaştırma yapmaya uygun mudur?											
Metin sorgulama yapmaya uygun mudur?											
Metin değerlendirme yapmaya uygun mudur?											
Metin çıkarım yapmaya, öngörüler üretmeye uygun mudur?											
Metin bağlantılar kurmaya (bilgi, olgu, nesne vb.), karşılaştırmalar yapmaya uygun mudur?											
Metin çözümlenmeye (analiz), uygun mudur?											
Metin birleştirmeye (sentez) uygun mudur?											
Metin özgün fikirler üretmeye uygun mudur?											
Metnin uzunluğu öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metnin içeriği öğrenci seviyesine uygun mudur?											
Metnin söz varlığıyla öğrenci seviyesi uyumlu mudur?											

## Ek 2. Başarı Testi Değerlendirme Formu

Sayın .....

Ekteki etkinlikler “dinleme/izleme öğrenme alanında” yapacağım yüksek lisans tezinde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme becerisini ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. Aşağıdaki tabloda dinleme/izleme etkinlikleri için ileri sürülmüş eleştirel dinleme/izleme ölçütleri bulunmaktadır. Söz konusu etkinliklerin tablodaki eleştirel dinleme/izleme ölçütlerini karşıladığı düşünülmektedir. **Etkinliklere uygun gördüğünüz becerileri işaretleyiniz. Bir etkinlik birden fazla beceriye hitap edebilir. Ayrıca tabloda belirtilen becerileri dışında da bir beceriye uygun olduğunu düşünüyorsanız bunu da belirtmeniz arz ederim.**

Gökhan Güneş

Türkçe Öğretmeni

<b>Metin adı:</b>  <i>Dinledikleri/izledikleriyle ilgili</i> →	SINIFLAMA	SORGULAMA	AKIL YÜRÜTME	ÇIKARIM YAPMA	BAĞLANTILAR KURMA	ÇÖZÜMLEME	BİRLEŞTİRME	DEĞERLENDİRME	YORUMLAMA	ÖZGÜN FİKİR ÜRETME	KARŞILAŞTIRMA
1.ETKİNLİK											
2.ETKİNLİK											
3.ETKİNLİK											
4.ETKİNLİK											
5.ETKİNLİK											
6.ETKİNLİK											
7.ETKİNLİK											
8.ETKİNLİK											
9.ETKİNLİK											
10.ETKİNLİK											

### Ek 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

#### TOPRAK\*

Arkadaşının tavsiye ettiği yere gitmek için sabırsızlanıyordu. Çiftçiliğe ilk başladığı zor günleri hatırlayan Servet şimdi binlerce metrekare toprağa sahip olmak için yarın yola çıkacaktı. Sabah erken kalkabilmek için çok geç olmadan uyudu. Sabah gün doğmadan önce kalktı ve hayal ettiği topraklara kavuşmak için Kâmioloğulları'nın yurtlarına doğru yola koyuldu. Kâmioloğulları'nın uçsuz bucaksız verimli toprakları olduğunu ve bunları çok ucuza sattıklarını duymuştu Çiftçi Servet. Atını hiç durdurmaksızın sürdü ve akşamüstü Kâmioloğulları'nın topraklarına vardı. Varır varmaz Kâmioloğulları'nın Bey'inin evini sordu. Bey'e ve etrafındakilere türlü hediyeler getirmişti Servet. Böylelikle Bey'i ve etrafındakileri daha kolay ikna edebileceğini düşünüyordu. Getirdiği hediyeleri Kâmil Bey'e takdim eden Servet geliş nedenini de o arada açıkladı. Bey, Servet'in bu isteğini tebessümle karşıladı ve elbette olur diye yanıt verdi. Artık iş pazarlığa gelmişti.

- Ne kadar toprakların fiyatı, diye sordu Servet.
- Fiyatlar hep aynı bizde, bir gün için bin lira, dedi Kâmil Bey.  
Servet şaşkın şaşkın Bey'e baktı, ne demek istediğini anlamamıştı.

- Nasıl yani bir gün? Kaç metrakare ediyor bu ölçü, dedi.

Kâmil Bey, metrakare ölçüsü ile değil gün hesabı ile toprak sattıklarını, toprak almak isteyen kişinin gün doğarken başlayıp gün batmadan önce başladığı yere döndüğü takdirde çevrelediği tüm alanın onun toprağı olduğunu bir güzel anlattı. Duruma iyice şaşırان Servet bu şekilde çok fazla toprak alacağını Bey'e söyleyince Bey'in cevabına yine şaşırılmıştı:

- İyiye o zaman toprakların hepsi senin olur!

O akşam Kâmil Bey'in misafiri olan Servet, sabah alacağı toprak ile yapacaklarının planlamasını yapmaya başlamıştı bile. Yıllar önce kıt kanaat geçinirken şimdi koskoca toprak sahibi olacak ve istediği hayata kavuşacaktı. Sabah Kâmil Bey, ileri gelenler ve halk toplanmış; Servet'in çevreleyeceği toprağı merakla beklemeye başlamıştı. Kâmil Bey, Servet'e güneşin doğuşu ile başlayacağını ve tek şartın gün bitmeden burada olması gerektiğini hatırlattı. Güneş ışıklarını gösterir göstermez de Servet yola koyuldu. Büyük bir mutluluk ve sevinçle yürümeye başladı. Hem yürüyor hem de belli aralıklarla işaret olsun diye küçük çukurlar açarak ilerliyordu. İlerledikçe toprak onu daha çok çekiyor ve bastığı her karışın sahibi olmak istiyordu. Hayallerini gerçekleştirmek için ona çok fazla toprağın gerekli olduğunu düşünüyordu. Bir ara dönüp ardına baktı ve Kâmil Bey ile etrafındakileri oldukça küçük gördü çünkü epey uzaklaşmıştı. Buradan dönmeyi düşündü ki az ilerideki toprağın çok daha iyi olduğu dikkatini çekti. Orayı da alayım buğday ekersen çok verim alırım, dedi. Başladığı yerden oldukça

uzaklaşmış saat de öğleni geçmişti. Servet çok yorulmuştu. Biraz soluklanmak ve bir şeyler yemek için mola verdi. Kendi kendine çok uzaklaştım ama olsun çok iyi geldim şimdi buradan sağa doğru dönüp ilerledikten sonra düzgün bir arazi çevrelemiş olurum, dedi. Yemekten hemen sonra kalktı ve tekrar sığın altına yürümeye başladı. Gittikçe yürümek zorlaşıyor ama Servet bugünü atlattıktan sonra rahata kavuşacağını düşündüğü için yorgunluğa ve zorluğa aldırmıyordu. Bir ara güneşin batmaya başladığını fark etti. Kâmil Bey ve etrafındakiler hâlâ uzakta sayılırlardı. Servet güneş batmadan orada olmak için koşmaya başladı bir yandan koşuyor diğer yandan bu şansı kaçırmaktan çok korkuyordu. Koştı, koştı, tüm gücüyle koştı. Başladığı noktaya yaklaşmıştı ama henüz varamamıştı. Güneş'in ışıkları artık iyice çekilmişti. Yetişemeyeceğini düşündükçe deli oluyor daha hızlı koşuyordu. Başladığı yer biraz daha tepede kalıyordu. Bu sebeple güneşin orada hâlâ ışıklarını süzdürdüğünü düşündü. Son bir gayretle daha hızlı koşmaya başladı. Güneş tüm ışıklarını henüz çekmemişken Servet kan ter içinde başladığı noktaya varmış ve boylu boyunca yere uzanmıştı. Yardımcısı hemen yanına koştu. Servet, başardım, başardım toprakları aldım diye sayıklarken etrafındakiler acıyan gözlerle ona bakıyordu. Bu koşuşa kalbi daha fazla dayanamadı ve oracıkta hayata gözlerini yumdu Servet. Yardımcısı üzgün gözlerle ona baktı ve Kâmil Bey'e döndü:

- Bir karış toprak ve bir kürek, dedi...

(\*Bu metin Tolstoy'un "İnsana Ne Kadar Toprak Gerek?" öyküsünden uyarlanmıştır.)

### **Ne Dilediğinize Dikkat Edin**

<https://www.youtube.com/watch?v=CHKpPSIQz2w>

### **KIZ ÇOCUĞU**

Kapıları çalan benim  
kapıları birer birer.  
Gözünüze görünemem  
göze görünmez ölümler.

Hiroşima'da öleli  
oluyor bir on yıl kadar.  
Yedi yaşında bir kızım,  
büyümez ölü çocuklar.

Saçlarım tutuştu önce,  
gözlerim yandı kavruldu.

Bir avuç kül oluverdim,  
külüm havaya savruldu.

Benim sizden kendim için  
hiçbir şey istediğim yok.  
Şeker bile yiyemez ki  
kâat gibi yanan çocuk.

Çalıyorum kapınızı,  
teyze, amca, bir imza ver.  
Çocuklar öldürülmesin  
şeker de yiyebilsinler.

### **Nazım Hikmet**

## **İYİLİK Mİ?**

İyiliğin tanımını yapmak isteseydiniz nasıl yapardınız acaba hiç düşündünüz mü? Dünyada yaşayan milyonlarca insan binlerce farklı tanım yapar diye düşünüyorum. Özellikle yöreden yöreye ülkeden ülkeye değişen kültür, iyilik tanımını da farklılaştıracaktır. Ayrıca iyilik diye nitelendireceğimiz bir davranış; yer, zaman ve mekân unsurlarından da etkilenecektir. Tüm farklılıkların yanında elbette evrensel olan ve herkes tarafından kabul edilen iyilikler de vardır. Hayvanlara yardım etmek, insanları düştükleri zor durumlardan kurtarmak, doğayı korumak vb. dünyadaki herkes tarafından kabul edilen iyi davranışlar arasında sayılabilir.

Ülkemizdeki insanların da çok yardımsever olduğuna öteden beri inanmış ve şahit olmuşumdur. Ama şahit olduğum şeylere başka açılardan bakmayı denediğim de bazı şeylerin iyilik olup olmadığı noktasında tereddüte düşüyorum doğrusu. Üniversite yıllarında sevdiğimiz bir arkadaşımız vardı. Efendi, dürüst, iyi bir çocuktuk fakat bir kötü alışkanlığa sahipti: Geç kalmak. Üzerinden yıllar geçti yalan olmasın ama ben bir tek derse dahi zamanında geldiğini hatırlamıyorum. Devamsızlık hakkını doldurduğu için geç kaldığı zamanlarda bizden yardım ister ve aramızdan biri de gelmediği derste onun yerine imza atardık. Arkadaşımıza yaptığımız bu iyilik için de karşılık beklemeyiz ne demek arkadaşlıklar dostluklar bu günler için diye gururlanırdık. Geçenlerde üniversite arkadaşlarımdan birine rastlayınca epey konuştuk, söz dönüp dolaşık şu bizim geç kalan haylaz arkadaşımıza gelince duyduklarımıza epey üzüldüm. Evlenmiş barklanmış bizimkisi ama geç kalma huyu devam ediyormuş bu sebeple işten atılmış. Hem öyle kalsa iyi işten atılınca aile saadeti de bozulmuş ve eşinden de ayrılmış. Ne diyeceğime bilemedim, aklıma üniversitede ona iyilik yaptığımız zamanlar geldi. Ne demek canım arkadaşlıklar bugünler için var!

Sadece tanıdıklarına değil tanımadığı kişilere de yardım etmeyi seven bir toplum olduğumuzu düşünüyorum. Bir toplantı vesilesiyle şehir dışına çıkmam gerekti

geçenlerde. Valizi toplayıp atladım arabaya, hem gideceğim şehirde eski bir dostum da vardı onu da ziyaret edeyim dedim. Gece geç saat çıktım yola. Yolda ilerlerken bir ara dikkatimi bir şey çekti. Karşıdan gelen her araç bana selektör yapıyordu. Açıkçası önce biraz irkildim ve korktum acaba lastik mi patladı, yanlış bir yola girdim gibi birçok şey aklıma geldi. İlerde bir park alanına girip aracı kontrol ettim her şey normaldi. Yolu da sordum o da doğrudu. Peki neden karşı yönden gelen araçlar uyarı anlamı taşıyan selektörü yapıp duruyorlardı. Bir süre sonra selektör yapma durdu. Sabah oldu ben de gideceğim şehre vardım. Arkadaşım ile buluştuk, kahvaltı ile birlikte hasbihale de başladık. Bir ara geceki selektör vakası aklıma geldi ve ona sorayım dedim. Durumu anlattıktan sonra dostumun kahkahası yeri göğü inletiyordu. Ya hu dedi ne adamsın adamlar sana iyilik yapmaya çalışmış. Anlayamadım nasıl yani dedim ne gibi bir iyilik. Senin geldiğin o yol üzerinde hız radarları var muhtemelen hızın artmış olacak ki adamlar seni uyarmış radar var dikkat et diye. Gerçekten çok şaşırmıştım. Aklıma bir de soru takıldı ben radar olmayan bölgelerde daha hızlı gittiğim olmuştu fakat kimse bana selektör yapmamıştı. Burada selektör yapmalarının sebebi yüksek hız mıydı yoksa radar mıydı?

Başımından geçen olaylar iyilik anlayışımızı bir kez daha gözden geçirmemi sağladı. İyilik güzel ve hoş bir davranış evet ama galiba iyilik yaparken artık iki kez düşünmek gerek.

### **Hayal Edince**

<https://www.youtube.com/watch?v=oSD0YigRW3o>

### **Dondurma Yağsa**

<https://www.youtube.com/watch?v=g89Dem57phs>

## **Ek 4. Başarı Testlerinde Kullanılan Metinler**

### **DOST ACI SÖYLEMELİ**

Zaman zaman dostlarımıza çok fenalık ediyoruz. Nasıl ediyoruz bu fenalıkları biliyor musunuz? Onların kötü olduğunu bildiğimiz hareketlerini desteklese veya desteklemesek bile bu tür hareketleri karşısında susmak suretiyle. Üstelik aslında bir nevi ahlaksızlık olan bu davranışımızı yiğitlik insanlık değerbilirlik namı altında süsleyerek iyi bir şey yaparmış gibi yapıyoruz.



“Adam doğru yolda değil bunu biliyorum ama sesimi çıkaramam ki! Şu kadar senelik dostum bu adam benim.” Yahut şöyle bir muhakeme:

- Görüyorum düpedüz yanlış yolda hatta yaptığı edepsizlik ama hayatta bana öyle iyilik etmiştir ki şimdi onun üzerine yürümek bana düşmez. Veyahut şu tarzda bir düşünce:

“Bir kere yanlış yola girdi şimdi oradan çıkacağım diye yapmadığını bırakmıyor ikaz edeceğim ama düşünüyorum bu adam öğrencim (yahut öğretmenim benim) ağzımı açamam ki!

Fark etmiyoruz ki dostlarımıza, öğrencilerimize, öğretmenlerimize kötü yanlış aykırı hareketleri karşısında takındığımız bu koruyucu tavırlar insanlık değerbilirlik değil basbayağı ihanettir alçaklıktır. İyi bir dosta düşen vazife sevdiği insanı korumak onu uyandırmak onu yanlış yola giderken görürsek kolundan tutup çevirmektir. Uçuruma doğru giden çocuğunuz için “Çocuğumdur istediği yere gitsin ben karşısına çıkmayayım” diyor musunuz? Tam tersine “ Ne yapıyorsun?” diyerek onu durdurmayı nasıl bir babalık vazifesi sayıyorsunuz, çok sevdiğiniz dostlarınız öğrencileriniz öğretmenleriniz fikir arkadaşlarınız da yanlış yola giderlerse önlerine çıkmak sizin insanlık vazifenizdir. Bunu yapmazsanız onlara iyilik değil kötülük etmiş olursunuz. Ne yazık ki bizim memleketimizde görülen birçok kötülük hep arkadaşın arkadaşı koruması fena yollara dökülen derin en yakınlarında bulunanlar tarafından sadece uyarılmaması yüzünden olmaktadır. Fikir arkadaşlarımız bir hata yaparsa “Bizdendir!” diyerek sesimizi çıkarmıyoruz bu tutumumuzla dostumuza içinden çıkamayacak bataklıklarla doğru sürüklemiş oluyoruz.

Hâlbuki biz dostlarımızı; onların kızmaları gücenmeleri pahasına çekip çevirmesini bilseydik hiçbir kötülük yeşerip dal budak salmak imkânı bulamamış olacaktı. Hatalara düşmüş dostlarımızın karşına aslanlar gibi çıkıp “Dur!” demesini öğrendiğimiz zaman birçok kötülükleri önlemek mümkün olabilir. İnsanlık namına altında benimsediğimiz ters yol ise bizi en sevdiğimiz insanların uçuruma yuvarlanmalarına göz yumuş hatta onları o yola doğru itmiş duruma sokar. Bundan vicdan azabı duymamak mümkün değildir. Ama ne çare ki vaktinde yapılmamış müdahalelerin sebep olduğu vicdan azapları içimizdeki lekeyi silip süpüremez. Son pişmanlığın fayda vermediği bunun için söylenmiştir. Dürüst adam dürüstlüğü en yakınlarına karşı dahi müdafaa edebilen adamdır.

**Şevket Rado**

## MEHMET

O gün derse girdiğimde öğrencilerin gözlerinin ışıltılı parladığını ve heyecanla beni beklediklerini gördüm. Bir hafta önce verdiğim ödevde sanırım hepsi çok sıkı hazırlanmıştı. Uzay ve Evren konusu benim severek anlattığım çocukların da severek dinlediği bir konuydu. Buradan yola çıkarak ben de onlara “Gelecek 100 yıl içinde uzayda yaşanabilecekler” konulu bir ödev vermiştim. Öğrencilerle selamlaştıktan sonra ön sırada oturan Atakan parmağını kaldırıp söz hakkı istedi. Kendisine söz verir vermez de heyecanla ödevi hatırlattı, bu konuda yazdıklarını paylaşmak için can attığı her halinden belliydi. Atakan konuya giriş yapmıştı ama ilk sözü Bahar aldı. Ciddi, soğukkanlı ve biraz da sert mizaçlı bir yapıya sahipti Bahar. Babası birçok başarıya imza atmış bir asker, annesi ise tanınmış bir hukukçuydu. Açıkçası uzaya dair fikirlerini ben de merak ediyordum. Bahar konuşmaya başladığında pür dikkat kulak kesilmiştik. Önümüzdeki yüzyıl içerisinde uzayda yer edinebilmek için savaşlar başlayacak, ülkeler uzay sınırları çizecek ve uzaydaki anlaşmazlıkları çözebilmek için uzay kanunları devreye sokulacak, diyen Bahar’ın fikirleri tüm sınıfa ilginç gelmiş olacak ki herkes onu bir anda alkışladı. Bahar’ın ardından sözü sınıfın en çok konuşan öğrencisi Kaya aldı. Kaya ders içi-ders dışı hep konuşur ve ne yapar ne eder karşısındakini bir şekilde istediği şeye ikna ederdi. Annesi ile sık görüşmemize karşın babası bir şirkette satış müdürü olduğu için görüşmeye pek fırsat bulamıyorduk. Kaya önümüzdeki 100 yıl içerisinde uzayda kalıcı yaşamın başlayamayacağını fakat buna karşılık uzay turizmin büyük boyutlara ulaşacağını belirtti. Aynı zamanda uzaydan dünyaya farklı ürünlerin getirilip bunların süs, dekorasyon vb. amaçlarla kullanılabileceğini de söylerken yüzündeki tebessüm görülmeye değerdi. Elif Şifa ve Berke Can ikiz kardeşlerdi. Aynı anda doğdukları yetmezmiş gibi söz hakkını da aynı anda isteyip birlikte konuşurlardı. Elif Şifa ve Berke Can’ın anne ve babasının doktor olması geçmişte yaşadığım bir rahatsızlığı kolay atlattırma vesile olmuştu. Uzay ile ilgili fikirleri diğer öğrenciler kadar ilginçti. 100 yıl içinde uzayda keşfedilecek radyoaktif dalgalar insanların sağlık tedavilerinde kullanılacak ve birçok hasta tedavi edilebilecek diyen ikizlerin bakış açılarındaki umudu sevmiştim.

Küçükken babam şiirler okurdu bana sevgi, umut, neşe dolu şiirler. Şiir okumayı ve şiiri sevmeyi babamdan öğrenmiştim. Sonra bir gün babam gitmek zorunda kalmıştı bir daha hiç dönemeyeceği bir yere. İkizlerin fikirlerini bu yüzden bu kadar sevmiştim şiir okuyan babalar çocukları büyüyünceye kadar hiç dönemeyecekleri yerlere gitmezler belki diye. Bir anlık düşünce dünyasından uyandıktan sonra parmağını kaldırmayan biri dikkatimi çekmişti. Hemen arka sıradaki Mehmet’i kaldırdım. Bugün görüyorum da parmak kaldırmıyorsun galiba ödevini yapmadın Mehmet, dedim. Mehmet hafif utanarak biraz çekinerek ayağa kalktı. Temiz, dürüst saygılı bir çocuktur. Sınıftaki her çocuk temiz, dürüst ve saygılıydı aslında fakat karakterleri hepsinin farklıydı. Mehmet diğerlerine göre biraz daha çekingendi. Babası kapıcılık yaparak dört çocuğunu okutmaya çalışıyordu. Mehmet dört çocuktan en küçüğü idi. Usulca ayağa kalktı ve gözlerime baktı. Şey öğretmenim dedi ödevimi yaptım da ben biraz farklı yaptım. Söyle Mehmet dedim nasıl yaptın

bakalım ödevini. İsterseniz başlığı okuyayım öğretmenim sonra oku dersiniz okuyayım. Olur dedim, oku bakalım. Başlığı okuduktan sonra hepimiz önce bir durmuştuk sonra öğrencilerden kimi gülmeye kimi ise anlamaya çalışıyordu. Ben ilk anda tepki verememiştim ama biraz düşündükten sonra içeriği okumadan bile Mehmet bir aferini hak etmişti. Mehmet'in başlığı aynen şöyleydi:

“Geçtiğimiz 100 Yılda Dünyada Yaşananlar”

### **Duvarları Aş**

<https://www.youtube.com/watch?v=6A1PC6veGcQ>

### **Beni Hor Görme**

Beni hor görme gardaşım  
Sen altınsın ben tunç muyum  
Aynı vardan var olmuşuz  
Sen gümüşsün ben sac mıyım

Ne var ise sende bende  
Aynı varlık her bedende  
Yarın mezara girende  
Sen toksun da ben aç mıyım

Kimi molla kimi derviş  
Allah bize neler vermiş  
Kimi arı çiçek dermiş  
Sen balsın da ben çeç miyim

Topraktandır cümle beden  
Nefsini öldür ölmeden  
Böyle emretmiş yaradan  
Sen kalemsin ben uç muyum

Tabiata Veysel aşık  
Topraktan olduk kardaşık  
Aynı yolcuyuz yoldaşık  
Sen yolcusun ben bac mıyım

### **Âşık Veysel**

## Ek 5. Dost Acı Söylemeli (Bilgilendirici) Başarı Testi

### DOST ACI SÖYLEMELİ



*Dostluk gül olmaktadır yaprağı ile de dikenini de.*

*(Şems-i Tebrizi)*

*Yukarıdaki sözü arkadaşlarınızla tartışınız.*

*Arkadaş ve dost kelimelerinin sözlük anlamlarını araştırınız.*

1. Dinlediğiniz metinde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen fikirleri yazınız.

Olumlu



Olumsuz



İlginç



2. Arkadaşınızın veya bir yakınınızın bir hatasını ona söylerken neleri göz önünde bulundurursunuz?



3. Dört kişilik bir arkadaş grubunun lideri sizsiniz. Dostluğunuzun bir ömür boyu sürmesi için hangi kuralları koydunuz?



4. Dinlediğiniz metindeki gibi dostlarının kusurlarını onlardan saklayan biri ile saklamayan birini düşünün. İkisinin dostları ile olan ilişkilerinin kısa ve uzun vadede nasıl bir hâl alacağını karşılaştırınız.



5. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

**A.** Yazarın eleştirdiği dostlarının kusurlarını saklayan kişilerin amacı ne olabilir?

**B.** Dostlarının kusurlarını onlardan saklamayan birinin amacı ne olabilir?

**C.** Metnin yazarının amacı ne olabilir?

6. En yakın dostunuzun bir hata yaptığını ve bunu farkında olmadığını gördünüz. Dostluğunuzun zarar görmeden hatasını ona söylemek için bir planlama yapınız.



7. 6. etkinlikte yapmış olduğunuz planlamada nelere öncelik verirdiniz? Önceliklerinize planınızda yer verip vermediğinizi karşılaştırınız.



8. Dinlediğiniz metinden yola çıkarak bir insana hatasını **üç farklı yolla** nasıl anlatırdınız?

9. Bir hata yaptınız ve bu hatanızı fark ettiniz. En yakın dostunuz ise bu hatanızı size söylemek yerine tam tersi sizin haklı olduğunuzu söylüyor. Dostluğunuzun sürmesi hakkında nasıl bir karar verirdiniz? Niçin?



10. 9.Etkinlikte vermiş olduğunuz kararı kendi bakış açınızdan, dostunuzun bakış açısından ve diğer arkadaşlarınızın bakış açısından değerlendiriniz.

Kendiniz



Dostunuz



Arkadaşlarınız



## Ek 6. Mehmet (Öyküleyici) Başarı Testi

### MEHMET

Geçtiğimiz son yüzyılda dünyada yaşanan sorunları araştırınız.

1. Dinlediğiniz hikâyede size olumlu/olumsuz/ilginç gelen fikir, durum ve olayları yazınız.

Olumlu

Olumsuz

İlginç

2. Dinlediğiniz metindeki gibi size verilen bir ödevi yapmadan önce hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz?



3. Dinlediğiniz metinde verilen ödevi siz vermiş olsaydınız öğrencilerinize ödevle dair hangi kuralları koyardınız? (En az üç kural belirleyiniz.)



4. Dinlediğiniz metinde bahsedilen uzay çalışmalarının kısa ve uzun vadede insanlığa nasıl etkileri olabilir?



5. Dinlediğiniz metinde aşağıda verilen kişilerin amaçları neler olabilir?



Öğretmen



Öğrenciler

Yazar



6. Dinlediğiniz hikâgede sizce ödevi için planlı çalışan ve çalışmayan öğrencileri aşağıda sınıflayınız. Planlı ve plansız olmalarının sebeplerini belirtiniz.

PLANLI ÇALIŞAN ÖĞRENCİLER

PLANSIZ ÇALIŞAN ÖĞRENCİLER

Böyle bir ödev size verilmiş olsaydı siz nasıl bir planlama yapardınız?

7. Dinlediğiniz hikâgede aşağıdaki kişilerin ödev ile ilgili öncelikleri neler olabilir?

Öğretmenin değerlendirme

Öncelikleri

Bahar'ın Öncelikleri

Elif Şifa ve Berke Can'ın

Öncelikleri

Mehmet'in Öncelikleri

8. 5. etkinlikte tespit ettiğiniz yazarın amacına ulaşmak için yazar başka hangi yolları kullanabilir?



9. Dinlediğiniz metindeki öğretmenin yerinde olsaydınız ve ödevlerden bir tanesini birinci seçmek zorunda kalsaydınız hangi ödevi seçerdiniz? Niçin?



10. Dinlediğiniz metinde yer alan uzay çalışmalarını metindeki öğrencilerin ebeveynleri gözünden değerlendiriniz.

Bahar'ın Ebeveynleri

Elif Şifa ve Berke Can'ın

Ebeveynleri

Mehmet'in Ebeveyn'i

## Ek 7. Duvarları Aş (Reklam) Başarı Testi

### DUVARLARI AŞ

Sur nedir? Araştırınız.

Berlin Duvarı ve Çin Seddi hakkında bilgi toplayınız.



1. Dinlediğiniz metinde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen durum veya olayları yazınız.



Olumlu



Olumsuz

İlginç



2. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir ürünü alacak olsanız hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz?



3. İzlediğiniz reklam filmindeki ürünün pazarlamasından sorumlu müdürü olduğunuzu düşünün. Ürün pazarlanırken kurallar belirleseydiniz hangi kuralları belirlerdiniz? Belirlediğiniz kuralları reklam filmi ile karşılaştırınız.



4. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi reklam vermenin bir markaya kısa ve uzun vadede ne gibi sonuçları olabilir?

**KISA VADEDE**

**UZUN VADEDE**

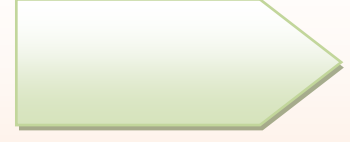
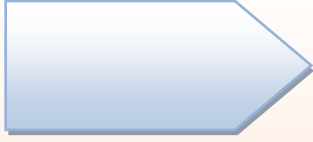
5.

İzlediğiniz reklam filminde tarihî olaylara gönderme yapılmasının amacı/amaçları ne olabilir?

İzlediğiniz reklam filminde mutlu ailelere yer verilmesinin amacı ne olabilir?

Bu amaçları reklam filminin genel amacı ile karşılaştırınız.

6. İzlediğiniz reklam filminde gösterilen olay planını sıraya göre yazınız. Ardından reklam filminin planı içerisinde gelişen olayları karşılaştırıp değerlendiriniz.



7. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir ürünü satın almak istediğinizde öncelikleriniz neler olurdu? İlk 3 önceliğinizi yazınız.



8. İzlediğiniz reklam filmindeki ürün yerine aynı işlevi görecektir başka hangi ürünler kullanılabilir?



9. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir ürüne ihtiyaç duydunuz. 8.etkinlikte belirlediğiniz alternatifleri de düşünerek aralarında bir karar veriniz. Niçin bu kararı verdiğinizi açıklayınız?



10. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir ürüne ihtiyaç kalmayacak ürünler üretildiğini düşünün. Bu durumu aşağıdaki kişilerin gözünden değerlendiriniz.

Reklam filmindeki ürünün  
fabrika sahibi



Reklam filmindeki ürünün  
fabrika çalışanları



Yeni ürünü bulan kişiler



## Ek 8. Beni Hor Görme (Şiir) Başarı Testi

### BENİ HOR GÖRME

1. Aşık Veysel Şatıroğlu kimdir? Araştırınız
2. "Molla" ve "Derviş" ne demek araştırınız.
3. Irk kavramı hakkında araştırma yapınız.



1. Dinlediğiniz şiirde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen durumları yazınız.

Olumlu



Olumsuz



İlginç



2. Bir insanı arkadaş /dost seçerken ondaki hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz?





3. Toplum kurallarını düzenleyen bir komisyonun başkanı olduğunuzu düşünün. İnsanların birbirlerine dair davranış şekilleri için hangi kuralları belirlerdiniz? En az 3 kural belirleyiniz.

**Kurallar**

4. 3. etkinlikte belirlediğiniz kuralların kısa ve uzun vadedeki sonuçlarını yazınız.

**KISA VADEDE**

**UZUN VADEDE**

5. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

A. Arkadaş /dost seçerken hangi amaçları taşırsınız?  
olabilir?

B. Dinlediğiniz şiirin yazılma amacı ne

6. Dinlediđiniz Őirdeki Őairin amacını dűŐünün. Siz aynı amacı gerçekteŐtirmek için nasıl bir yol izlediniz? Kendi planınız ile Őairin izlediği yolu karŐılaŐtırınız.



7. Dinlediđinizi Őiiri yazan Őairin sizce bir insanı deđerlendirmedeki öncelikleri neler olabilir? DűŐüncelerinizi Őiirden desteklerle açıklayınız.

8. Dinlediđiniz Őirdeki duygu ve dűŐünceleri ifade etmek için baŐka (Őiir dıŐında) hangi yolları kullandırdınız?



9. Nefsini öldür ölmeden dizesinin anlamını düşününüz. Bu dizenin işaret ettiği yaşam şekli ile bu yaşam şeklinin tam tersini yaşayan iki insanın hayata dair kararlarında sizce ne gibi farklar vardır?



10. Kimi molla kimi derviş dizesinde kastedilen insan özelliklerini düşününüz. Bu iki tip insanın başka insanları değerlendirme kriterleri neler olabilir? Karşılaştırarak tartışınız.



Molla



Derviş

## Ek 9. Uygulama Sürecinde Kullanılan Etkinlikler

### TOPRAK

1. "Zenginlik" kavramının ne anlama geldiğini arkadaşlarınızla tartışınız.



1. Dinlediğiniz metinde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen durumları yazınız.



2. Dinlediğiniz hikâyedeki Servet'in yerine kendinizi koyunuz. Kâmiloğulları'na toprak almaya giderken neleri göz önünde bulundururdunuz?



3. Dinlediğiniz hikâyedeki Kâmil Bey'in yerinde siz olsaydınız toprak satımı için hangi kuralları koyardınız? Koyduğunuz kuralları Kâmil Bey'in kuralları ile karşılaştırınız.

Kurallar

4. Dinlediğiniz hikâyenin ana karakteri Servet'in kişilik özelliğini düşünün. Böyle bir kişilik özelliğine sahip insanların kısa ve uzun vadede ne gibi sonuçlarla karşılaşacağını yazınız.



5. Dinlediğiniz hikâyenin ana karakteri Servet'in çiftçiliğe ilk başladığı günlerdeki amaçları neler olabilir? Servet'in, Kâmil Bey'den toprak alma amacıyla karşılaştırın.

Yazarın hikâyedeki karakterleri Servet, Kâmil Bey diye adlandırmasının sizce bir amacı var mıdır? Varsa bu amaç ne olabilir?

6. Dinlediğiniz hikâyede Servet'in yerinde siz olsaydınız Kâmil Bey'in teklifi karşısında nasıl bir planlama yapardınız? Planınızı Servet'in planı ile karşılaştırınız.



7. Dinlediğiniz hikâyede Servet sizce hayatta nelere öncelik vermektedir? Önceliklerinin Servet'e neler kazandırdığını ya da kaybettirdiğini yazınız.



8. Dinlediğiniz hikâyedeki Servet'in en yakın dostu olduğunuzu düşünün. Servet'in ulaşmak istediği amaçlar dışında ona başka hangi farklı amaçlar sunardınız? Niçin?



9. Dinlediğiniz hikâyede Servet'in yerinde olduğunuzu düşünün. Varmanız gereken noktadan çok uzakta olduğunuzu anladığınızda nasıl bir karar verirdiniz? Açıklayınız.



10. Dinlediğiniz hikâyedeki Servet'in düştüğü durumu aşağıdaki kişilerin gözünden değerlendiriniz  
Kâmil Bey



Servet'in Yardımcısı



Siz



## NE DİLEDİĞİNİZE DİKKAT EDİN

Farkındalık, mutluluk ve bakış açısı ifadelerinin anlamlarını araştırarak arkadaşlarınızla paylaşınız.

1. İzlediğiniz kısa filmde öğretmeninizin duraklattığı yere kadar tespit ettiğiniz olumlu/olumsuz/ilginç durumları yazınız? 2.bölüme varsa duraklamadan sonra olumlu/olumsuz/ilginç olarak tespit ettiğiniz durumlardaki değişiklikleri yazınız.

	Olumlu	Olumsuz	İlginç
1.böl.			
2.böl.			

2. İçinde bulunduğunuz maddi veya manevi bir durumu değerlendirmek için hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz? (Örnek paranızın olmayışı veya bir hastalığa yakalanmanız)



3. Kendinize mutlu olmak için kurallar belirleseydiniz hangi kuralları koyardınız?



4. 3.etkinlikte belirlemiş olduğunuz kuralların size kısa ve uzun vadede sonuçları ne olurdu?

**KISA VADEDE**

**UZUN VADEDE**

5. İzlediğiniz kısa filmdeki iki çocuğu düşünün.

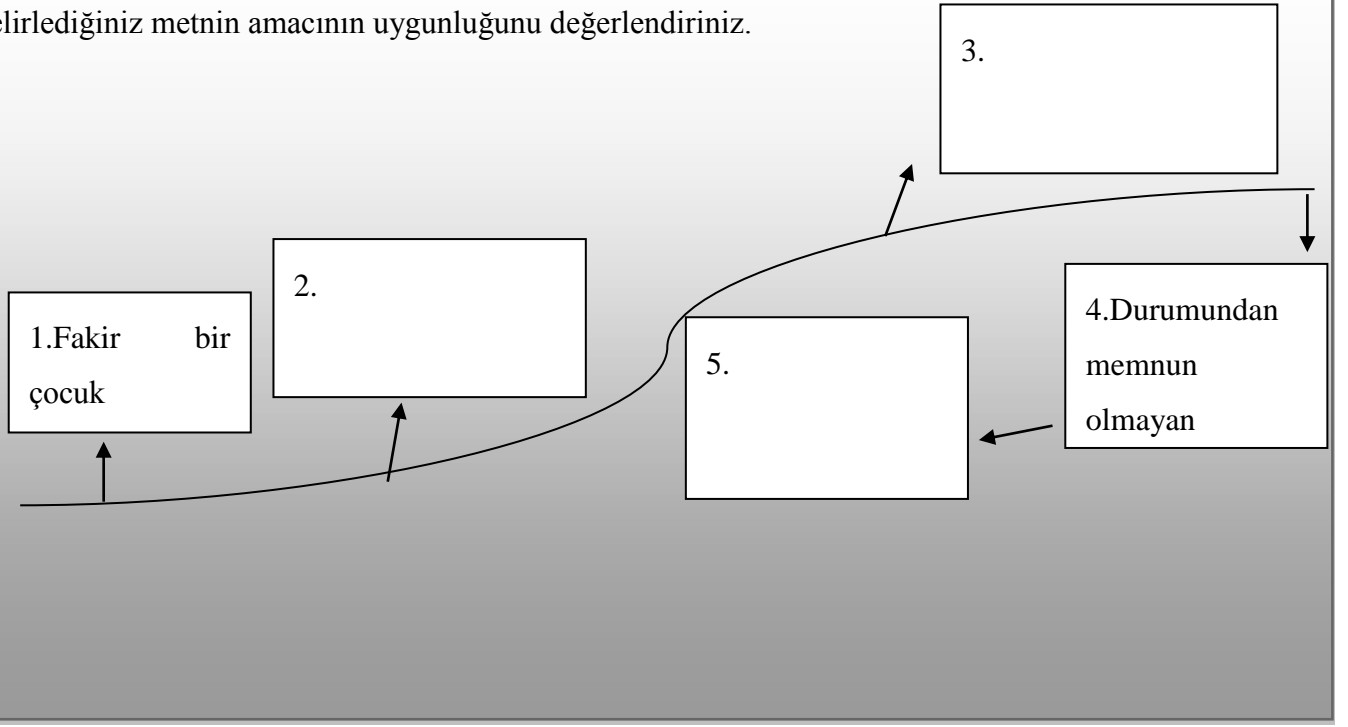


İkisinin hayata dair amaçları ne olabilir? Karşılaştırınız.



Kısa filmin çekilme amacı ne olabilir?

6. Metnin planına dair aşağıda verilen boşlukları tamamlayınız. Ardından metnin planı ile 5. etkinlikte belirlediğiniz metnin amacının uygunluğunu değerlendiriniz.



7. İzlediğiniz kısa filmdeki iki çocuğun sizce hayattaki öncelikleri nelerdir? İkisinin öncelikleri arasında ne gibi farklar vardır?



8. İzlediğiniz kısa filmde yer alan iki çocuğun başlangıçtaki durumlarını düşünün. Sizce içinde buldukları durumdan mutlu muydular? Mutlu olmadıklarını düşünüyorsanız onlara mutlu olmaları için farklı ne gibi tavsiyelerde bulunurdunuz. İkisine de kısa iki mektup yazınız.

9. İzlediğiniz kısa filmdeki iki çocuktan birinin hayatını yaşamak zorunda kalsaydınız hangisine karar verirdiniz? Niçin?



10. Bir futbol turnuvası var. Ödül olarak 300 liralık giyim mağazasından hediye çeki ve 1 hafta boyunca okul kantininden sınırsız yiyecek verilmekte. Bu turnuvayı ve ödülleri kısa filmdeki iki çocuğun gözünden ve kendi gözünüzden değerlendiriniz.

Kendiniz

Fakir Çocuk

Diğer Çocuk



## KIZ ÇOCUĞU

1.ve 2.dünya savaşları hakkında bilgi edininiz.

Hiroşima ve Nagazaki kentlerinin tarihteki önemini araştırınız.



1. Dinlediğiniz şiirde olumlu/olumsuz/ilginç durumlar nelerdir?



2. İnsanlar teknolojiyi geliştirirken sizce hangi faktörleri göz önünde bulundurmalıdır?



3. Dünyada olası bir savaş halinde uyulması gereken kuralları belirleyen komisyonda olsaydınız hangi kuralları önerirdiniz?



Kurallar

4. Dünyada gerçekleşebilecek olası savaşların kısa ve uzun vadedeki sonuçları neler olabilir?



5. Dinlediğiniz şiirde şairin duygu ve düşüncelerini bir çocuğun ağzından dile getirmesinin amacı sizce nedir?

Şairin bu şiiri kaleme almasındaki genel amacı nedir?

6. Başlayan bir savaşı durdurmak ve dünyada barışın kalıcılığını sağlamak için nasıl bir planlama yapardınız?



7. Dinlediğiniz şiirde

*Benim sizden kendim için  
hiçbir şey istediğim yok.*

Mısralarıyla ocuk neden kendine öncelik vermemektedir? ncelik verdikleri kimlerdir?



8. 5.etkinlikte belirlediğiniz şairin amacını gerçekleştirmenin başka hangi yolları olabilir?



9. Çok güçlü teknolojik bir silah yapıldı. Üretilmesi ve kullanılması için sizin kararınız gerekli. Nasıl bir karar verirdiniz? Sebebiyle açıklayınız.



10. Dinlediğiniz şiirdeki olayı şairin gözünden, şiirde yer alan çocuğun gözünden ve kendi gözünüzden değerlendirin.

Şair



Çocuk



Siz



## İYİLİK Mİ

İyilik ve yardım kelimelerinin anlamlarını araştırınız.



1. Dinlediğiniz metinde tespit ettiğiniz olumlu, olumsuz ve ilginç fikirleri yazınız.



2. Dinlediğiniz metindeki gibi, bir insana iyilik yapmadan önce hangi faktörleri göz önünde bulundurursunuz.





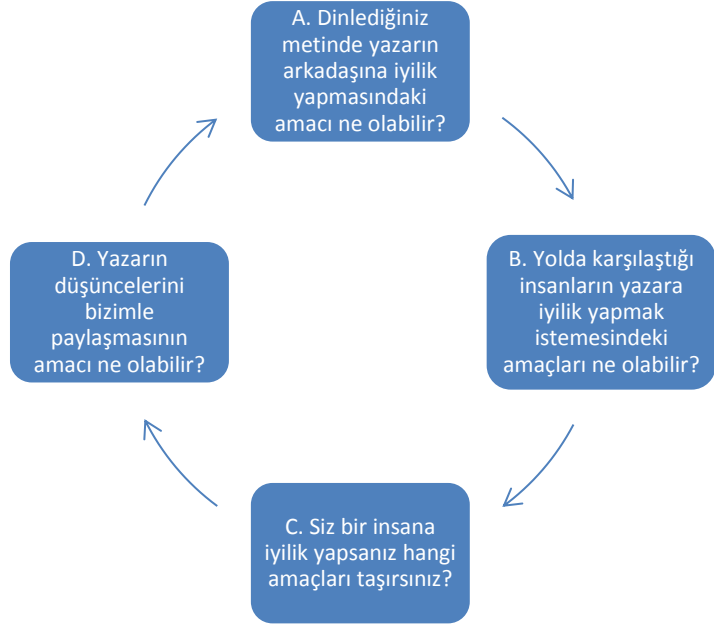
3. Birine iyilik yapmak için kendinize kurallar belirlediğinizi düşünün. Bu kurallar neler olurdu?

Kurallar

4. Dinlediğiniz metinden yola çıkarak bir insana iyilik yapmanın kısa ve uzun vadede sonuçları neler olabilir?

**KISA VADEDE**

**UZUN VADEDE**



5. Yukarıdaki soruları cevaplayınız.

A.

B.

C.

D.

**6.** Dinlediğiniz metindeki gibi geç kalma vb. bir alışkanlığı olan arkadaşınıza yardım etmek istiyorsunuz. Ona yardım etmek için nasıl bir planlama yapardınız?



**7.** 6.etkinlikte yapmış olduğunuz planlamada öncelikleriniz neler olurdu? ? Önceliklerinize planınızda yer verip vermediğinizi karşılaştırınız.



**8.** Dinlediğiniz metinde yazarın karşılaştığı iki durumu düşünün. Yazar kendi arkadaşına ve diğer insanlar yazara başka hangi şekillerde yardım edebilirdi?



9. En yakın iki arkadaşınızın ismini boş kutucuklara yazın. Bu iki yakın arkadaşınızın zor durumda ve siz sadece birine yardım edebilirsiniz. Hangisine yardım etmeye karar verirdiniz? Bu kararınızı açıklayan durumu arkadaşınıza yazın.



10. Dinlediğinizde metinde yazarın arkadaşının yerine imza atmasını aşağıdaki kişilerin gözünden değerlendiriniz.

Yazar



Arkadaşı



Ders Öğretmeni



## HAYAL EDİNCE

Hayal nedir? İnsan neden hayal kurar tartışınız.



1. İzlediğiniz reklamda tespit ettiğiniz olumlu, olumsuz ve ilginç olay/durum ve fikirleri yazınız.



2. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir yere havaalanı yapılması için hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?



3. İzlediğiniz reklam filmindeki çocukların ebeveynleri olsaydınız onlara ne tür kurallar koyardınız?

Kurallar

4. İzlediğiniz reklam filminde şehre uçak gelmesinin kısa ve uzun vadede ne gibi sonuçları olabilir?



5. İzlediğiniz reklam filmindeki çocuklardan birinin yerinde olsaydınız ne gibi hedefleriniz olurdu? Hedeflerinizi reklam filmindeki çocukların hedefleri ile karşılaştırınız?  
(En az beş hedef belirleyiniz.)

Bu reklam filminin çekilme amacı size ne olabilir?

6. İzlediğiniz reklam filmindeki çocuklar hedeflerine ulaşırken nasıl bir plan ile hareket ediyorlar?  
5.etkinlikte belirlediğiniz hedeflerinize ulaşmak için siz de bir planlama yapınız.



7. 5.etkinlikte belirlediğiniz hedefler arasından en öncelikli gördüğünüz 3 tanesini sıraya diziniz. Neden 3'ünü diğerlerden önceye aldığınızı belirtiniz.

8. İzlediğiniz reklam filmindeki gibi bir yere havaalanı dışında başka neler yapmak isterdiniz? Niçin? En az üç madde yazınız.



9. 8.etkinlikte belirledikleriniz arasından üç tanesine karar veriniz? Niçin bunları seçtiğinizi açıklayınız.



10. İzlediğiniz reklam filmi sizce şehirde ve köyde yaşayan biri için ne gibi anlamlar taşımaktadır? Karşılaştırınız.



## DONDURMA YAĞSA



*Bariş Manço hakkında araştırma yapınız.*

1. İzlediğiniz reklam filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



2. İzlediğiniz reklam filmindeki bir ürünü vb. almadan önce neleri göz önünde bulundurursunuz?



3. İzlediğiniz reklam filminde tanıtımı yapılan ürünün sahibi sizsiniz. Reklam ajansına, ürününüzün tanıtımı yapılırken hangi kurallara dikkat etmeleri gerektiğini söylediniz? Niçin?



4. 3.etkinlikte belirlemiş olduğunuz kuralların markanızın tanıtımına kısa ve uzun vadede ne gibi etkileri olabilir?

**KISA VADEDE**

**UZUN VADEDE**

5. İzlediğiniz reklam filmindeki aşağıda belirtilen amaçları belirleyiniz. Amaçların birbirleriyle olan uyumunu değerlendiriniz.



Reklam filminde kullanılan müziğin seçilme amacı

Reklam filminde yer verilen yaş grupları



Reklam filminin genel amacı

6. İzlediğiniz reklam filminde yer alan ürünün pazarlama müdürü olduğunuzu düşünün. Siz böyle bir ürünün pazarlaması için nasıl bir planlama yapardınız?



7. 6. etkinlikte yapmış olduğunuz planlamada öncelikleriniz neler olurdu? Neden bu hususlara öncelik verdiğinizi açıklayınız.



8. İzlediğiniz reklam filminde tanıtımı yapılan ürünün işlevini görecektir başka hangi ürünler kullanılabilir? Alternatifleri birbiri ile karşılaştırarak birbirlerine karşı olumlu olumsuz yönleri belirleyiniz.

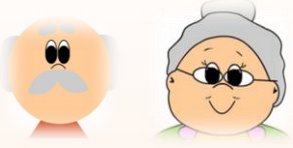


9. 8.etkinlikte belirlediğiniz alternatifler arasında birine karar vermeniz gerekiyor.

Hangisine karar verirdiniz? Niçin?



10. İzlediğiniz reklam filmindeki ürünü aşağıdaki görseli verilen yaş gruplarının gözünden değerlendiriniz? İzlediğiniz reklam filminde bu yaş gruplarından hangilerine yer verilmiştir? Sebebiyle açıklayınız.



## Ek 10. Değerlendirme Rubriği

BECERİ	1 (0-20)	2 (20-40)	3 (40-60)	4 (60-80)	5 (80-100)
<b>SINIFLAMA</b>	Dinlediği/izlediği metinden hareketle bilgi, kavram, olay veya olguları tespit edip sınıflayamıyor.	Dinlediği/izlediği metinden hareketle bilgi, kavram, olay veya olguları tespit edebiliyor fakat sınıflayamıyor.	Dinlediği/izlediği metinden hareketle bilgi, kavram, olay veya olguların bir kısmını tespit edebiliyor ve sınıflayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metinden hareketle bilgi, kavram, olay veya olguların tamamını tespit edebiliyor fakat bir kısmını sınıflayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metinden hareketle bilgi, kavram, olay veya olguların tamamını tespit edip sınıflayabiliyor.
<b>SORGULAMA</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları sorgulayamıyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumların tutarlılığını sorgulayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında metin-içi bağlantılar kurarak sorgulayabiliyor	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında metin-içi metin-dışı bağlantılar kurarak sorgulayabiliyor	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında metin-içi-metin dışı-metinler arası bağlantılar kurarak sorgulayabiliyor
<b>AKIL YÜRÜTME</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında akıl yürütemiyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında tümdengelim kullanabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında tümevarımı kullanabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında tümdengelim ve tümevarımı kullanabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında tümdengelim, analogiler ve tümevarımı birbiriyle ilişkilendirerek kullanabiliyor.
<b>ÇIKARIM YAPMA</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlarla ilgili çıkarımda bulunamıyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlarla ilgili ön bilgilerini kullanabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlarla ilgili ön bilgileriyle metinde yer alan bilgileri ilişkilendirebiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlarla ilgili ön bilgileriyle metinde yer alan bilgileri bütünleştirip anlam kurabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlarla ilgili ön bilgileriyle metinde yer alan bilgileri bütünleştirip anlam kurarak çıkarımlarda bulunabiliyor.
<b>BAĞLANTILAR KURMA</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram, durumlar ile metin

	kavram, durumlar arasında ve bu durumlarla ilgili bağlantılar kuramıyor.	kavram ve durumlar arasında bağlantıları kurabilmesine rağmen bu bağlantıları açıklayamıyor.	durumlar arasında bağlantıları kurarak bunları açıklayabiliyor.	kavram ve durumlar ile metin dışındaki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında bağlantılar kurabiliyor.	dışındaki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında ve metinler arası bağlantılar kurabiliyor ve bunları açıklayabiliyor.
<b>ÇÖZÜMLEME (ANALİZ)</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları çözümleyemiyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram, durumları ve problemleri bölümlerine ayırabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram, durumlar ve problemler ile ilişki olan unsurları ayırabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram, durumlar ve problemler ile ilişki olan ve olmayan unsurları ayırabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram, durumlar ve problemler ile ilişki olan ve olmayan unsurları ayırarak parça-bütün bağlantısını çözümleyebiliyor.
<b>BİRLEŞTİRME (SENTEZ)</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları birleştiremiyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumların parçalarını birleştirebiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumların parçalarını birleştirerek metin-içi farklı bir bilgiye ulaşabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumların parçalarını birleştirerek metin-içi/metin-dışı farklı bir bilgiye ulaşabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumların parçalarını birleştirerek metin-içi, metin-dışı ve metinler arası bir bilgi üretebiliyor.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları değerlendiremiyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar hakkında yargıda bulunabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları öznel ölçütler kullanarak değerlendirebiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları nesnel ölçütler kullanarak değerlendirebiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları öznel ve nesnel ölçütler kullanarak gerekçelendirip değerlendirebiliyor.
<b>YORUMLAMA</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları yorumlayamıyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları sadece metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlardan yola çıkarak yorumlayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları metin-dışı bilgi, olay, kavram ve durumlardan yola çıkarak yorumlayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları metin-içi/metin-dışı bilgi, olay, kavram ve durumlardan yola çıkarak yorumlayabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçler neticesinde yorumlayabiliyor.
<b>ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay,	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlara

	kavram ve durumlardan yola çıkarak fikir üretmiyor.	kavram ve durumlardan yola çıkarak daha önce söylenmiş bir fikri dile getirebiliyor.	durumlar hakkında var olan fikirlere benzer fikirler üretebiliyor.	kavram ve durumlar hakkında var olan fikirlerden hareket ederek özgün bir fikir üretebiliyor.	yönelik tamamen özgün fikirler üretebiliyor.
<b>KARŞILAŞTIRMA</b>	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar ve bu hususlara dair karşılaştırmalar yapamıyor.	Sadece dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumlar arasında karşılaştırma yapabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları metin-içi bağlantılar kurarak karşılaştırabiliyor.	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları metin-içi ve metin-dışı bağlantılar kurarak karşılaştırabiliyor	Dinlediği/izlediği metindeki bilgi, olay, kavram ve durumları metin-içi metin-dışı bağlantıları sentezleyerek karşılaştırabiliyor.

## Ek 11. Başarı Testleri Puanlama Tabloları

### DOST ACI SÖYLEMELİ PUANLAMA TABLOSU

1.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SINIFLAMA					
SORGULAMA					
ÇÖZÜMLEME					

2.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					

3.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

4.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÇÖZÜMLEME					
KARŞILAŞTIRMA					

5.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
ÇIKARIM YAPMA					
BAĞLANTILAR KURMA					
BİRLEŞTİRME					

6.



BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

7.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
KARŞILAŞTIRMA					

8.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
YORUMLAMA					
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

9.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
ÇIKARIM YAPMA					
ÇÖZÜMLEME					
YORUMLAMA					
DEĞERLENDİRME					

10.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
BİRLEŞTİRME					
DEĞERLENDİRME					

## MEHMET PUANLAMA ANAHTARI

1.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SINIFLAMA					
ÇÖZÜMLEME					
SORGULAMA					

2.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					

3.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

4.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÇIKARIM YAPMA					
BAĞLANTILAR KURMA					
YORUMLAMA					

5.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
ÇIKARIM YAPMA					
ÇÖZÜMLEME					

6.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SINIFLAMA					
ÇÖZÜMLEME					

<b>BİRLEŞTİRME</b>					
<b>ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME</b>					

7.

<b>BECERİ/PUAN</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>AKIL YÜRÜTME</b>					
<b>ÇIKARIM YAPMA</b>					
<b>ÇÖZÜMLEME</b>					
<b>YORUMLAMA</b>					

8.

<b>BECERİ/PUAN</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>AKIL YÜRÜTME</b>					
<b>ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME</b>					

9.

<b>BECERİ/PUAN</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>DEĞERLENDİRME</b>					
<b>KARŞILAŞTIRMA</b>					

10.

<b>BECERİ/PUAN</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>AKIL YÜRÜTME</b>					
<b>BAĞLANTI KURMA</b>					
<b>YORUMLAMA</b>					

## DUVARLARI AŞ PUANLAMA TABLOSU

1.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SINIFLAMA					
SORGULAMA					
ÇÖZÜMLEME					

2.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					

3.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
KARŞILAŞTIRMA					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

4.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					
SORGULAMA					
YORUMLAMA					

5.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
ÇIKARIM YAPMA					
BİRLEŞTİRME					
KARŞILAŞTIRMA					

6.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
BAĞLANTILAR KURMA					
ÇÖZÜMLEME					
KARŞILAŞTIRMA					
DEĞERLENDİRME					

7.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					

8.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					
KARŞILAŞTIRMA					

9.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÇIKARIM YAPMA					
BAĞLANTILAR KURMA					
DEĞERLENDİRME					

10.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÇIKARIM YAPMA					
YORUMLAMA					
DEĞERLENDİRME					

## BENİ HOR GÖRME PUANLAMA TABLOSU

1.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SINIFLAMA					
ÇÖZÜMLEME					
SORGULAMA					

2.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					

3.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
FİKİR ÜRETME					

4.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BAĞLANTILAR KURMA					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					
YORUMLAMA					

5.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
ÇIKARIM YAPMA					
BAĞLANTILAR KURMA					
YORUMLAMA					

6.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					
KARŞILAŞTIRMA					

7.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÇIKARIM YAPMA					
YORUMLAMA					

8.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
ÖZGÜN FİKİRLER ÜRETME					

9.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
SORGULAMA					
YORUMLAMA					
KARŞILAŞTIRMA					

10.

BECERİ/PUAN	1	2	3	4	5
AKIL YÜRÜTME					
BİRLEŞTİRME					
KARŞILAŞTIRMA					
DEĞERLENDİRME					

## **Ek 12. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

1. CoRT-1 temelli dinleme / izleme eğitiminden keyif aldınız mı? Vereceğiniz cevabı sebebiyle açıklayınız.
2. CoRT-1 temelli dinleme / izleme eğitimi hayatınıza etki etti mi? Ettiyse hangi yönlerden etki etti? Eğer etmediğini düşünüyorsanız nedenini açıklayınız.
3. CoRT-1 temelli dinleme / izleme eğitiminin size farklı gelen yönleri var mıydı? Vereceğiniz cevabı sebebiyle açıklayınız.
4. CoRT-1 temelli dinleme izleme eğitiminin aşamaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu aşamalardaki etkinlikleri yaparken neler düşündünüz ve neler hissettiniz?



### Ek 13. Veli İzin Formu

*Sayın Veliler,*

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü bünyesinde “*Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme/İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme/İzlemeye Etkisi*” başlıklı araştırma projesini yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek eleştirel dinleme / izleme becerilerine olan etkisini incelemektir. Araştırmada elde edilecek veriler bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Saygılarımızla,

Gökhan Güneş  
Türkçe Öğretmeni

Talat Aytan  
Dr.Öğr.Üyesi

**A)** Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum, velisi bulunduğum çocuğumun katılımcı olmasına, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uygulanmasına izin veriyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

Anne Adı-Soyadı

.....

İmza .....

İmza

.....

## Ek 14. MEB İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.19971591  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

23/10/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 18.09.2018 tarih ve 1809180115 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gökhan GÜNEŞ'in "Eleştirel Düşünme Temelli Dinleme/İzleme Eğitiminin Eleştirel Dinleme İzlemeye Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine; eleştirel dinleme izleme testi ve öğrenci günlüğü formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
23/10/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 483f-0adc-3217-9761-57ea kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZ GEÇMİŞ

- Adı Soyadı : Gökhan GÜNEŞ
- E-posta : gunesgkhan@gmail.com
- Eğitim Durumu
- Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Eğitimi Programı
- Lisans : İstanbul Üniversitesi  
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi  
Türkçe Öğretmenliği
- İş Deneyimi (Türkçe Öğretmeni) :Tevfikbey Ortaokulu (2012- 2015)  
Gürpınar Azime Yılmaz İ.H.O (2015 - )
- Makaleler : Aytan, Talat , Gökhan Güneş. 2017. 2017 Türkçe Öğretim Programı'na Göre Hazırlanan 5.sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Temalar ve Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. **The Journal Of Kesit Academy**, ss.256-275.
- Aytan, Talat, Gökhan Güneş, Mehmet Ali Çalıcı. 2018. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Tweet Atma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**. s. 11: 42-58. Doi: 10.29000/Rumelide.417465
- Aytan, Talat. Gökhan Güneş. Güllü Uysal. 2018. 6.sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisi. **Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi**. c.1 s.1: 1-11.
- Aytan, Talat. Gökhan Güneş. Büşra Coşkun. 2019. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Postmodern Sözlüklerle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, s.89: 234-260.
- Bildiri : Aytan, Talat, Gökhan Güneş. 2017. "Maarif Vekili Tevfik İleri'nin Türkçe Hassasiyeti", IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi.
- Aytan, Talat. Gökhan Güneş, Güllü Uysal. 2018. Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Söz Varlığına Etkisi. **Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu**.
- Aytan, Talat. Gökhan Güneş. 2018. Matematik Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. **I.Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi**.

Güneş, Gökhan. Talat Aytan. 2019. Eleştirel Düşünme Temelli Eleştirel Dinleme / İzleme Etkinlik Örnekleri. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu.