
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

DİNLEME MOTİVASYONU İLE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ANLATMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ayşe Dilek Yekeler Gökmen

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe Dilek

Soyadı : YEKELER GÖKMEN

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : …/…/2020

TEZİN

Türkçe Adı: Dinleme Motivasyonu ile Dinlediğini Anlama ve Anlatma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Relationships between Listening Comprehension and Retelling Skills with Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN tarafından hazırlanan "Dinleme Motivasyonu ile Dinlediğini Anlama ve Anlatma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ULUSOY
Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ……...

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ……...

Üye: Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ……

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ……...

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR
Ankara Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ……

Tez Savunma Tarihi:13.07.2020

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……...

TEŞEKKÜR

Tez yazmak bireyin el emeği ile ekmek yapımı bir nevi. Malzemelerin bir araya getirilmesi, oranlarına dikkat edilmesi, karıştırılması, mayalanma için bekletilmesi ve son olarak pişirilmesi gibi pek çok aşamadan oluşan bir süreç. Ben de el emeği ekmeğimi pişirerek hayata bakış açımı değiştiren bir yolun sonuna geldim. Her yeni bitiş yeni bir başlangıç olsa da benim hep özümde kalacak Gazi'li olmak. Başkaları; konuşurken ben dinlemeye, uyurken ben öğrenmeye, ertelerken ben yapmaya, vazgeçerken ben azmetmeye, dinlenirken ben çalışmaya devam ettim. Bu süreçte bazen yoruldum bazen bir takım engelleri aşmak durumunda kaldım. Ama azmimi ve umutlarımı hiç kaybetmemem konusunda bana her zaman destek olan, lisansüstü eğitime başladığım ilk günden beri yardımını ve desteğini esirgemeyen, akademik anlamda olduğu kadar kişisel özellikleriyle de örnek aldığım, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa ULUSOY'a en içten duygularımla teşekkür ediyorum. Profesyonelliği, iş ahlakı, disiplinli duruşu ve azmi ile zihnimi aydınlatan bir ışık misali benden saygısını, sevgisini ve güler yüzünü hiç eksik etmedi.

Lisansüstü eğitim sürecimin başından beri tanıma şansı bulduğum, aldığım dersleri haricinde alan bilgisi ve bilimsel araştırma sürecinin adımlarında yol göstericiliği ile yaptığım tüm akademik çalışmalarda yardımını esirgemeyen, yaratıcı ve eleştirel fikirleriyle ufkumu açan, tezimin doğru bir zeminde ilerlemesi için görüşlerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum. Yine lisansüstü eğitim sürecimin başından beri tanıma şansı bulduğum, akademik hayatımın şekillenmesinde, duruşu, alana hakimiyeti ve çalışmalarıyla her zaman bir idol olan ve örnek alacağım değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a çok teşekkür ediyorum. Tez izleme jürimde bulunan ve tez izleme aşamalarımda görüşlerini esirgemeyen, her zaman yapıcı ve olumlu tavırları ve mükemmel derecede sabırlı ve sakin duruşu ile değerli hocam Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Giresun Üniversitesi'nde çalışmaya başladığım ilk yıldan beri tanıdığım, varlığıyla bana huzur veren, her anlamda desteğini, sevgisini ve dostluktan öte kız kardeşliğini esirgemeyen Arş. Gör. Ayşe Gül İÇİN'e çok teşekkür ediyorum. Yine aynı kurumda çalıştığım, tezimin veri toplama sürecinde bana yol gösteren ve değerli fikirlerini esirgemeyen Arş. Gör. Ebru TURAN GÜNTEPE'ye çok teşekkür ediyorum.

Lisansüstü eğitim sürecimin başından beri tanıma şansı bulduğum, başarılı, disiplinli, sevgi dolu ve çalışkan bir örnek öğretmen olan, yardımını ve desteğini benden hiç esirgemeyen, Ankara'yı bir şehir olarak anlamlı hale getiren değerli arkadaşım Tuğba DÖNMEZ'e çok teşekkür ediyorum.

Doktora sürecim boyunca yolculuklarımı güvenli şekilde geçirmemde büyük katkısı olan Türk Hava Yollarına ve Kamil Koç otobüs firmasına teşekkür ederek, doktora sürecini uzun yolculuklarda geçirmeye çalışan öğrencilere büyük sabır diliyorum.

Son olarak hayata gözlerimi açtığım ilk andan beri yanımda olan, beni bin bir zorluk ve güçlükle dünyaya getiren ve her türlü nazımı çeken, benim için işinden vazgeçen, ilk okul önlüğümü diken, en değerlim, canımın içi, annem Saniye YEKELER'e; disiplinliliği ve çalışkanlığı ile bana her daim örnek olan, bana kalem ve defter tutmayı, problem çözmeyi öğreten, en kıymetlim ve ilk öğretmenim olan babam Vahittin YEKELER'e; ilk oyun arkadaşım ve öğrencim, sırdaşım, hayatımın anlamı ve matematik öğretmeni biricik kardeşim Demet YEKELER'e kucak dolusu sevgilerimi ve teşekkürlerimi iletiyorum. Doktora sürecimde tanıdığım, her daim anlayışı ve sabrı ile bana destek olan, bu zorlu yolda hayatıma anlam katan, gülümseten, yalnız bırakmayan ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli eşim Erkan GÖKMEN'e kucak dolusu sevgilerimi ve teşekkürlerimi iletiyorum. İyi ki varsınız.

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN

DİNLEME MOTİVASYONU İLE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ANLATMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ayşe Dilek Yekeler Gökmen
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2020

ÖZET

Dinleme, bireyin sahip olduğu ilk dil becerisi olarak algılanan seslerin seçilip, işlenip analiz edildiği pek çok bilişsel işlem gerektiren bir beceridir. Bu beceride amaç anlamadır. Anlama, okunan veya dinlenilen bir metinden elde edilen yeni bilgilerin eski bilgilerle birleştirildiği anlam çıkarma işidir. Anlatma ise okunan veya dinlenen bir metinden elde edilen bilgilerin düşünme, sorgulama ve ilişkilendirme yapılarak yeniden ifade edilmesidir. Anlatım çoğu zaman anlama becerileri ölçmek için kullanılan bir strateji olsa da ister dinleme ister okuma sonrası olsun anlamanın ötesinde bir beceri olarak pek çok farklı değişkenin etki ettiği bir sözlü ve yazılı dil becerisidir. Bu araştırmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinlediğini anlatma becerileri ile dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve üretici kelime bilgisi arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada dinleme motivasyonu, t-birim sayısı ve dinlediğini anlama becerileri bağımsız değişkenler, dinlediğini anlatma becerileri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Giresun ilinde devlet okullarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında güz döneminde öğrenim görmekte olan 286 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; dinleme motivasyonu ölçeği, dinlediğini anlamaya yönelik çoktan seçmeli test ve boşluk tamamlama testi ile dinlediğini anlatma değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde dinlediğini anlama ile yazılı ve sözlü anlatma becerileri için hikâye edici türde üç resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 16 ve AMOS 22 programlarından yararlanılmıştır. Veriler betimsel, korelasyonel, ölçüm modeli, yapısal eşitlik modeli, doğrudan ve dolaylı ilişkilere yönelik aracılık testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ilkokul dördüncü

sınıf öğrencilerinin (a) dinlediğini anlatma bağımlı değişkenine ilişkin oluşturulan yapısal eşitlik modeli mükemmel uyum değerleri göstermektedir ve bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki varyansın %67'sini açıklamaktadır, (b) dinlediğini anlama becerileri ve t birim sayıları dinlediğini anlatma becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili iken, dinleme motivasyonları dinlediğini anlatma becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir, (c) dinleme motivasyonları dinlediğini anlama becerilerini ve t-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır, (d) dinlediğini anlama becerileri t-birim sayılarını ve dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır, (e) t-birim sayıları dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır, (f) dinleme motivasyonları dinlediğini anlatma becerisini dinlediğini anlama becerisi aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır, (g) dinleme motivasyonu dinlediğini anlatma becerisini t-birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır, (h) dinlediğini anlama becerisi dinlediğini anlatma becerisini t-birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır, (i) yapısal eşitlik modelinde yer alan dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t-birim sayısı birlikte dinlediğini yazılı ve sözlü anlatma becerilerini geniş düzeyde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : Dinleme, dinlediğini anlama, dinlediğini anlatma, dinleme motivasyonu, hikaye edici metinler, üretici kelime bilgisi, yapısal eşitlik modeli

Sayfa Adedi : 195

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ULUSOY

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN LISTENING COMPREHENSION AND RETELLING SKILLS WITH MOTIVATION

(Ph.D. Thesis)

Ayşe Dilek Yekeler Gökmen

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

ABSTRACT

Listening is a skill that requires many cognitive processes, the ability of which is to select, process and analyze sounds that are perceived as the first language skill of the individual. The goal in this skill is comprehension. Comprehension is the work of making sense of new information obtained from a text that is read or listened, combined with old information. Retelling is the re-expression of the information obtained from a text that is read or listened through thinking, questioning and correlation. While expression is a strategy used to measure comprehension skills, it is an oral and written language skill that is influenced by many different variables as a skill beyond comprehension, whether listening or after reading. In this study, direct or indirect relationships between the students' retelling and listening motivation, listening comprehension and productive vocabulary were aimed to test with the Structural Equation Model. In this study, listening motivation, t-unit numbers and listening comprehension skills were evaluated as independent variables and listening retelling skills were considered as dependent variables. The research was carried out in correlational screening model. The sample consists of 286 elementary school 4th grade students studying in the public schools in Giresun at the 2019-2020 academic year. As data collection tools; listening motivation scale, multiple choice test and cloze test for listening comprehension and rubric to evaluate listening retelling were used. In the data collection process, three illustrated children's picture books were selected for students' listening comprehension, written and oral expression skills. Data were analyzed with SPSS 16 and AMOS 22. The data were analyzed by descriptive, correlational, measurement model, structural equation model, and mediation test for direct and indirect relations. According to the research results; (a) the structural equation model created for the listening

retelling dependent variable shows perfect fit values and independent variables explain 67% of the variance in the dependent variable, (b) listening comprehension and t-unit numbers are significantly related to listening retelling, while listening motivations are not significantly related to listening retelling skills, (c) listening motivation directly and significantly predicted listening comprehension and t-unit numbers, (d) listening comprehension skills directly and significantly predicted t-unit numbers and listening retelling skills, (e) t-unit numbers directly and significantly predicted the listening retelling skills, (f) listening motivation predicted listening retelling through mediating role of listening comprehension, (g) listening motivation predicted listening retelling through mediating role of t-unit numbers, (h) listening comprehension motivation predicted listening retelling through mediating role of t-unit numbers, (i) listening motivation, listening comprehension and t-unit number in the structural equation model have large effect size on oral and written retelling.

Key Words : Listening, listening comprehension, listening retelling, listening motivation, narrative texts, productive vocabulary, structural equational modeling

Page Number : 195

Supervisor : Prof. Mustafa ULUSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZET vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Dinleme 1

1.1.1. Dinleme Nedir? 1

1.1.2. İşitme Fizyolojisi 4

1.1.3. Dinleme Türleri 5

1.1.4. Dinleme Motivasyonu 6

1.2. Anlama- Anlatma Becerileri 11

1.2.1. Anlama Nedir? 11

1.2.2. Anlama Neden Önemli? 14

1.2.3. Anlatım Nedir? 16

1.2.4. Anlatım Neden Önemli? 20

1.2.5. Anlama ve Anlatım Becerileri İlişkisi 22

1.2.6. Anlatım Nasıl Yapılır? 24

1.2.7. Anlatım Yaparken Dikkat Edilecek Hususlar 26

1.2.8. Anlatım için Seçilecek Kitaplarda Dikkat Edilecek Hususlar 28

1.2.9. Hikâyeler, Anlatım ve Dil Gelişimi 29

1.2.9.1. Hikâye Yapısı ve Elementleri 30

1.2.9.2. Üretici (Aktif) Kelime Bilgisi ve Önemi 31

1.3. Araştırmanın Amacı 34

1.4. Araştırma Hipotezleri 35

1.5. Araştırmanın Önemi 41

1.6. Varsayımlar 48

1.7. Sınırlılıklar 49

1.8. Tanımlar 49

BÖLÜM 2 51

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 51

2.1. Dinleme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar 51

2.2. Dinlediğini Anlama Becerileri ile İlgili Araştırmalar 54

2.3. Dinlediğini Anlatma Becerileri ile İlgili Araştırmalar 56

2.4. Anlama ve Anlatma Becerilerini Birlikte İnceleyen Alan Araştırmaları 61

BÖLÜM 3 65

YÖNTEM 65

3.1. Araştırmanın Modeli 65

3.2. Çalışma Grubu 66

3.3. Veri Toplama Araçları 66

3.3.1. Dinleme Motivasyonu Ölçeği 67

3.3.2. Dinlediğini Anlama Testleri 82

3.3.3. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri 86

3.3.4. Yazılı Anlatım Formu ve T-Birim Sayısı 89

3.4. Veri Toplama Süreci 90

3.5. Verilerin Analizi 93

BÖLÜM 4 101

BULGULAR 101

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular 101

4.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 102

4.3. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular 104

4.3.1. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular 105

4.3.2. Yapısal Modele İlişkin Bulgular (Yapısal Regresyon Modeli) 106

4.3.3. Dinlediğini Anlama ve T Birim Sayısı Aracılık Modeli 109

4.3.4. Etki Büyüklüğü 113

4.3.5. Doğrudan ve Dolaylı Yapısal Modellerin Karşılaştırılması 114

BÖLÜM 5 117

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 117

5.1. Araştırmanın Sonuçları 117

5.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları 117

5.1.2. Regresyon Analizi Sonuçları 117

5.1.3. Ölçme Modeline İlişkin Sonuçlar 118

5.1.4. Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar 118

5.1.5. Aracılık İlişkisi Sonuçları 120

5.1.6. Etki Büyüklüğü Sonuçları 121

5.1.7. Doğrudan ve Dolaylı Yapısal Modellere İlişkin Genel Sonuçlar 121

5.2. Tartışma 121

5.2.1. Yapısal Modele İlişkin Tartışma 122

5.2.2. Dolaylı İlişkilere (Aracılık Rolleri) Yönelik Tartışma 127

5.3. Öneriler 129

KAYNAKLAR 131

EKLER 163

EK 1. Dinleme Motivasyonu Ölçeği Madde Havuzu 164

EK 2. Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu 165

EK 3. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni1 173

EK 4. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 2 174

EK 5. Dinleme Motivasyonu Ölçeği 175

EK 6. Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Kontrol Listesi 179

EK 7. "Kütüphanedeki Aslan" Dinlediğini Anlama Testi 180

EK 8. "Kütüphanedeki Aslan" Boşluk Tamamlama Testi 184

EK 9. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri 188

EK 10. Yazılı Anlatım Formu 192

EK 11. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 3 193

EK 12. Ölçme Modeli (Kavramsal) DFA Sonuçları 194

EK 13. Kavramsal Model YEM Sonuçları 195

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Anlatım çeşitleri* 19

Tablo 2. *Anlatım Değerlendirme Tablosu* 26

Tablo 3. *Metin Türlerine Göre Anlatım Soruları* 27

Tablo 4. *Hikâye Anlatımını Destekleyecek Sorular* 28

Tablo 5. *Dört Tür Kelime Bilgisi* 33

Tablo 6. *Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin Göstergeleri* 71

Tablo 7. *Dinleme Motivasyonu için 4 Dereceli Ölçek* 72

Tablo 8. *Madde Kapsam Geçerlilik Oranları* 73

Tablo 9. *Dinleme Motivasyonu Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları* 74

Tablo 10. *Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin AFA sonuçları* 76

Tablo 11. *Model Uyum ve Gözlenen Uyum İndeksleri* 79

Tablo 12. *Dinleme Motivasyonu Ölçeği DFA özeti* 81

Tablo 13. *DM Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon ve OAV Değeri Karekökü* 82

Tablo 14. *Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları* 84

Tablo 15. *Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi Test Analizi Sonuçları* 84

Tablo 16. *Boşluk Tamamlama Testi Madde Analizi Sonuçları* 86

Tablo 17. *Boşluk Tamamlama Testi Test Analizi Sonuçları* 86

Tablo 18. *Kappa İstatistiği ile İki Puanlayıcılı 13 Maddelik Çizelge Örneği* 88

Tablo 19. *Öğrencilere Ait Kappa İstatistiği Değerleri ve Uyum Yorumları* 89

Tablo 20. *Verilere Ait Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Normallik Değerleri* 95

Tablo 21. *YEM'de kullanılan Uyum İndeksleri ve Ölçütleri* 98

Tablo 22. *Dinleme Motivasyonu, Dinlediğini Anlama ve Dinlediğini Anlatma Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler* 102

Tablo 23. *Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Bulguları* 103

Tablo 24. *Dinlediğini Anlatma Modeli Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları* 108

Tablo 25. *Dinlediğini Anlatma Yapısal Model Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler* 109

Tablo 26. *Dinlediğini Anlama Aracılık Yordama Güçleri* 110

Tablo 27. *T Birim Sayısı Aracılık Yordama Güçleri* 113

Tablo 28. *Yapısal Regresyon Modeline Yönelik Etki Büyüklüğü* 114

Tablo 29. *Araştırmada Test Edilen Doğrudan ve Dolaylı İlişkilere Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması* 115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kulak Anatomisi 5

Şekil 2. Alıcı ve üretici kelime bilgisinin söz varlığı içindeki yeri. 33

Şekil 3. Araştırma modeli. 40

Şekil 4. Dil becerileri.....41

Şekil 5. Basit okuma modeli.....43

Şekil 6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçları 67

Şekil 7. Ölçek geliştirilirken izlenen aşamalar ve alt aşamalar 68

Şekil 8. Geliştirilen Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin DFA'sına ilişkin düzenlenen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi.....80

Şekil 9. Araştırma verilerinin toplanma aşamaları 90

Şekil 10. Veri analiz süreci.....99

Şekil 11. Dinlediğini Anlatma ölçme modeli dfa sonuçları 105

Şekil 12. Dinlediğini Anlatma yapısal regresyon modeli sonuçları (doğrudan ve dolaylı)107

Şekil 13. Dinleme Motivasyonu-Dinlediğini Anlatma doğrudan ilişkiler kavramsal modeli 110

Şekil 14. Dinleme Anlama-Dinlediğini Anlatma doğrudan ilişkiler kavramsal modeli 111

Şekil 15. Dinleme Anlama ve Dinleme Motivasyonu-Dinlediğini Anlatma dolaylı ilişkiler kavramsal modeli 112

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
AIC	Akaike Bilgi Kriteri
AMOS	Analysis of Moment Structures
BTT	Boşluk Tamamlama Testi
CAIC	Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
RMR	Artık Ortalamaların Karekökü
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
TLI	Tucker & Lewis İndeksi
VIF	Varyans Şişme Değeri
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
YR	Yapısal Regresyon
γ (Lamda)	Gizil Bağımlı Değişkenlerin Yordadığı Bağımlı Değişken
Φ (Phi)	Gizil Değişkenler Arasındaki Kovaryans

BÖLÜM 1

GİRİŞ

"Başkalarını iyi dinleyebilme alışkanlıklarınızı geliştirdikçe, kendinizi iyi dinletebilme gücünüzün de geliştiğini göreceksiniz." (Cüceloğlu, 1998).

Anlama insan yaşamı için her alanda önemli bir beceridir. Anlama denildiğinde genellikle akla ilk gelen okuduğunu anlamadır. Oysa dinlediğini anlama ve bunu tekrar anlatma da önemli bir beceridir. Dinleme nedir? Nelerden etkilenmektedir? İşitmeden farklı mıdır? İşitmenin fizyolojisi nedir? Dinlediğini anlama ve anlatma nedir? Nasıl ölçülmektedir? Metin türlerine göre nasıl değerlendirilir? gibi araştırmacının merak ettiği sorulardan yola çıkılarak bu bölümde ilgili başlıklar altında bu sorulara yanıt aranmış ve araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Dinleme

1.1.1. Dinleme Nedir?

Dinleme; verilmek istenen mesajı doğru olarak anlayabilme becerisi ve konuşma dilinin zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir (Akyol, 2014). Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983) bu beceriyi "işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgiler ile bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç" olarak tanımlamıştır. Ergin ve Birol (2000, s. 15) ise dinlemeyi; "seslerin farkında olma ve dikkati verme ile başlayan, tanınmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan bir süreç" olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlara ek olarak literatürde dinleme; "sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği" (Johnson, 1951); "konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak" (Hamleman,1958) şeklinde çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır (akt. Doğan, 2012, s. 5). Onan (2013, s. 129) dinlemeyi, "belirli

bilişsel ve psikolojik süreçlerin rol oynadığı, dilsel nitelikli ses kümelerinin ayırt edilmesiyle başlayarak bunların zihinsel bir işleme tabi tutulup bilgiye dönüştürüldüğü ve bu bilgi çerçevesinde geri bildiriminin sağlandığı süreç" olarak ifade etmektedir.

Dinleme; "ses, müzik ve konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir" (Güneş, 2013, s. 79). Diğer bir ifade ile "ses uyaranlarını dikkate alarak bellekte anlamlaştırma çabasıdır" (Ungan, 2009, s. 136). Dinleme, işitme kavramı ile karıştırılmaktadır. Oysa dinleme ve işitme birbirinden farklı süreçlerdir. "İşitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme ise bireyin, seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur" (Ergin, 1998, s. 161). Çifçi (2001) bu farkı "…dinleme tercihe bağlıdır, işitme gibi fizyolojik ve zorunlu değildir." şeklinde açıklamıştır. Oxford'a (1993) göre ise dinleme "problem çözme becerisidir" ve seslerin algılanmasından ibaret değildir. İşitmeden farklı olarak birden çok psikolinguistik yetenek gerektiren karma bir beceridir (akt. Rost, 2011, s. 117). Ergin ve Birol (2000, s. 114) ise, işitmeyi fizyolojik, dinlemeyi ise psikolojik bir süreç olarak değerlendirerek; "işitmeyi sese dayalı uyaranların bilinçsiz bir şekilde algılanması, dinlemeyi bu sürece zihinsel etkinliklerin de katılımını gerektiren bir beceri" olarak birbirinden ayırmışlardır. Dinleme iradeli bir eylem olduğundan fiziksel bir süreç olan işitmeden farklıdır. Dinlemede amaç çoğunlukla anlamadır (Doğan, 2012). Bu sebeple işitilenleri anlamak birçok belirli zihinsel işlemleri gerektirir (Güneş, 2013). Tüzel (2013, s.19) bu durumu "sesleri algılama sürecinde anlam kurma işlemi gerçekleşiyorsa dinleme becerisinden, gerçekleşmiyorsa işitme eyleminden bahsedilebilir" şeklinde yorumlamıştır.

Dinleme, anlamaya dayanan birçok işlemin bir arada ve birbirini tamamlar bir şekilde gerçekleştirildiği bir edimdir. Bir süreç olarak dinleme; konuşmacının mesajına dikkat kesilerek işitme, işitilen mesajın kodunu çözerek anlamlandırma, anlamlandırılan mesajı hatırlama, mesajla ilgili eleştirel düşünme ve hüküm verme, konuşmacıya tepki verme aşamalarından oluşmaktadır (Brownell, 1985). Devito (1995) ise bu aşamaları; algılama anlama, anımsama, değerlendirme ve tepki verme olarak sıralamıştır.

Geva ve Olson (1983) batı kültüründe hikâyelerin genellikle evde ya da anaokullarında çocuklara okunduğunu ve çocukların çok küçük yaşlardan itibaren dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bulut ve Karasakallıoğlu (2018, s. 1409), "okul öncesi dönemde temel dil becerilerinden anlama boyutunda sadece dinleme becerisinin olduğunu, dinleme

becerisinin okul çağından önce kazanıldığı gerekçesiyle öğretimine önem verilmediğini ve son yıllarda dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini" belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalar da bu becerilerin birlikte gelişiminin incelenmeye çalışıldığının göstergesidir (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018; Center, Freeman, Robertson ve Outhred, 1999; Karabay, 2005; Mazı, 2008; Onan, 2005; Yaman, 1999; Yıldırım, Yıldız, Ateş, ve Rasinski, 2010;). Şahin (2011, s. 179) ise; dinlemenin doğuştan gelen bir beceri alanı olmadığını, dil ve anlatım dersleri bünyesinde belirli bir program çerçevesinde, sistematik şekilde geliştirilebileceğini belirterek dil öğrenmek ve onu etkili şekilde kullanabilmek için önemli olduğunu vurgulamıştır. Dinleme "çocuğun okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgi kazanmasını sağlayan, okul çağına kadar sahip olduğu tek anlama becerisi" olarak düşünüldüğünde (Doğan, 2012, s.9) diğer öğrenme alanlarına yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde de önemli bir rol oynadığı aşikârdır (Stanovich, Cunningham ve Feeman, 1984). Günlük yaşamda bireylerin iletişim kurmasında önemli bir araç olduğu gibi önemli bir anlama becerisidir (Güneş, 2013). Göğüş (1978, s. 230), çocuklarda dinleme sürelerini ve bu süre içerisinde yapabileceklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1-3. sınıf öğrencileri 5-10 dakika dinleyebilir ve dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar.
- 4-5. sınıf öğrencileri 20-30 dakika dinleyebilirler. Bu sürede dinledikleri kuralları öğrenir ve bunlar üzerinde soru sorabilirler.
- 6-8. sınıf öğrencileri 50-60 dakika dinleyebilirler. Bu sürede neden-sonuç ilişkilerini ve dinledikleri konunun önemini kavrarlar.

Sever (1997), "bireyin bir gününün %42'sini dinleyerek geçirdiğini" ifade ederken (s.11), Buzan (1995), "günlük iletişimin %45'inin dinleyerek geçirildiğini, öğrencilerin ise okuldaki zamanlarının %60-70'ini dinlemeye ayırdığını" belirtmektedir (s.96).

Armstrong'a (1998) göre dinleme zor bir iştir, çünkü dinleyici kendi zihinsel süreçlerini dışarıdan gelen uyarıcılar doğrultusunda düzenlemek zorundadır. Öğrencilerin okulda bütün gün dinlemeleri gerekir lakin dinleme ihmal edilmiş bir beceridir ve ilkokuldaki birçok öğrenci zayıf dinleyicidir (akt. Funk ve Funk, 1989). Okullarda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler (Çifçi, 2001, s. 169). Hagen ve Huber'a (2010) göre başarılı öğrenme

ve bilgi edinimi için dinleme bir ön koşuldur (akt. Wolfgramm, Suter ve Göksel, 2016) ve iyi bir dinleyici olmadan başarılı olunamayacağı yapılan pek çok çalışmayla vurgulanmıştır (Bulut, 2013; Cihangir Çankaya, 2011; Çiftçi, 2001; Doğan, 2007; Fidan, 2012; Güneş, 2007). Bununla birlikte dinleme "sadece iletişim kurma aracı değil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimi için de önemli" bir alandır (Güneş, 2013, s. 80). Dinleme, işitme kavramı ile karıştırıldığından aşağıda işitme kavramı ve fizyolojisinden kısaca bahsedilmeye çalışılmıştır.

1.1.2. İşitme Fizyolojisi

İşitme sese dayalı uyaranların algılanması olduğu için dinleme sürecinin başlangıcıdır. Ses; havada, suda veya iletildiği diğer ortamlarda insan sesi, piyano, vb. farklı kaynaklardan çıkan titreşimlerden ibaret olan dalgalar aracılığı ile meydana gelir. Sesin en temel üç özelliği bulunur. Bunlar; sesin frekansı (saniyedeki titreşim sayısıdır ve birimi Hertz'dir), şiddeti (sesin gürültülülüğü, yani volümü verilen ses enerjisinin şiddeti ile ilgilidir ve birimi Desibel'dir) ve kalitesidir (bir sesin kalitesi sesin kaynağının bir insan sesi mi, bir müzik aletinin sesi mi veya bir başka ses mi olup olmadığını belirleyen onun doğasını oluşturan üst tonlar veya harmonilerle belirlenir) (Çelik, 2019).

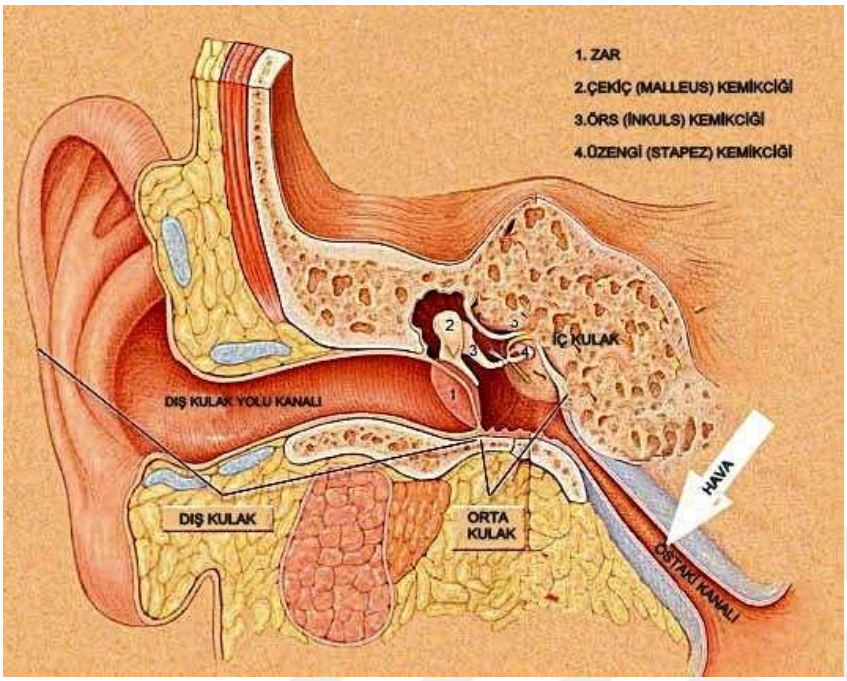
> İşitmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için öncelikle seslerin havada dolaşan görünmez titreşimlerden oluştuğunun bilinmesi gerekir. Bir kişi konuştuğunda, ağacın yaprakları hışırdadığında, telefon çaldığında veya başka bir şey 'ses' oluşturduğunda, titreşimler hava içerisinde tüm yönlere gönderilir. Bunlar ses dalgaları olarak bilinir. Kulaklar bu ses dalgalarını yakaladığında, bunları beynin anlayabileceği mesajlara dönüştürür. İşitme süreci en basit anlatımı ile dört adımda gerçekleşir;
> 1.Sesler kulak kanalına girer: Ses dalgaları kulak kanalı içinde ilerler ve kulak zarına çarpar.
> 2.Kulak zarı ve işitme kemikleri titreşir: Bu ses dalgaları kulak zarını ve orta kulakta bulunan üç kemiği (kemikçikleri) titreştirir.
> 3.Sıvı orta kulak içinde akar: Oluşan titreşimler –koklea olarak bilinen– spiral şekilli iç kulaktaki sıvı içinde hareket eder ve kokleadaki tüylü hücreleri hareket ettirir. Tüylü hücreler hareketi algılar ve bunu işitme siniri için kimyasal sinyallere dönüştürür.
> 4.İşitme sinirleri beyinle iletişim kurar: Bunun ardından, işitme siniri aldığı bilgileri elektrik darbeleri ile beyne gönderir ve bu darbeler beyinde ses olarak algılanır (Cochlear, 2019).

Atmosferde meydana gelen ses dalgalarının kulak tarafından toplanmasından beyindeki merkezlerde karakter ve anlam olarak algılanmasına kadar olan süreç işitme olarak adlandırılır ve işitme sistemi denen geniş bir bölgeyi ilgilendirir (Turhan, 2008, s. 24). İşitme sistemi dış, orta, iç kulak ve nöral sistemden oluşur.

1. Dış kulak: Ses dalgalarını yakalar ve bunları orta kulağa yönlendirir.

2. Orta kulak: Havadaki ses dalgalarını, iç kulağın sıvılarına aktarılacak olan mekanik basınç dalgalarına aktarır.

3. İç kulak (koklea): Basınç dalgalarını beynimizin anlayabildiği ses sinyallerine çevirir (Cochlear, 2019).



Şekil 1. Kulak Anatomisi (Kaynak: https://www.ahmetsirin.com/kulak-anatomisi-ve-isitme-fizyolojisi).

> Wernicke alanı, işitme kodları ve sözcük anlamlarının saklandığı yerdir. Bir sözcük söylendiği zaman, onun işitsel kodunun Wernicke alanında faal hala gelmesi ve bir sinir demetiyle uygun konuşma kodunun harekete geçirildiği Broca alanına iletilmesi gerekir. Verilen sözel bir mesajın anlaşılması için sözcüklerin işitme korteksinden Wernicke alanına iletilmesi gerekir. Sözcüğün söylenişi, Wernicke alanında sözcüğün işitsel koduyla eşlenir ve bu sözcüğün anlamını harekete geçirmiş olur. Yazılı bir mesaj verildiğinde buradaki sözcüklerde önce görme korteksine kaydedilir, ardından angular girusa gönderilir. Angular girus, sözcüğün görsel biçimiyle Wernicke alanındaki işitsel kodu arasında bağlantı kurar; sözcüğün işitsel kodu bulununca anlamı bulunmuş olur. Böylelikle sözcüklerin anlamları, işitsel kodlarıyla birlikte Wernicke alanında saklanır (Atkinson, 2002; akt. Ungan, 2009, s. 137).

1.1.3. Dinleme Türleri

Dinleme önemli bir dil becerisi olduğundan yerli ve yabancı literatürde iyi bir dinleyiciyi niteleyen "good listener", "effective listener", "attentive listener", "participatory listening" ve "empathic listening"; "etkin/aktif dinleme", "katılımcı dinleme" gibi pek çok eş anlamlı kelime vardır. Dinleme türleri pek çok araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır (Örneğin; Akyol, 2014; Doğan, 2012; Güneş, 2007; Kline, 1996; Tompkins, 2006). Bu türler ve özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir (Akyol, 2014, s.5-8):

1. Aktif dinlemede dinleyici hem düşünce üretir hem de bu düşünceleri sözel ve sözel olmayan yollarla ifade eder.

2. Stratejik dinlemede önemli olan dinleyicinin bir yöntemi veya stratejiyi kullanarak dinleme yapmasıdır. Böyle bir dinleme hem katılımı hem de anlamayı arttırır.

3. Diyalog ve sunuya dayalı dinlemede konuşan kişiyle göz kontağı oluşturmak, konuşmayı bölmemek, konuşmak istenildiği zaman söz almaya çalışmak ve konuşurken önce söylenilenlerle bağlantı sağlamak önemlidir.

4. Amaçlı dinlemede dinleyici belli hedefler doğrultusunda dinleme etkinliği gerçekleştirir. Bu türü bilgi edinmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve haz almaya (estetik) dayalı dinleme şeklinde sınıflandırılabilir.

4.1. Bilgi edinmeye dayalı dinlemede önemli olan metindeki aşamaları kavrayıp, metindeki gerçekleri belirlemektir.

4.2. Yorumlayıcı dinleme analitik dinlemedir. Yani bu tür dinleme ilişkileri düşünerek çıkarım yapmaya dayalıdır. Dinleyici ima edilen mesajı çeşitli çıkarımlar yaparak belirler.

4.3. Eleştirel dinleme herhangi bir olay ya da durumu iyiliği, doğruluğu, sunuluş şekli gibi hususlarda yargıya varmayı gerektirir.

4.4. Estetik (haz almak için) dinlemede dinleyici dinlediğinden zevk almayı amaçlar. Sözel dilin özelliklerinin tadına varır. İşittiklerine yoğun bir şekilde içsel cevaplar bulmaya çalışır.

Öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları için dinleme türlerini bilmeleri gereklidir. Bu nedenle okullarda dinleme türlerine yönelik eğitime önem verilerek (Katrancı, 2012) dinleme sürecine etki eden faktörlerin dikkate alınması gerekir.

1.1.4. Dinleme Motivasyonu

Dinleme, anlamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal pek çok faktörden etkilenir. Bu faktörlerden biri motivasyondur. Kökeni Latince olan "motivasyon" kelimesi, "hareket etmek" anlamına gelmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Motivasyon kavramını, Pintrich (2003) "bireyin davranışlarının sürekliliğini, durumunu ve amaca ulaşmaya yönelik harcadığı gücü açıklayan bir kavram" olarak tanımlamıştır. Psikoloji Sözlüğü ise motivasyonu "…organizmayı belli bir amaca veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği

başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç" şeklinde açıklamaktadır (akt. Budak, 2003). Crookes ve Scmidt (1991, s. 470), motivasyonu "beklenti, ilgi ve edinilen sonuç ile belirlenmiş ilgi, seçim ve süreklilik" olarak tanımlamışlardır. Güney (2013, s.352), motivasyonu "bir bireyi belirli bir amaç için bireyi harekete geçiren tüm çabaların toplamı" olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan Eroğlu'na (2013) göre motivasyonun; "bireyleri belirli amaçlara doğru yönelterek enerjilerinin bir kısmını bu amaçların gerçekleşmesi için çaba sarfettiren; içerisinde değerlerin, güdülerin, ihtiyaçların ve beklentilerin yer aldığı bir olgu" olduğu çıkarımı yapılabilir (s. 439-440).

Motivasyon, hedefe yönelik etkinlikleri başlatan ve sürdüren bir kavram olarak tarif edilmektedir (Celasun, 2014, s.393). Motivasyon sürecinde üç önemli aşama vardır. Bunlar; ihtiyaçlar (bireyde fizyolojik ve psikolojik dengenin bozulması), hedefe yönelik davranışlar (dürtüler- güdüler) ve hedeflerdir (ihtiyaçların karşılanması) (Güney, 2013, s. 352). Luthans (1992) ise motivasyon sürecinde "insanı belli bir hedefe yönelten iç uyarıcının varlığı, bu hedefe ulaşmak için yapılan davranışlar ve hedefin elde edilmesi"nden oluşan üç temel aşamadan söz edilebileceğini belirtmiştir. Bu aşamalardan da anlaşılabileceği gibi, motivasyon iç uyarılma ile başlar, bu uyarılma organizmayı belli hedef doğrultusunda davranmaya yöneltir ve bu davranış sonucunda birey hedefe ulaşarak doyum elde edebilir (akt. Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Motivasyonun karmaşık yapısı (Zhu ve Leung, 2011) ve motivasyon sürecinde bireyleri güdülemek amacıyla bir dizi teori geliştirilmiştir. Bu teoriler kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki grupta toplanabilir. Kapsam teorilerine göre; insanlar istek ve ihtiyaçlarını tatmin etmek için çalışırlar. Bu noktada motivasyon statiktir. İnsan davranışlarının belirli bir amacı olduğu ve bu amacı elde etmek için çaba sarf ettiği varsayımına dayanır. Süreç teorileri ise; insanları belirli bir davranışa sevk eden etkileri açıklamaya çalışarak, bu davranışların nasıl başladığını, nasıl yöneltildiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl durdurulduğuna ilişkin süreci açıklamaya çalışır. Bu noktada süreç teorileri, ihtiyaçları bireyleri davranışa sevk eden faktörlerden biri olarak görür (Eroğlu, 2013, s. 462). Diğer bir ifade ile "süreç teorileri, kapsam teorilerinin aksine sadece ihtiyaç ve güdüler üzerinde durmak yerine, bireyin ihtiyaçlarını karşılamada kullanılan ve amaç (sonuç) diyebileceğimiz dışsal birtakım faktörler üzerinde yoğunlaşırlar" (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s. 143). Bu teorilerden ilki beklenti değer teorisidir. İlk olarak Atkinson (1957) tarafından başarı motivasyonuna yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu teoriye göre "kişinin davranışı, belli bir sonucu (hedefi) elde etmeyi ne derece beklediği ile ilgili olarak

şekillenir" (Üzümcü, 2014, s. 466). Bireylerin ödül beklentilerinin başarı için gösterdikleri çabaya bağlı olduğu inancına dayanmaktadır (Tollefson, 2000). Teori başarı motivasyonunu bireyin belirli bir bağlam çerçevesindeki görev ile ilgili performans ortaya koyma beklentileri ile bu göreve yüklediği değerlerin toplamı olarak ele almaktadır (Brophy, 1999).

Bu teori motivasyonu, bireysel ihtiyaçlara göre değil, bireyin amacı ve tercihleri ile bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaktadır. "Vroom'a göre motivasyon; bireyin aradığı değerlerle, belirli bir davranışın bu değerlere yol açma ihtimaline ilişkin tahmininin çarpımıdır" (Güney, 2013, s. 365). Örneğin; birey, belli bir çaba gösterdiğinde performansının ödüllendirileceğine inanıyorsa ve bu ödülü de daha sonraki başarıları için gerekli görüyorsa bu bireyi motive etmek kolay olur (Koçel, 2003; akt. Güney, 2013).

> Teoriye göre, bireyler düşünen ve akıl yürüten varlıklar olarak şu andaki ve gelecekteki davranışları ile ilgili olarak bilinçli seçimler yaparlar. Vroom'a göre "Bekleyiş Kuramı" "belirli bir davranışa yöneldiği zaman belirli bir sonuca ulaşacağı konusunda bireyin beklentisi" ile "o sonucun kişi açısından çekicilik derecesi"ne dayanmaktadır. Vroom'un modeline göre bir bireyin motivasyon gücü, belirli bir sonuca ulaşma beklentisi ile, onun bu sonuca verdiği değerin çarpımına eşittir. Öyleyse bir insanın faaliyette bulunma gücü, bütün sonuç veya amaçların değerleri (valensleri) ile bu sonuç veya amaçların gerçekleşebilme olasılıklarının çarpımlarının toplamına eşittir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s. 143-144).

Beklenti ve değer kavramlarının motivasyon konusuna girmesiyle ortaya çıkan beklenti değer teorisinin esası, "bireylerin davranış ve hareketlerinin muhtemel sonuçları hakkında bilgi sahibi oldukları varsayımına dayanır. Yani belli sonuçların elde edilmesi beklentisi ile bu sonuçların gerçekleşebilirlik ihtimali bu sonuçlara verilen değerlerle ilgilidir" (Eroğlu, 2013, s. 462-463). Bu süreçte "bireyin motive olmasında, tek etken bir işi yerine getirdiğinde/tamamladığında bir ödülün var olduğunu bilmesi değil, bu ödüle kendi değer yargıları içinde verdiği değer de önemlidir" (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s. 144).

Beklenti-değer teorisinde "motivasyon için iki önemli boyut bulunur: beklenti ve değer" (önem ve ilgi) (Xu, 2017, s. 2). *Beklenti,* bir kişinin bir vazifeyi yeterli seviyede yapabilmesine yönelik beklentisidir. D*eğer* ise, bir vazifeye verilen değeri ifade etmektedir (Valenzuela, Nieto ve Saiz, 2011). Diğer bir ifade ile beklenti boyutu (expectancy), bireyin eylemlerinde ne kadar başarılı olabileceğine dair inançlarını tanımlanmaktadır (Elliott, Hufton, Willis ve Illushin, 2005). Bazı araştırmacılar beklentinin Bandura'nın (1986) beklenti inançlarından sonuç beklentisi (outcome expectation) yapısına kısmen benzediğini ileri sürerken (Örn; Schunk, 2012), diğerleri öz-yeterlik kavramının beklenti boyutu ile sağlanabileceğini (Örn; Ormrod, 2013; Zimmerman, 1997) ifade etmektedir. Öz-yeterlik, bir davranışı gerçekleştirme ya da öğrenme konusunda algılanan yeterliğe işaret etmektedir

(Schunk, 2012). Diğer bir ifade ile bireyin gelecekteki görev ya da görevleri başarmak için kendi kapasitesi hakkında yaptığı bir değerlendirmedir (Pintrich, 2003). Öğrenme kapasitelerine şüphe ile bakan öğrencilerle kıyaslandığında, kendilerini öğrenme kapasitesi ve performansta yeterli olarak algılayan öğrenciler bir göreve daha kolay katılım gösterirler, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla kararlı olurlar ve çaba harcarlar (Schunk ve Miller, 2002). Değer boyutu ise, bir etkinliğin/ becerinin/görevin birey için ne kadar önemli, ilginç ve yararlı olduğu şeklinde tanımlanabilir (Schunk, 2012). Önem değeri, bireyin görevi/ ödevi/ beceriyi iyi bir şekilde yapmasının önemi ile ilgilidir (Tünkler, 2018). Beceri bireyin kimliğinin önemli bir yönünü desteklediği (Barron ve Hulleman, 2015; Gao ve Xiang, 2008) ve ihtiyacını karşıladığı ölçüde önemlidir (Barron ve Hulleman, 2015).

> Şimşek (2013), Vroom'un teorisine göre beklenti, değer ve araçsallık kavramlarını şu şekilde tanımlamıştır. Beklenti; bireyin belirli bir çaba ya da performans gösterdiğinde belirli bir sonuca ulaşabileceğine ilişkin inancıdır. Bunun "0" ile "1" arasında değiştiği kabul edilmektedir; "0"bireyin o sonucun gerçekleşeceğine inanmaması iken "1" sonuca ulaşabileceğine ilişkin kesin inancını yansıtır. Arzulama derecesi (valens); bireyin ödüle ya da sonuca atfettiği kişisel önem, değer olarak tanımlanmaktadır. Bu değer -1 ile +1 arasında değişmektedir. Bireyin önem ve değer vermediği bir konuda -1'e yaklaşan arzulama derecesi, istekli olduğu durumda +1'e yaklaşmaktadır. Araçsallık ise, arzu edilen ödüllerin sonuçlarının çoklu yapısını anlatmaktadır. Koçel'e göre (2001) "birinci kademe ödüllerin bireyi ikinci kademe ödüllere ulaştırma olasılığı konusunda bireyin öznel inancı" olarak tanımlamaktadır (akt. Şimşek, 2013, s. 184).

Çeşitli davranış seçenekleri arasından bireylerin sahip oldukları beklentiler ve değerler doğrultusunda bir seçim yapmalarına dayanan beklenti değer teorisine Victor H. Vroom ve Porter-Lawler tarafından iki yaklaşımdan söz edilebilir. Vroom'un beklenti modeline göre birey çeşitli davranış biçimleri ve seçenekleri arasından bir tanesini seçerken birçok deneyimden sonra kendisi için en önemlisinin hangisi olduğunu öğrenecektir. Bireyin motivasyon gücü belli bir sonuca ulaşma beklentisi ile onun bu sonuca verdiği değerin çarpımına eşittir. Daha açık bir ifadeyle "bir bireyin motivasyon gücü belli bir davranışın kendini belli bir sonuca götürme beklentisine, bu belli sonucun kendisi için ortaya koyduğu önem derecesine (valence) ve elde etmek istediği bazı amaçlara ulaşmasında, ortamda bulacağı imkanların araç olabilirlik ölçüsüne bağlı olacaktır. Vroom bireyin motivasyonunu güç, beklenti, değer ve araçsallık gibi kavramlarla açıklarken Porter ve Lawler bunlara ek olarak bilgi ve özellikler, rol algılamaları, performans, ödüller, ödüllerin hakkaniyetine ilişkin algılar ve tatminkarlık gibi kavramlar ile teoriyi daha da genişletmişlerdir" (Eroğlu, 2013, s. 462-467). Örneğin; Porter ve Lawler'a göre "kişinin fazla çaba göstermesi her zaman yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Kişi gerekli bilgi ve yeteneğe sahip değilse, istediği kadar çaba sarf etsin verilen işi başarması pek mümkün olmamaktadır" (Güney, 2013, s. 365).

> Porter ve Lawler'ın Beklenti teorisine göre motivasyon, bekleyişler ve değerler tarafından belirlenir. Bekleyiş, belirli bir eylemin belirli bir sonucu doğuracağına olan inançtır. Bu inancın derecesi "0" dan "1,0" a kadar değişebilir. Sonucun gerçekleşeceğine olan inanç "0" ise birey, davranışının ilişkilendirilen sonucu doğurmayacağına inanmaktadır. İlgili inanma derecesi "1,0" ise birey, davranışının ilişkilendirilen sonucu doğuracağından tam anlamıyla emindir. Diğer taraftan bireyin arzulama derecesini ifade eden valence ise, bireyin beklediği ödüle verdiği değeri temsil etmektedir. Bireyin ödülü arzulama derecesi "+1,0" dan "-1,0" a kadar uzanan yelpaze üzerinde değer bulmaktadır. Bu değerler, işgörenin sonuçları arzulama ya da arzulamama durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s. 144).

Motivasyonla ilişkili araştırmalarda bireylerin inançlarının, değerlerinin ve amaçlarının bir konuya karşı motivasyon düzeyleri üzerindeki temel etkilerinin anlaşılması önemlidir (Wigfield vd., 2015). Güney (2013) "motivasyon ile performansın çok yakından ilişkili olduğunu ve motive olmayan bireylerin başarı göstermelerinin beklenmemesini belirtmiştir" (s.351). Buna göre dinleme sürecinde öğrencilerin dinleme ile ilgili beklentileri, becerileri ve performansıyla ilgili değer algıları önemli bir yer tutar (Sarıtepeci, 2018). Liang (2010) dinleme motivasyonunun, dinleme performansını etkilediğini belirtmiştir.

Motivasyon insanı davranışa iten, bu davranışların kararlılığını belirleyen, davranışları yönlendirip onların devamını sağlayan bir faktördür (Yılmaz ve Çavaş Huyugüzel, 2007). "Her bireyin davranışının arkasında bir istek, önünde bir amaç vardır. Motivasyon işin yapılması konusunda bireyin davranışını tanımlar" (Güney, 2013, s. 351). Eğitim sürecinde motivasyon; öğrencilerin bir derste/etkinlikte/görevde kararlılık gösterip göstermedikleri, katılım ve başarı düzeyleri ve ortaya koydukları performansta önem arz etmektedir (Hartnett, 2006). Bir görevi (veya etkinliği) tamamlamanın öğrenci için değeri az ya da yoksa öğrenci görev için çaba göstermeyecektir (değer bileşeni). Benzer şekilde, değerli bir ödül ile ilişkili olan bir görev, görevi başarılı bir şekilde yapamayacağı beklentisi içerisinde olan bir öğrenci tarafından yapılmayacaktır (beklenti bileşeni) (Tollefson, 2000). "Öğrencilerin iyi dinleyici olmalarına katkı sağlamak, dinlemeye verdikleri değer ve dinlemeye yönelik beklentileri ile şekillenerek çevrelerindeki işitsel kaynaklara yönelik farkındalık oluşturmak ilk adım olarak önemlidir" (Funk ve Funk, 1989, s. 663). Bu noktada motivasyon, dinleme sürecinde dinlemeyi başlatan, dinlemeyi etkin kılan ve dinlemeye katkı sağlayan faktörlerden biridir. Dinleyicinin değer ve beklentilerine göre; dinleme amaçlarını, dinleme stratejilerini, dinlediğini anlamayı ve dinlediğini anlatma becerilerini etkiler. Beklenti-Değer teorisine göre öğrencilerin dinleme ile ilgili beklentileri ve dinleme becerisine yükledikleri değer dinleme motivasyonunu oluşturur. Aynı zamanda dinleme için için hem istekli hem de dikkatli olmaları gerekir. Motivasyonun tam

sağlanamadığı dinleme etkinliğinde, sesin fiziki boyutu ile ilgilenerek, mesajın içeriğine odaklanamayabilirler (Ungan, 2009).

Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde motivasyonun insan davranışlarını belirleyen, etkileyen ve açıklayan davranışsal bir süreç olduğu görülmektedir (Sikula, 1973; ak. Eroğlu, 2013). Dinleme süreci açısından düşünüldüğünde ise motivasyonun, öğrencinin dinlemeye istek duymasını sağlayan bir kavram olarak dinlemeye yönelik yeterlilik (benlik algısı) ve değer olduğu düşünülebilir. Bu durumda motivasyon bireyi eyleme geçiren ve yalnızca dışardan gelen dış güdüler değil, bireyin davranışlarının altında yatan içsel güdülerin de birleşimidir. Yapılan araştırmalar dinlediğini anlamanın motivasyonla ilgili değişkenleri içeren testlere karşı hassas olsa da değer, beklenti, önem ve ilgi gibi motivasyonla ilgili değişkenlerle test edilebileceğini savunmaktadır (Behrens ve Krelle, 2014; Vandergrift and Baker, 2015; Lui, 2016; Wolfgramm, Suter ve Göksel, 2016). Beklenti-Değer teorisi, öğrencilerin farklı görevlere/becerilere yönelik seçimlerini ve becerilerde devamlılığını yordayan motivasyon kuramıdır (Wigfield ve Eccles, 1992). Bu kuram motivasyon süreçlerini beklenti ve değer bileşenleri ile açıkladığından bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisine verdikleri değer ve dinlemeye yönelik beklentileri "beklenti değer teorisine" göre ele alınacaktır.

> "Öğrencilerin bir metni dinlemesi ve hafızalarında kalanları mümkün olduğunca tekrarlaması anlama yeteneklerini geliştirmek için önemli bir stratejidir." (Schisler, 2008)

1.2. Anlama- Anlatma Becerileri

Dinleme önemli bir dil becerisidir. Dil becerileri de anlama ve anlatma olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Bu kısımda bu becerilerin tanımları, önemleri ve birbirleri ile olan ilişkisine yer verilmiştir.

1.2.1. Anlama Nedir?

Anlama en genel anlamı ile akıl erdirme, kavrama; birinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini duymak; sezmek, hissetmek, farkına varmak, idrak etmek; bilmek, değerlendirmek anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük, 1998). Clark (1978) bu kavramı; "insanların genel kapasitelerini düşünme ve problem çözme sürecinde kullanması" olarak tanımlamıştır (akt. Byrnes, 1984, s.318). Bir dil becerisi olarak ise anlama; "dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde

düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işi" olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013, s.209). Calp'e (2010, s.73) göre anlama; "duyulan ses, söz ve anlatımlardan, okunan materyallerden bir sonuç çıkarma, mesajı alma, söylenmek isteneni kavrama ve bilgi edinme sürecidir." Anlama için dikkati verme, kavrama, zihinde düzenleme, ilişki kurma ve değerlendirme yapma gibi süreçler gereklidir (Bulut, 2013, s.21). Güneş (2007, s.229) anlama sürecinde; "düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme vb. zihinsel becerilerin aktif hale geldiğini ve yeni bilgilerin önceki bilgi ve deneyimler ile yeniden anlamlandırıldığını ve zihinde yapılandırıldığını" ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama; algılama ve yazılı metinden anlam çıkarma süreci (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Mastropieri ve Scruggs, 1997) veya "bir metnin desteklenebilir bir anlayışını inşa etme" süreci olarak tanımlanabilir (Neufeld, 2005; akt. Schisler, 2008, s. 21). Sözlü anlama (dinlediğini anlama) ise bireyin konuşmacı, sözlü metin ve ortamla etkileşimi sonunda ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirdiği, yeniden anlamlandırdığı etkileşimsel bir süreçtir (Güneş, 2013, s. 84). Diğer bir ifade ile dinlediğini anlama, sözlü bir söylemden anlam çıkarma yeteneğidir (Snowling ve Hulme, 2005). "Okuma ve yazmanın gelişiminde gerekli bir beceridir" (Kim ve Pilcher, 2016, s.159).

Okuduğunu ve dinlediğini anlama, kökleri kelime bilgisine dayanan her okuyucunun hedefidir (Biemiller, 2003). Kelime bilgisi, anlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır, ancak etkisi doğrudan değil aracı roldedir (Quinn, Wagner, Petscher ve Lopez, 2015). Calp (2010) "anlamayı geliştirmek için kelime bilgisinin önemli olduğunu, bu nedenle iyi bir dinleyici olmanın gerekli olduğunu" belirtmiştir (s.75). Beck, Perfetti ve McKeown (1982) ise sınırlı kelime bilgisinin veya kelime bilgisini verimli bir şekilde kullanamamanın anlamada yetersizliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Anlama bir dizi bilişsel ve dilsel beceri gerektiren karmaşık bir süreçtir (Fong ve Ho, 2017). Yapısal modele göre dinlediğini anlama iki aşamadan oluşur: yapı (anlam) ve bütünleştirme (Kintsch, 1988). İlk aşama konuşmanın sözcüklerine ve cümleciklerine dayalı ilk ve gerçek önermeler oluşturmak için temel dil becerilerini (kelime bilgisi ve dil bilgisi dahil) içerir (Kim, 2016). İkinci aşama tutarlı ve entegre bir bütün inşa etmek için ilk önermeleri konuşma sürecinde bütünleştirmek için bir dizi üst düzey bilişsel becerileri içerir (Kim, 2016; Strasser ve Rio, 2014). Tüm bu sürecin çoklu bileşenleri (ayrıntılara dikkat etme, sözcükleri anlama, çıkarım yapma vb.) çeşitli şekillerde ölçülebilir. Çünkü "metnin anlaşılması da dahil olmak üzere okuma/dinleme performansının

değerlendirilmesi, öğrencinin ustalık düzeyini ve güçsüzlük alanlarını belirlemek için gereklidir "(Joseph, 2006; akt. Schisler, 2008, s. 27).

Pearson ve Duke'e (2002, s. 247) göre anlama eğitiminde üç önemli nokta vardır;

- Anlama, öğretmenlerin anlama stratejilerinin kullanımı ile ilgili net bir öğretim sağladıklarında gelişir.
- Anlama, öğretmenlerin kendi sınıflarında öğrencilerinin okuyabilecekleri metinlerle ilgili anlama etkinlikleri yaptıklarında gelişir.
- Anlama ve kod çözme; öğretimsel amaçlar, örnek verici ve kapsamlı programlar ile yan yana olduğunda var olabilir.

Anlama ile ilgili çeşitli modeller vardır. Bu çalışmada dinlediğini anlama becerileri üzerine odaklanılacağından sözlü anlama ile ilgili teorik modellerinden kısaca bahsedilmesi gerekli görülmüştür. Anlama modellerinin merkezinde "durum modeli" (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994) bulunmaktadır. Bu model bir metnin neyle ilgili olduğunun zihinsel temsilidir (Kintsch, 1988). Bunlardan (the construction-integration model, the constructionist model, and the landscape model) kısaca bahsedilecek olursa;

- Yapısal-bütünleştiri model: Metni kavramak iki aşamada gerçekleşir. Bunlar cümlelerin oluşturulması ve birleştirilmesidir. Anlam çıkarımı otomatiktir. Ayrıca önceki bilgiler önemlidir (Kintch ve Rawson, 2005; akt. Kim ve Pilcher, 2016).
- Yapısal model: Yapısal bütünleştirici modele büyük ölçüde benzeyen bu modelin farkı anlam veya sonuç çıkarmak için bireyin çabalarının veya katkısının önemli olduğudur (Graesser vd., 1994; akt. Kim ve Pilcher, 2016).
- Görsel model: Yapısal bütünleştirici modele benzemekle birlikte yine ondan farklı olarak anlam oluşturma ve bütünleştirme süreçlerinin nasıl etkileşime girdiklerini ve birbirlerini nasıl etkilediklerini ve durum modeline nasıl yol açtıklarını açıkça belirtir. Belleğe dayalı süreçler "özerk ve pasif" iken, yapısal süreçler stratejik ve zahmetlidir. Bu modele göre; metnin anlaşılması esnasında aynı anda hem hafıza hem de yorumlama becerisi birlikte gerekir (Van den Broek, Rapp ve Kendeou, 2005; akt. Kim ve Pilcher, 2016).

Anlama modellerinin ardından araştırmacılar etkili bir dinlediğini anlama için dinleyicilerin sahip olması gereken bir takım özellikler tanımlamışlardır. Örneğin; Lund'a

(1990) göre "dinleme" taksonomisinde, dinleyicinin katılacağı ve işleyeceği metnin bölümlerini de tanımlayan altı işlev olduğunu ifade etmiştir (s. 107-109). Bunlar;

(a) mesajın dilbilimsel kodunun veya içeriğinin bir kısmının tanımlanması (Örneğin; en düşük ses birimi olan çiftler arasında ayrım yapmak, bir radyo reklamında kullanılan tüm sıfatları yazabilme),

(b) katılımcıların rolleri, genel konu ve söylemin türü dahil olmak üzere metinle ilgili önemli gerçeklerin belirlenmesini" içeren oryantasyon/ yönelme (Örneğin; haber yayını dinlerken haberin spor konusunda olduğunu belirleme),

(c) mesajı, ana fikri kavrama (Örneğin; bir dersi ana noktaları özetleyecek kadar iyi anlama),

(d) ayrıntıları kavrama (Örneğin; bir varış noktasına giden birkaç tren için kalkış saatlerini ve platform numaralarını alma),

(e) ana fikrin ve detayların anlaşılmasını içeren tam kavrama (Örneğin; ayrıntılı bir not alabilme ve taslak oluşturarak bir dersi anlama).

Dinlediğini anlama ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde ise yaklaşımlar üçe ayrılabilir (Byrnes, 1984, s. 317-318);

1) Dilbilimsel yaklaşım: Bu yaklaşım dinleyicinin dilin fonolojik, sözcüksel, sözdizimsel ve anlambilimsel yönlerine dayalı olarak ifadenin yapısal bir tanımına nasıl ulaştığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

2) Kavramsal yaklaşım: Dinleyicinin dilsel girdiye nasıl kavramsal bir yapı atadığına odaklanır.

3) İletişimsel yaklaşım: Anlamayı temelde konuşmacı ve işiten arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak görür. Anlama, konuşmacının sözüyle iletişim kurmak istediği şeyi dinleyici başarıyla tanımladığında gerçekleşir.

1.2.2. Anlama Neden Önemli?

Dunkel (1991) dinlediğini anlama ile ilgili araştırmaların Aristo ve Hobbes gibi eski zaman araştırmacılarının gizlenmiş dil taklitlerinden yola çıkılarak eski zamanlardan beri felsefecileri de içine alan bir arayış olduğunu, 20. yüzyılın başlarından bu yana psikologların ve konuşma iletişimi uzmanlarının bu beceriye dikkatini verdiğini ifade etmektedir. Aslında anlama denildiğinde ilk olarak okuma akla gelir. Okuduğunu anlama

ile ilgili modeller okumayı kod çözme (veya kelime okuma yeterlilliği) becerisi şeklinde dili anlama için zorunlu bir beceri olarak görür (Hoover ve Gough, 1990) ve kelime bilgisi ve dinlediğini anlama gibi sözlü dil becerilerinin okuduğunu anlama için kritik olduğunu ve çocukların okuma becerileri geliştikçe kelime bilgisi ve dinleme becerilerinin önemlerinin de arttığını belirtir (Kim ve Wagner, 2015; Kim, Wagner ve Lopez, 2012). Dinlediğini anlama modelleri ise; ikinci dil edinimi teorisi oluşturma ve araştırma çalışmalarının kutup yıldızı olmuştur (Byrnes, 1984; Dunkell, 1991). Oysa dinlediğini anlamanın önemi ile ilgili en sık referanslardan biri, ana dilde bebeklerin konuşma yapılmadan çok önce önemli miktarda dil girdisini işleyebilmesidir (Byrnes, 1984).

Gough ve Tunmer'e (1986) göre dilbilimsel anlama kelime, bilgi, cümle ve konuşmaların yorumlandığı–değerlendirildiği bir süreçtir. Başarılı dinlediğini anlama okuryazarlık edinimi ve dil etkileşimleri için kritik öneme sahiptir (Kim, Wagner ve Lopez, 2012). Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir. Dinlediğini anlama, konuşulan bir söylemden anlam çıkarabilme becerisidir (Snowling ve Hulme, 2005). Okul çağındaki çocuklar için özellikle önemlidir, çünkü onların iletişim kurma ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Byrnes, 1984; Berninger ve Abbott, 2010; Dickinson, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2010). Ayrıca dinlediğini anlama, okumayı öğrenmek için bir ön şarttır (Hoover ve Gough, 1990; akt. Fong ve Ho, 2017). Kintsch (1988), başarılı bir dinlediğini anlama sürecinin yorumlama ve birleştirme olmak üzere iki aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir (akt. Fong ve Ho, 2017). Yorumlama aşaması dilbilgisi ve kelime hazinesi olmak üzere temel dil becerilerini gerektirirken, birleştirme aşaması üst düzey bilişsel beceriler gerektirir (Kim, 2016). Bu yüzden Behrens ve Krelle'ye (2014) göre, dinlediğini anlama için öngörücüler akustik, işitsel, bilişsel, motivasyonel ve iletişimsel faktörlere ayrılabilir.

Lund'un (1990), belirlediği dinleme taksonomisinde altı işlevden birinin başarıyla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek dinleyici yanıtları veya tepkileri anlama için kanıt niteliğinde düşünülebilir. Bunlar (Lund, 1990, s.111);

a) yapmak (dinleyici bir komuta fiziksel olarak cevap verir),

b) seçmek (dinleyici resimler, nesneler, metinler gibi alternatifler arasından seçim yapar),

c) aktarmak (dinleyici duyulanların bir resmini çizer),

d) cevaplamak (dinleyici mesajla ilgili soruları cevaplar),

e) yoğunlaşmak (dinleyici bir dersle ilgili taslak hazırlar veya not alır),

f) genişletmek (dinleyici dinlediği bir hikayenin sonunu tahmin eder),

g) çoğaltmak (dinleyici mesajları ana dile çevirir veya kelimeyi tekrar eder),

h) biçimlendirmek (dinleyici dinledikten sonra bir yemek sipariş eder),

i) sohbet etmek (dinleyici bir konuşma yapar veya radyoda dinlediği bir reklam hakkında "saldırganca" konuşur).

Bu yüzden dinleme sürecinde verilen mesajın amacını belirlemek, ana fikri saptamak, ifade edilen fikirleri keşfetmek, sunulan bilgileri kontrol etmek, düşünceleri sergilemeye yardım eden örnekleri ve ayrıntıları incelemek önemlidir. Bu amaçla gerçekleştirilen anlama becerisi öğrencilerin diğer dil becerilerini de doğrudan etkilemekte ve onların gelişimine katkı sağlamaktadır (Ferroukhi, 2009; akt. Güneş, 2013).

Anlama ile ilgili araştırmalarda, yeniden anlatım, hatırlama, özetleme ve yeniden ifade etme, farklı derecelerde bilgi verme, farklı düzeylerde karmaşık düşüncelere sahip olma ve veya bilgiyi dönüştürme gerektiren beceriler olarak önemli görülür (Kintsch ve Van Dijk, 1978; Scardimalia ve Bereiter, 1987). Öğrencilerin okudukları veya dinledikleri şeyler hakkında konuşmaya teşvik eden sözlü dil fırsatları, okuduğunu anlama düzeyini artırmak için gereklidir. Aynı zamanda okuduklarını veya dinlediklerini ne oranda anladıklarını belirlemede kullanılan en önemli yöntemlerden biri de anladıklarını (sözel, yazılı, resimler yoluyla, vb.) anlatmalarıdır (Ulusoy, 2017, s. 29). Yeniden anlatım, hatırlama, özetleme ve yeniden ifade etme becerileri anlatımı bir ölçüm aracı olarak inceleyen çalışmalarda birbirinin yerine geçebilmektedir (Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1987). Calp (2010, s. 185) öğrencilerin dinleme becerisini değerlendirmek için onlara bir hikâye anlatıp öğrencilerden anladıklarını kendi cümleleriyle anlatmalarını istemenin uygun olacağını belirtmektedir. Morrow'a (1989, s. 47) göre bir metni anlatma ezberleme değil metnin bireyin kendi kelimeleriyle ifade edilmesi süreci yani bir çeşit hikâye anlatıcılığıdır. Çünkü okuyucu veya dinleyici, bir metni tam olarak anlayabilir, ancak bunu, soru soran kişiden farklı anlayabilir (Kucer, 2011, s. 63). Bu sebeple anlatım öğrencilerin sözlü veya yazılı tekrar yapmasını destekleyen anlama stratejilerden birisidir.

1.2.3. Anlatım Nedir?

Anlatım, okuma veya dinleme sonrası okuyucu veya dinleyicilerin sözlü, yazılı veya görsel olarak anımsadıklarını hatırlatmaları olarak tanımlanır. Kalmbach (1986), hikâyelerin yeniden anlatımının 60 yılı aşkın bir süredir, dil temelli araştırmalarda veri toplamak için

kullanıldığını belirtmiştir. Piaget (1926), çocukların zaman kavramlarını incelemek için, Bartlett (1932) öğrenme hafızasını incelemek için, Chafe (1980) ve arkadaşları ise farklı kültürlerden insanların hikâyeleri anlatma şekillerini incelemek için sessiz bir filmin tekrarlarını kullanarak anlatım çalışmaları yapan araştırmacılardır (akt. Stoicovy, 1997, s. 5).

Anlatım, "doğası gereği, okuyucunun metni kişisel olarak yeniden yapılandırılmasına imkân veren metin tabanlı bir faaliyettir. Aynı zamanda okuyucu için metindeki bilgileri sözlü olarak tekrar veya prova yapması için de bir fırsattır" (Gambrell, Koskinen ve Kapinus, 1991, s. 360). Bu süreçte okuyucunun ön bilgilerine dayanarak metni kişisel olarak yorumlaması gerekir (Morrow vd., 1986). Metnin ne mesaj veriyor, yazarın amacı ne gibi sorular üzerine düşünmek ve fikirler arası ayrım yapmak için anlatım okuyucuya fırsatlar sağlar (Astington ve Olson, 1987).

Anlatım; okuyucu veya dinleyicilerin okuma veya dinleme sonrasında ne hatırladıklarını, sözlü ya da yazılı olarak anlatarak geri çağırmalardır. Johnson'a göre (1983) "tekrarlama, metin okuyucu etkileşiminin sonuçlarının en basit değerlendirmesidir. Anlatım, okuyucuların veya dinleyicilerin, metinleri kişisel ve bireysel yorumlarına göre cevaplarını yapılandırmasına izin verir" (s.54). Anlatım "metnin kişiselleştirilmesini teşvik ederek çocukların metnin bölümlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve metnin kendi deneyimleriyle nasıl örtüştüğünü görmelerinde yardımcı olur. Anlatımın başlıca hedeflerinden biri de etkileşimli süreç içinde hikâye anlamının yeniden oluşturulmasıdır" (Morrow, 1989, s. 50-51).

Anlatım, çocukların metni yeniden inşa etmelerine imkân veren ve aynı zamanda yetişkinler ve çocuklar arasında etkileşim sağlayan aktif bir süreçtir (Morrow, 1985a). "Anlatım, metinden edinilen bilgilerin sözel olarak yeniden yapılandırılmasına öğrencileri katan bir öğretim stratejisidir. Aynı zamanda onların orijinal metne ve ön bilgilere dayanan çıkarımlar yaparak metnin kişisel bir sunumunu oluşturmasını gerektiren üretken bir görevdir" (Gambrell, Koskinen ve Kapinus,1991, s. 356).

Anlatım, okuyucunun veya dinleyicinin, öykünün bölümlerini birbirine bağlayarak bilgileri birleştirmesini ve kişinin deneyimlerini eski bilgisi ile ilişkilendirerek kişiselleştirmesini gerektirir" (Morrow, 1989, s. 50). Aynı zamanda "okuyucunun kişisel bir sunum yapabilmesi için metindeki bilgilerini düzenlemesini ve metni bütüncül olarak yeniden yapılandırmasını gerektirir" "(Koskinen, Gambrell, Kapinus ve Heathington, 1988, s. 892).

Anlatım, "bir hikâyenin ya da duyulan/okunan bir metnin önemli unsurlarını yeniden düzenlemeyi içeren bir stratejidir" (Schisler, Joseph, Konrad ve Alber-Morgan, 2010, s. 136). Bu nedenle "ezberlemek değil; bireyin hikâyeyi kendi kelimeleri ve sözcükleri ile anlatması demektir "(Morrow, 1989, s. 57).

Anlatım, tekrar paylaşmak için bir metni yeniden yapılandırmaktır ve öğrencilerin bağımsız okuyucular olmaları için yardımcı bir stratejidir. Bu nedenle, okuyucu veya dinleyicilerin parçaları toplamasını, organize etmesini ve aralarındaki ilişkiyi bulmalarını gerektirir. Anlatım tekniği aynı zamanda okumayı anlamlı hale getirir. Okuyucular metninle ilgili kendi anlayışlarını oluştururken, yeni bilgileri geçmiş bilgileri veya deneyimleri ile ilişkilendireceklerdir (Ekaningrum, 2017).

"Anlatım, daha önce okunan materyalin kopyalanması değil, öğrencilerin derin düşünceler ile meşgul olmasını gerektiren aktif bir süreçtir" (Ekaningrum, 2017, s. 83). Pickert ve Chase (1978) "çocukların dil becerilerini değerlendirmek için anlatımı bir yaklaşım olarak önermiş, bu yaklaşımda öğrencinin ilgi ve kabiliyetine uyacak şekilde seçilen kitaplar ile öğrencilerin öğretmenlerinin kontrolünde anlama, organizasyon ve konuşma becerilerin değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır" (s.529).

Anlatım, okuyucuların metin yapılarını tanımalarına da yardımcı olur. Hikâye edici metinde okuyucular metnin karakter, düzen ve tema gibi önemli noktalarını fark ederken, bilgilendirici metinde ana konular ve önemli ayrıntılar hakkında daha dikkatli düşünebilirler (Ekaningrum, 2017). Anlatım pek çok türde olabilir (Tablo 1).

Tablo 1

Anlatım çeşitleri

Anlatım Çeşitleri	Açıklaması/Anlamı
Sözlü metni sözlü ifade etme	Sözlü olarak metni dinleme ve sözlü olarak tekrarlama
Sözlü metni yazılı ifade etme	Sözlü olarak metni dinlemek ve yazılı olarak tekrarlamak
Sözlü metni drama ile ifade etme	Sözlü olarak metni dinlemek ve drama yoluyla tekrar anlatmak
Sözlü metni çizim ile ifade etme	Sözlü olarak metni dinlemek ve çizim yoluyla yeniden anlatmak (okuma yazma bilmeyenler bireyler ile de uygulanabilir)
Yazılı metni çizim ile ifade etme	Öğrenci bir metni okur ve çizerek tekrar eder. Okuma yapabilen, ancak zorluk çeken, yazma korkusu olan öğrenciler için yararlıdır.
Okunan metni sözlü ifade etme	Yazılı bir materyali okuma ve sözlü olarak tekrarlama
Yazılı metni sözlü olarak ifade etme	Öğrenciler bir metin yazar ve sözlü olarak tekrar söyler. Yazma konusunda zorluk çeken ya da yazma korkusu bulunan okuyucularla (örneğin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler) kullanılabilir.
Yazılı metni yazılı ifade etme	Öğrenciler bir metin okur ve sonra bunu yazılı olarak tekrar anlatır.
Okunan metni yazılıifade etme	Öğrenciler yazılı bir metni okur ve yazılı olarak tekrar anlatır.
Gösel metni sözlü ifade etme	Öğrenciler bir filmi izler ve sözlü olarak yeniden anlatır.
Görsel metni yazılı ifade etme	Öğrenciler bir filmi izler ve yazılı olarak yeniden anlatır.

(Kaynak; Brown ve Cambourne's, 1987; akt. Stoicovy, 1997; s. 4; Ekaningrum, 2017, s. 81-82)

Anlatım türlerinden en çok kullanılan sözlü ve yazılı anlatımdır. Sözlü anlatım stratejisi, öğrencilerin metinlerden sözlü olarak aldıkları bilgileri tekrar anlatmalarını teşvik eder. Ayrıca okunan şeyin net bir şekilde anlaşılmasını gerektirdiğinden öğrencilerin okudukları materyalleri kendi zihinsel şemalarını kullanarak yeniden yapılandırmalarına ihtiyaç duyar (Ekaningrum, 2017). Sözlü anlatım aynı zamanda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için de iyi bir yoldur (Schisler, 2008, s. 11) ve okumada akıcılığı değerlendirmek içinde kullanılabilir. Öğrencinin bir metni belli bir sürede okumasını/dinlemesini ve ardından sözel olarak okuduklarını/dinlediklerini tekrar etmesini gerektirir. Öğrenciye hikâye hakkında elinden gelen her şeyi aktarması için zaman (örneğin; bir dakika) verilir ve tekrarlama işlemi sırasında öğrencinin kullandığı kelime sayısı kaydedilir. Bir öğrenci sözlü anlatım ile önemli olayları ve ayrıntıları tutarlı ve ardışık bir şekilde aktararak ve olaylar arasında mantıksal bağlantılar kurarak hikaye ile ilgili anlayışını gösterebilir (Hagtvet, 2003).

Yazılı anlatım stratejisi, öğrencinin okuduğu metni yazılı bir şekilde yeniden üretmesini sağlayan aktif bir zihinsel düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Manyrawi, 2013). Yazılı anlatım, bir hikâyeyi sesli okumak ve anlatmak yerine, öğrencilerin okuduktan sonra hatırlayabilecekleri her şeyi yazmaları istenmesi dışında, sözlü anlatıma benzemektedir. Schisler, Joseph, Konrad ve Alber-Morgan (2010, s.137) yazılı anlatımın okuduğunu

anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak inceleyen çalışmalar bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmalar yazılı anlatım stratejisinin kullanılmasında okuma ve yazma sürecinin aynı gelişim bileşenlerini paylaşmakta olduğu ve karşılıklı olarak güçlendiği yönündedir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000).

Bir hikâyeyi anlama ve yorumlama konusunda öğrencilere sıralamayı, özetlemeyi, yorumlama ve analiz etmeyi içeren dört stratejisi öğretilir. Sıralama, hikâyede belirli bir düzen içinde olan bir dizi olay veya eylemin düzenlenmesi anlamına gelir. Hikâyenin baştan sona kısa etkili bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır. Özetleme, öğrencinin ana fikirleri kendi sözlerinin içine koymasını içerir. Yorumlama, bir yazarın sözlerini tekrar söylemek, düşüncelerini kendi sözlerine çevirmek demektir. Analiz etme, belirli bir metni okuduktan sonra kendi fikirlerini anlatmayı içeren zihinsel bir süreçtir (Louis ve Singh, 2017, ss.91-92). Bunların haricinde beş parmak anlatım tekniği ise, küçük çocuklara hikâye unsurlarının öğretilmesi için kullanılabilir. Bu teknikte her parmak belirli bir hikâye elemanı hakkında (karakterler, zaman, mekân, yer, tema, çözüm) anlatmak için bir yönlendirici olarak kullanılır (Stahl, 2004, s. 600).

1.2.4. Anlatım Neden Önemli?

Tekrarın etkileri hakkında iki temel teori bulunmaktadır (Bromage ve Mayer, 1986; Mayer, 1983) ve bu da metinden edinilen bilginin yeniden anlatımı ile ilgilidir. Nicel varsayım, tekrarlamanın öncelikle hafızaya daha fazla bilgi eklediğini ileri sürer. Böylece, tekrarlama, ne kadar öğrenildiğini etkiler. Niteliksel varsayım ise anlatımın okuyucunun metindeki bilgileri kişisel olarak anlamlı kılmak için daha çok yönlü bir yöntem kullanmasını sağlar. Bu hipotez altında, tekrarlama, ne öğrenildiğini etkiler (akt. Gambrell, Koskinen ve Kapinus, 1991, s. 360).

Anlatımın amacı, öğrencilerin hatırladıklarını değil metni anlamalarını değerlendirmektir. Öğrenciler fikirler arası düşünceleri araştırıp bağlantılar kurarken kendi şemalarını da geliştirirler. Ayrıca bu süreçler onların yaratıcı düşüncelerini de geliştirir (Ekaningrum, 2017, s. 83). Yeniden anlatım, anlamanın değerlendirmesinin popüler araçlar arasında (Nilsson, 2008; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 1994) olmasına rağmen öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlatım sürecinde öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilere göre kelimeleri ve metnin anlamını kontrol etseler bile daha kötü performans gösterdikleri belirtilmektedir (Carlisle, 1999).

Morrow'a (1986) göre, hikâyeleri anlatma, anlamayı test etmede bir öğretim stratejisi ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilmekte ve okurun okuma sürecine aktif şekilde katılmasını sağlamaktadır. Metni veya hikâyeyi anlatma etkinliğinde çocuklar ilgili metni okuduktan veya dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini özümseyip yeniden yapılandırarak sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatırlar ve bu süreç çocukların anlamaları ile ilgili önemli bilgiler sağlar (Morrow, 1989). Bununla birlikte onları okuduklarını/ dinlediklerini tekrar anlatmaya teşvik etmek, öğrencinin metinle ilgili belirli bilgi parçalarına yanıt vermesini gerektiren geleneksel öğretmenlerin sorduğu soruların yani "parçacı yaklaşımın" aksine bütünsel bir anlama kavramını yansıtan bir etkinliktir (Wilson, Gambrell ve Pfeiffer, 1985, s. 217).

Anlatım, öğrencilere iyi bir dinleyicinin nasıl olması gerektiği konusunda rehberlik eder (Koskinen vd., 1988, s. 894). Metin işleme sırasında anlatım yapmak, çocukların aktif olarak planlama, organizasyon ve sıralama becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Gambrell, Pfeiffer ve Wilson, 1985). Maguire'nin (1985) araştırmasına göre anlatım, çocuklarda kelime dağarcığının ve dikkatin artmasına katkı sağlar ve aynı zamanda onların sembolik ve mecazi düşünme yeteneğini geliştirir (akt. Isbell, Sobol, Lindauer, ve Lowrance, 2004).

Anlatım, daha az yetenekli okuyucuların okuduğunu anlama ve akılda tutma düzeyini arttırmak için kullanılabilecek bir strateji olduğu gibi okuma sonrası bir strateji olarak da hikâyelerin yapısını anlamak için kullanılabilir (Koskinen vd., 1988, s. 892). Ana fikirleri, olay örgüsünü veya hikayenin yeniden düzenlenmesini sağlamak için "anlatım" ve "hatırlama" kullanılarak öğrencilerden sessiz veya sözlü olarak bir metin okumaları veya dinlemeleri istenir ve daha sonra metne geri dönmeden hikayeyi kendi sözcükleriyle anlatmaları veya yazmaları istenebilir (Reed ve Vaughn, 2012).

Colon-Vila (1997)'e göre hikâyeyi yeniden anlatma çocukların dinlemeyi öğrenmelerine katkıda bulunur; hikâyelerin şemasını anlamalarını geliştirirken hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Anlatım yoluyla, çocuklar, öyküde ima edilen ancak ifade edilmeyen bilgileri organize edip bütünleştirir, sınıflandırma ve çıkarım yapma yeteneklerini ortaya koyarlar (Morrow, 1989, s. 61). Pickert ve Chase (1978, s. 529), göre anlatım yaklaşımı yararlıdır, çünkü özellikle okuma görevi ile ilgili olan birkaç farklı dil becerisi bu yaklaşım sayesinde değerlendirilebilir.

Metnin sözlü olarak yeniden yapılandırılması, okuyucuların işlem, sıralama kapasitelerini daha etkili bir şekilde organize etmelerine ve dağıtmalarına yardımcı olur (Gambrell,

Koskinen ve Kapinus, 1991, s. 362). Vygotsky'nin (1978) içselleşmiş sosyal ilişkiler gibi daha yüksek zihinsel işlevlere ilişkin tanımlaması, anlatımın okur-yazarlığı geliştirmek için bir sosyal araç olduğunu akla getirir (akt. Stoicovy, 1997, s. 5). Yapılan araştırmalar da hikaye dinlemenin bir takibi olarak kullanıldığında anlatımın okul öncesi dönem çocuklarının hikaye anlayışını, hikaye yapısını ve sözlü dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Morrow, 1985a,1985b, 1986; Pellegrini ve Galda, 1982).

Gambrell, Pfeiffer ve Wilson (1985), yaptıkları araştırmada anlatımın, içeriğin bütünleştirilmesini ve kişiselleştirilmesini teşvik ettiğini, çocukların metnin bölümlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve metnin kendi deneyimleriyle nasıl örtüştüğünü anlamasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Farrell ve Nessell (1982) öykü anlatımının öğrencilerde akıcılık, kelime öğrenimi ve hatırlama becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (akt. Isbell vd., 2004).

Genellikle değerlendirme amacıyla kullanılan anlatım değerli bir tanı aracı olabilir. Irwin ve Mitchell (1991) ve Lipson ve Wixson (1997) anlatımın öğrencilerin kavrayışı hakkında zengin bilgiler ortaya koyduğunu keşfetmiştir. Bu sebeple araştırmacılar çocukların metin yapısı, dil yeterlilikleri ve materyalin önemli yönlerini tanımlama yetenekleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Ayrıca anlatım, öğrencilerin üst bilişsel stratejilerine dair bilgiler sunmak açısından önemlidir. Bunlar "okuyucuların ne okuduklarını anlamak için bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları stratejilerdir"(Irwin ve Mitchell, 1991, s.1). Anlatım öğrencilerin anlamadığı zaman metinde neyi/neleri yanlış anladığına dair kanıt sağlar (akt. Stoicovy, 1997, s. 6). Morrow (1985b, s. 875) bir teknik olarak anlatımın, hikâyenin "yapısı" olarak tanımlanan kavramların yanı sıra gerçek (aslına uygun), çıkarımcı (sonuç olarak çıkarılabilir) ve eleştirel soru ve fikirleri birleştirdiğini ifade etmektedir.

1.2.5. Anlama ve Anlatım Becerileri İlişkisi

Okuryazarlık, yazılı metinleri anlama ve üretme yeteneğine sahip olma (Juel, Griffith ve Gough, 1986) olarak tanımlandığında anlama ve anlatma becerilerini kapsar. Bu noktada anlama için dinleme, okuma ve görsel okuma, anlatma için konuşma, yazma ve görsel sunu olan dil becerilerinin hepsi gereklidir. Dinleme, erken yaşlardan itibaren alıcı bir dil becerisi olarak başarılı iletişim için temel bir gereklilik olarak kabul edilir (Wolfgramm, Suter ve Göksel, 2016) ve başta okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerileri için temel oluşturur. El yazısı ve heceleme de dahil olmak üzere kopyalama becerileri, sözlü dili görünür dile çevirmek için kullanılan araçlardır (Berninger, 2000). Diğer yandan yazım

(imla) ve kavrayış yeteneği (yani fikirlerin üretilmesi ve düzenlenmesi) yazma üzerinde birincil etkiler gösterdiği gibi kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerileri de okuduğunu anlamanın temel bileşenleri arasındadır (Yeung vd., 2013, s.1196). Örneğin; yabancı literatürde dinleme becerisinin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı deneysel çalışmalarla birlikte (Örnğin; Aarnoutse, Brand-Gruwel ve Oduber, 1997; Aarnoutse, Van Den Bos ve Brend-Gruwel, 1998), dinleme ve okuma esnasında kelimelerin öğrenilerek söz varlığına eklendiğini ve söz varlığının dinleme ve okuma becerilerinde önemli bir yere sahip olarak anlama becerisi üzerindeki rolünden yola çıkarak dinleme, okuma ve kelime bilgisinin birlikte araştırılması gerektiğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Örneğin; Cain ve Oakhill, 2007; Eckhardt, 2008; Hawkins vd., 2010; Marx ve Roick, 2012; Mehrpour ve Rahimi, 2010; Vidal, 2011; Wise, vd., 2007). Benzer şekilde sözlü dil becerilerinin yazma kalitesinin güçlü yordayıcısı olduğu (Örneğin; Baker, Gersten ve Graham, 2003; Olinghouse ve Leaird, 2009) ve kelime bilgisinin yazma becerisinin gelişiminde en çok incelenen sözlü dil becerilerinden biri olduğuna dair yapılan çalışmalar vardır (Örneğin; Babayiğit ve Stainthorp, 2011). Ayrıca yerli ve yabancı literatürde anlama ve anlatım becerilerinin karşılıklı olarak gelişimini inceleyen çalışmalar (Örneğin; Center vd., 1999; Karabay, 2005; Kaygas, 2002; Mazı, 2008; Onan, 2005) olduğu gibi, bu becerilerinden herhangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişiminde de etkili olup olmayacağı yönünde çalışmalar da (Keskil, 1997; Rasinski, 1990) mevcuttur.

Wise vd., (2007) yapılan çalışmalarda alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilgili ölçümlerin genelde ifade edici dil becerileri altında tek bir puanla birleştirildiğini; sözlü ve yazılı dili anlama arasındaki güçlü ve anlamlı korelasyonları gösteren çalışmaların (Örneğin; Bell ve Perfetti, 1994; Gernsbacher, Varner ve Faust, 1990) ise genellikle yetişkinlerle yapılarak kanıtlandığını belirtilmiştir. Nation ve Snowling (2004) tarafından 8 ve 13 yaş aralığındaki 72 öğrenci ile yapılan çalışmada dinlediğini anlama becerileri, yüksek sesle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin sorularla değerlendirilmesinde en önemli faktör olarak görülmüştür. Hagtvet'e (2003) göre dinleme becerileri, kelime bilgisinden çok okuduğunu anlama becerisine katkıda bulunmaktadır. Diakidoy vd. (2005), tarafından yapılan çalışmada ise dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin tüm sınıflarda (2,4,6,8. sınıflar) anlamlı korelasyona sahip olduğu ve bu ilişkinin sınıf düzeyleri ile doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir. Yeung, Ho, Chan ve Chung (2013), birinci sınıftan dördüncü sınıfa 340 Çinli öğrenci ile sürdürdükleri 4 yıllık boylamsal

çalışmalarında hem kopyalama hem de sözdizimsel becerilerin yazma becerisini geliştirdiği, özellikle erken yaşlarda bunun daha önemli olduğunu vurgulamışlardır.

1.2.6. Anlatım Nasıl Yapılır?

Bir metni sözlü veya yazılı olarak yeniden anlatmak için öğrenci bilgileri hatırlayabilmeli, anlamlı bir şekilde organize edebilmeli ve fikirler arasındaki ilişkiler hakkında sonuçlar çıkarabilmelidir (Klingner, 2004). Yeniden anlatım, büyük oranda öğrencilerin üretici dil yeteneklerine bağlıdır (Johnston, 1981). Onlar okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile uğraşırken, tüm biçimleri ile kullanıldığında, sosyal sorumluluk gerektiren aktif bir stratejidir (Stoicovy, 1997, s. 5).

Anlatımı destekleyici teknikler aşağıdaki gibidir (Morrow, 1989, ss.48-49):

1) Kumaş pano: Öğretmen kumaş pano kullanarak bir hikâyeyi tekrar yazar ve malzemeleri sınıf kütüphanesinin köşesine yerleştirir.
2) Tebeşir konuşmaları: Anlatırken hikâyeyi çizmeyi içerir. Tebeşir konuşmaları, büyük bir tebeşir tahtasında yapılırken hikâyenin baştan sona kesintisiz olarak sırayla anlatılabilmesi için etkili olur.
3) Hikâye anlamayı kolaylaştıracak anımsatıcı unsurlar: Hikâyeler oyuncaklar veya bir hikâyedeki karakter ve nesneleri temsil eden diğer makaleler gibi sahne parçaları ile tekrar edilebilir.
4) Kukla hikâyeleri: Çocuklara çeşitli kuklalar sağlanır: el kuklası, çubuk kuklası, parmak kuklası. Çekingen çocuklar, kuklalar aracılığıyla hikâyeleri tekrar anlatarak kendilerini daha güvende hissedebilirler; çünkü kuklaların hikâyeyi anlattığına kendileri de inanmış olurlar.
5) Sesli hikâyeler: Bu teknik, izleyici ve hikâye anlatıcısına hikâye için uygun ses efektleri sağlar.

Anlatım etkinliği, öğrencilere grup çalışmalarında veya bireysel görev/ödev süresi boyunca birlikte çalışma olanağı verir. Öğrenciler metnin bir bölümünü sessizce okur ve daha sonra tekrar anlatmaya girişmek için arkadaşlarından biri ile ortak olarak eşleşirler. Bir eş, hikâye hakkında önemli olan her şeyi yeniden söylemeye çalışan "hikaye anlatıcısı" olurken, diğeri "dinleyicidir". Ortaklar sırayla hikâyeci ve dinleyiciyi olabilir (Koskinen vd., 1988, s. 893). Hikâye anlatımında, çocukların tekrar eden kalıplara veya cümlelere katılmaları

teşvik edilir ve bazı hikâye öğelerinde değişiklik yapmaları için fırsat verilir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Farklı teknikler ve sahne aletleri küçük çocukların öyküleri yeniden dile getirmesine yardımcı olarak bağımsız olarak anlatım yapmaya izin verir ve sınıfın bütün zamanını almaz (Morrow, 1989, s. 59).

Sınıflarda anlatım yaparken öğretmenlere bazı tavsiyeler verilmiştir. Bunlar (Koskinen vd., 1988, s. 893-894);

- Anlatım için mantıklı gerekçeler paylaşın: Hikâye anlatma becerisini geliştirmek için bir hikayeyi yeniden dile getirmelerinin ve tekrar anlatmalarının, okuduklarını anlamalarını kontrol etmelerine yardımcı olabileceğini belirtin.
- Anlatım için model olun: Öğretmenler, metinlerin anlamlı bir bölümünü öğrencilere okumalı ve daha sonra önemli kısımları vurgulayarak geçişi anlatmalıdır. Bu amaçla, kısa bir metin (50-100 kelime) kullanın ve 2 veya 3 cümleyi tekrarlayın.
- Öğrencilerin uygulamalarına rehberlik edin: Öğrencilere örnek olarak bir anlatım yaptıktan sonra, uygulama yapma olanağı sağlayın. Onlardan bir metni okumalarını veya dinlemelerini, önemli fikirleri ve olayları akılda tutarak hikâyeyi bir arkadaşına tekrar anlatmalarını isteyin.
- Bağımsız alıştırma ve uygulamalar için izin verin: Öğretmenler, okuma sırasındaki bağımsız ödev süresinin çiftler halinde anlatım uygulaması için özellikle kullanışlı bir zaman olduğunu keşfettiler. Eşleştirilmiş uygulama ile öğrenciler oldukça uzmanlaşacak ve stratejiyi kullanmanın tadını çıkaracaklardır.

Bununla birlikte anlatım yapılırken bir değerlendirme tablosu (Tablo 2) kullanmanın öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik edebileceği ifade edilmiştir (Koskinen vd., 1988, s. 895);

Tablo 2

Anlatım Değerlendirme Tablosu

İsim:	Tarih:
Ben hikayeyi …….. ‘den/dan dinledim.	
Hikâye anlatıcısının yaptığı iyi şeyi/şeyleri seçin:	
❖ Karakterlerden bahsetti.	
❖ Hikayenin düzeninden bahsetti.	
❖ Hikayedeki olaylardan bahsetti.	
❖ Hikayesinin bir başlangıç noktası vardı.	
❖ Hikayesinin bitişi vardı.	
Hikaye anlatıcısına hikayesi hakkında olumlu bir şey söyleyin: ……	

(Kaynak: Koskinen vd., 1988, s. 895)

1.2.7. Anlatım Yaparken Dikkat Edilecek Hususlar

Cambourne ve Brown (1987), öğretmenlerin anlatım programına geleneksel çocuk edebiyatından metinlerle başlamalarını önerir. Çünkü fabllar, mitler ve masallar gibi öyküler çoğu çocuk tarafından zaten iyi bilinmektedir. Morrow (1989, s.57) öğretmenlerin hikâyeleri yavaş bir şekilde anlatmalarını, iyi bir model olmalarını, anlatımları sırasında ses-yüz ifadelerini karakterlerin konuşmaları yansıtacak bir şekilde ayarlamalarını ve dramatik sunumlar-animasyonları kullanmalarını fakat bunları hikâyeleri gölgede bırakmadan yani abartıya kaçmadan yapmaları gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlere “Hikayeyi yeniden anlatırken etkileyici olun, sesinizi ve yüz ifadelerinizi farklı karakterler tarafından konuşulan diyalogu yansıtacak şekilde değiştirin ve özel etkinlikleri vurgulayın.” tavsiyesini vermiştir. Koskinen vd. (1988, s. 895) öğretmenlerin anlatımı kullanmaya başladıklarında, “metnin seviyesini, türünü ve uzunluğunu dikkate almaları” gerektiğini ifade ederek, çocukların okumayı tercih ettiği kitaplardan başlanarak anlatımı teşvik edici bazı yönergeler önermişlerdir. Tablo 3 incelendiğinde metin türlerine göre anlatım için soru yönergeleri görülmektedir.

Tablo 3

Metin Türlerine Göre Anlatım Soruları

Hikaye edici metinler için:	Bilgi verici metinler için:
• Ana karakterler kim?	• Metnin konusu nedir?
• Hikaye ne zaman gerçekleşti?	• Metindeki önemli fikirler nelerdir?
• Hikâye nerede meydana geldi?	
• Hikayede ne gibi önemli olaylar oldu?	
• Hikaye nasıl bitti?	

(Kaynak; Koskinen vd., 1988, s. 895)

Morrow'a (1989, s.51) göre sözlü anlatım sırasında öğrencilerin duraklama anlarında "iyi gidiyorsun","hikâye ile ilgili aklına başka bir şey geliyor mu?" vb. teşvik edici cümleler söylemek gerekmektedir. Kucer'e (2014, s. 33) göre de öğretmen veya araştırmacılar anlatım sırasında tamamen pasif durumda değildir aksine okurların anlatımlarından sonra "……ilgili daha fazla bilgi verebilir misin? "Sence ……(karakterin ismi) neden …….yaptı/davrandı?" vb. sorularla okurların neler hatırladıkları daha iyi sorgulayabilirler.

Morrow'a (1989, s. 52), göre çocuklarla dinleme veya okuma etkinliği öncesinde anlatım yapılacağı paylaşılmalıdır. Amaç, bilgiyi entegre etme ve metinlerden referans alma becerisini öğretmek veya değerlendirmek olduğundan, çocuğun metne ilişkin kişisel duygu ve deneyimleri ifade etmesi sağlanmalı, olayların oluş sıralaması için ilk önce, ardından, sonra vb. ifadeleri kullanması gerektiği belirtilmelidir. Bununla birlikte anlatım için rehberlik yaparken, hikâye yapısının özelliklerinden bazılarının vurgulanması gereklidir. Bunlar; düzen (karakterlerin, zamanın ve yerin tanıtımı), tema (ana karakterin tepki göstermesine ve bir amaç oluşturmasına veya bir soruna neden olan başlatıcı bir olay), olaylar dizisi (ana karakterin hedefe ulaşmaya veya sorunu çözmeye çalıştığı olaylar), ve çözümdür (sorunun amacına veya çözümüne ulaşılması).

Eğer bir çocuk anlatım yapamıyorsa, onu aşağıdaki soruları sorarak adım adım yönlendirmek gerekmektedir:

1) Bir zamanlar…

2) Hikâye kimin hakkında?

3) Hikâye ne zaman oldu?

4) Hikâye nerede oldu?

5) Hikâyede ana karakterin problemi nedir?

6) Sorunu nasıl çözmeye çalışıyordu? İlk önce ne yaptı… (ikinci, sonraki)

7) Sorun nasıl çözüldü?

8) Hikâye nasıl bitti? (Morrow, 1989, s. 53).

Hikâyenin yeniden anlatımında güçlük yaşayan öğrenciler için öğretmenlerin sorabilecekleri soru yönergeleri (Morrow, 1985a) Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Hikâye Anlatımını Destekleyecek Sorular

Hikâye Elementleri	Sorular
Karakter	• Ana karakter kim? • ….kişisi nasıl bir karakter?
Düzen	• Hikayenin gerçekleştiği yer neresi? • Hikayenin orada olması niçin önemli?
Problem	• ….ne yapmak istedi? • …niçin bu sorunlara sahip?
Olaylar /Organizasyon	• … ……yaptığında ne oldu? • …neden… yaptı?
Çözüm	• …problemi nasıl çözdü? • Hikaye nasıl sonuçlandı? Neden?

(Kaynak; Morrow, 1985a)

1.2.8. Anlatım için Seçilecek Kitaplarda Dikkat Edilecek Hususlar

Koskinen ve arkadaşları (1988, s. 895), anlatım için seçilecek kitapların öğrenciler için öğretim ve bağımsız okuma seviyelerinde olması gerektiğini, hikâye edici metinlerle anlatım çalışmalarına başlanması gerektiğini; çünkü öğrencilerin bu tarz metinlere alışkın olduklarını ve ikili çalışan eşler (gruplar) tarafından 10-15 dakikada okunup anlatılabilecek uzunlukta olması gerektiğini belirtmişlerdir. Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman'a (2004, s. 607) göre ise dinleyenlerin daha kolay takip edebilmeleri için üç veya dört konuşan karakterin olduğu, başlangıcı, doruk noktası ve tatmin edici bir sonuca ulaşan hikâyelerin seçilmesi gereklidir (akt. Ulusoy, 2017). Morrow'a (1989, s. 55-56) göre anlatım küçük çocuklar için kolay bir görev değildir. Bu sebeple seçilen kitabın iyi bir olay örgüsüne sahip olması gerekir. Ayrıca tekrarlayan cümleler, kafiye, tanıdık diziler (sayılar, harf kullanımı), konuşma ve belirli bir öykünün genel tanınırlığı ya da popülerliği gibi diğer unsurlar bir öykünün öngörülebilirliğine katkıda bulunabilir ve bu sayede öğrencilere yardımcı olabilir.

1.2.9. Hikâyeler, Anlatım ve Dil Gelişimi

Anlatım, bir okuyucu veya yazarın güçlü ve zayıf yönlerini ölçmek ve metin türlerini ve zorluk seviyelerini onlar için en uygun şekilde belirlemek için kullanılabilir. Ön ve/veya son test durumunda kullanıldığında okuma, yazma ve sözlü dildeki büyümeyi ölçmek için kullanılabilir (Stoicovy, 1997, s. 6). Metin türleri açısından düşünüldüğünde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin anlama becerileri üzerindeki etkisi anlatma becerilerine yansıyabilir. Yapılan araştırmalar ilkokul öğrencilerinin hikaye edici metinleri anlama düzeylerinin, bilgi verici metinleri anlama düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Yıldız, 2008; Yıldırım vd., 2010). Geva ve Olson (1983) bunun nedenini; küçük yaşlardan itibaren çocukların hikâye dinlemesinin bir sonucu olarak hikâyelere ait dilsel ve anlatısal özelliklerin, okumayı öğrenmeden çok önce geliştiğine bağlamışlardır. Hikâye edici metinlerin bilgi verici metinlerden daha kolay anlaşılması sebebiyle bu araştırma kapsamında anlama ve anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde hikâye edici metinlerden yararlanılmıştır.

Araştırmalar, hikâyeleri yeniden anlatmanın dil gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Blank ve Sheldon (1971), dört ila altı yaş arasındaki öğrencilerin hikâye okuması sırasında okuyucudan sonra cümleleri tekrar etmelerinin sözlü dillerindeki kelimeleri bir araya getirip cümle oluşturma (söz dizim) ve sözcüklerin, öbeklerin, cümlelerin anlamını öğrenme (semantik) becerilerini geliştirildiğini belirtmiştir. Stewig ve Young (1978), dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri ile drama üzerine yapılan bir çalışmada söz dizim, anlam bilim ve t-birim sayısı gibi ölçütlerde çocukların sözlü dillerinde belirgin bir büyüme bulmuşlardır. Morrow (1985a), hikâyelerin yeniden anlatımında yapılan rehberlik sonucunda çocukların anlatımlarında anlam bilimsel ve sözdizimsel karmaşıklığının önemli ölçüde iyileştiğini ve t-birim sayısının arttığını belirtilmiştir.

Ellis (1997) hikâye anlatmanın dinleme becerilerini geliştirmede en etkili yol olduğunu belirtmiştir. Hikâye anlatımı, öğrencilere sessizce dinleme ve sürece katılarak aktif olarak dinleme arasındaki farkı deneyimleme fırsatı da sunar (akt. Isbell vd., 2004). Morrow'a (1986, s. 136) göre hikâye anlatımı, çocukların okuma veya dinleme sonrasında okuduklarından veya dinlediklerinden ne hatırladıklarını anlatarak geri çağırmalarıdır. Hikâye anlatımı, aynı zamanda üretken (generative) öğrenme modelini kullanan ve bir şekilde genişleten bir stratejidir. Hikâye anlatımı tekniği, çocukların dil anlama, organize etme ve ifade yeteneğini değerlendirme başarısını teyit eder (Pickert ve Chase, 1978, s. 531). Bununla birlikte, öykü anlatımı, öykü okumasından daha fazla görsel hayal gücüne

ihtiyaç duyar çünkü dinleyicilerin ilgisini çekmek için kitap görselleri bulunmamaktadır (Isbell vd., 2004). Malo and Bullard (2000) 'e göre, göz teması hikâye anlatımı ve hikâye okuma arasındaki önemli bir farktır. Bir kitapta metin ve çizimler üzerinde durulur. Kitap olmadan anlatıcı çocuklara bakar, çocuklarda anlatan kişiye. Göz temasıyla bu artan etkileşim, deneyimi daha kişisel hale getirir. Peck (1989) sınıfta hikâye anlatımının, sözlü ve yazılı dil gelişiminin yanı sıra okuma ve anlama becerisini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Malo ve Bullard (2000), hikaye anlatmanın çocukları okumaya hazırlayan becerilerin geliştirilmesinde diğer araçlardan daha güçlü olabileceğini ifade etmişlerdir. Palmer, Harshbarger ve Koch (2001) tarafından yürütülen gözlemsel bir araştırmada, küçük çocukların, öykü anlatımı yöntemini kullanarak bir hikâye programına katıldıktan sonra, hikaye kavramı, anlama, kelime bilgisi ve diğer pek çok alanda ilerlediği tespit edilmiştir. Myers (1990) çocukların ve öykücünün, öykü anlatımı sırasında öykü okumadan daha çok zevk aldığını ve etkileşimde bulunduğunu ifade etmiştir Asra (2016), öğrencilerin bilgilendirici metinleri kavrayabilmeleri için etkili bir okuma stratejisi olarak anlatımı önermektedir. Gambrell, Miller, King ve Thompson (1989), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlatım ve soru sorma stratejilerini karşılaştırdıkları araştırma sonucunda anlatım grubundaki öğrencilerin soru sorma grubuna göre hatırlama ölçütlerinde daha iyi performans gösterdiklerini, metin tabanlı ögeleri ve hikâye elementlerini daha fazla hatırladıklarını ifade etmişlerdir (akt. Gambrell vd., 1991).

1.2.9.1. Hikâye Yapısı ve Elementleri

Hikâyeler, çocuklara yorum yapma, problem çözme, hatırlama, tahmin etme, çıkarım yapma gibi fırsatlar sunarak onların kelime hazinesi, kişilik ve dil gelişimini destekler. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar hikâyeler ile tanışır ve birtakım bilgilere sahip olur. Bu süreç, kendilerine anlatılanı dinlemek, kendilerine okunanı veya dinletileni anlatmak ve yazmakla zaman içinde gelişir (Akyol, 2014, s. 161-164). Hikâyeler belli yapılardan oluşur ve bu yapılar insan zihninde oluşan hikaye şemasına göre bir hikâyenin temel elementlerini ve bu elementler arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallardır (Coşkun, 2005). Hikâye yapısının farkındalığı, çeşitli okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Hikâye yapısının anlamı, bir çocuğun bir hikâyeden ne bekleyebileceğini ve bir hikâyeye neyin eklenmesi gerektiğini bilmesidir (McConaughy, 1980; Sadow,1982; Whaley, 1981; akt. Morrow, 1986). Yapılan araştırmalar dört ila altı yaşlarındaki çocukların yeniden anlattıkları öykülerinde genellikle kurguyu, hikayeyi

başlatan olayları ve çözümleri belirttiklerini, ilköğretimdeki çocukların ise, daha küçük yaştaki çocuklar tarafından dahil edilen unsurların yanı sıra uzun aralıklarla sonuçlanan sonları ve art arda bölümleri de hatırladığını ortaya koymuştur (Morrow, 1989, s. 137). Hikâyelerin yapısı araştırmacılar tarafından benzer şekilde ele alındığından, bu araştırmada üzerinde durulan elementler aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır (Akyol 2013, s.173-174).

1. Sahne: Olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin paylaşıldığı kısımdır.
2. Ana ve Yardımcı Karakterler: Hikâyenin oluşmasında ve çözümünde en önemli kişi ana karakter, ana karakter kadar etkili olmayan diğer kişiler veya unsurlar ise yardımcı karakterlerdir.
3. Başlangıç Olayı: Problemi başlatan olay veya olayladır.
4. Problem: Hikayede çözülmesi gereken temel sorundur.
5. Girişim: Problemi çözmek için başvurulan etkinliklerdir.
6. Sonuç: Problemi çözmek için başvurulan etkinliklerin ortaya ne koyduğunu belirtir.
7. Ana Fikir: Hikayeden nasıl bir ders çıkartılması gerektiğini belirtir.
8. Tepki: Ana karakterin olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır.

Hikâye yapılarının anlaşılması ve yeniden ifade edilmesi için kelime bilgisi çok önemlidir. Bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında üretici kelime bilgisi üzerinde durulduğundan kelime bilgisi ve önemi hakkında aşağıda açıklamalara yer verilmiştir.

1.2.9.2. Üretici (Aktif) Kelime Bilgisi ve Önemi

Kelime bilgisi pek çok açıdan kavramsallaştırılabilir ve farklı kategorilere ayrılabilir (Örn; Chapelle,1994; Qian, 2002). Qian (2002, s. 156) kendinden önce yapılan kategorileri özetleyerek dört bölümden oluşan bir çerçeve önermiştir: (a) kelime dağarcığı boyutu, (b) kelime bilgisinin derinliği, (c) kelimelerin organizasyonu ve (d) alıcı-üretken kelime bilgisinin otomatikliği (kelime bilgisine erişmenin hem alıcı hem de üretken amaçlar için sağlandığı temel süreçler). Alıcı kelime bilgisi, dinleme ve okuma esnasında kişinin bir kelimeyi anlama bilgisi; üretici kelime bilgisi ise kişinin konuşur ve yazarken kelime üretme bilgisi olarak tanımlanabilir (Schmitt, 2000, s. 4). Kouzimi (2005) üretici kelime bilgisini, "kelime formları üretmek için bilgi" olarak tanımlamıştır. Zhong (2016) üretici

kelime bilgisini, kelime bilgisinin yazılı ve sözlü olarak çok yönlü kullanım kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Laufer ve Goldstein (2004) ise üretken sözcük bilgisini genellikle biçim ve anlamı yeniden kazanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

İki kelime türü arasındaki ilişkiler için genelde alıcı ve üretici kelime bilgisinin, kelime dağarcığının devam etmesinin zıt uçlarında yer aldığı düşünüldüğünden Melka (1997) modelinde genel olarak alıcı kelimelerin aşamalı bir şekilde üretici kelime bilgisine dönüştüğünü ve öğrencilerin konuşma ve yazmada yavaş yavaş üretken kelime becerilerini kullanabileceğini ifade etmiştir (akt. Kouzimi 2005, s. 19). Böylelikle alıcı ve üretici kelimeler arasında örtüşme (çakışma) olduğu düşünülebilir. Alıcı ve üretken kelime bilgisi arasındaki fark ise; alıcı kelime bilgisi dinleme veya okuma esnasında bir kelimeyi anlamanın bilgisi, üretici kelime bilgisi ise kişinin konuşur ve yazarken kelime üretme bilgisi şeklinde açıklanabilir (Nation, 2005, Kouzimi 2005). Laufer ve Nation (1999, s. 37) ise üretici kelime bilgisi ile ilgili farkı, bir kelimeyi özgür iradeyle yani özgür üretim yeteneği olarak kullanma becerisi olarak nitelendirmişlerdir. Onan (2013, s. 245) ise üretici kelime hazinesinin alanının, alıcı kelime hazinesine göre daha dar olduğunu, yani okuma ve dinleme sürecinde kullanılan kelime hazinesinin, konuşma ve yazma sürecinde kullanılan kelime hazinesinden daha geniş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca üretici kelime hazinesinin hiçbir zaman, alıcı kelime hazinesi ile aynı düzeye gelemeyeceğini ve onu kapsayamayacağını ifade etmiştir.

Karadağ (2005, s.21-22) bu durumu;

> dinlerken veya okurken, anlamını kavrayabildiğimiz birçok kelimeyi, konuşurken veya yazarken kullanmayız. Bir olayı veya durumu aktarırken kullandığımız kelimeler kişisel tercihimizin bir sonucudur. Bu tercihi belirleyen husus, kelimelerin bellekte hangi önceliklerle depolandığı olabilir… Zihinde oluşan anlamın aktarılmasında en uygun kelime seçilir. Bu seçimde, kelimenin kodlanmasında belleğin kullandığı ipuçları önemlidir. Güçlü ipuçları ile kodlanan kelimeler, rahatlıkla konuşmada ya da yazmada ortaya çıkarken, ipuçları daha zayıf olan kelimeleri okumada ya da dinlemede tanıyabiliriz. İpuçlarının tamamen kaybolması durumunda ise kelimenin unutulmuş olması olasıdır.

şeklinde açıklamıştır.

Onan (2016, s.26) bir kelimenin, konuşma ve yazma sürecinde kullanılabilmesi için alıcı kelime hazinesinde farkındalık düzeyine ulaşmış olması gerektiğini belirterek alıcı ve üretici kelime bilgisinin genel söz varlığı içindeki yerini aşağıdaki şekilde göstermiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Alıcı ve üretici kelime bilgisinin söz varlığı içindeki yeri.

Meara (1990), alıcı ve üretici kelime bilgisini farklı varlıklar olarak görerek, onların farklı uyaranlar tarafından aktive edildiğini öne sürmüştür (örneğin, ses ve yazım gibi dış uyaranlar, diğer kelimelerle ilişkilendirilmesi vs.) (akt. Kouzimi 2005, s. 19). Nation (2001) üretici kelime bilgisini aktif kelime bilgisi ile eş anlamlı kullanarak "…konuşma ve yazmada kullanılan ve anlamdan sözcük biçimine geçmeyi içeren" kelime bilgisi olarak tanımlamıştır. (akt. Laufer vd., 2004, s. 207). Yapılan bazı araştırmalarda da Read (2000, s. 11), genel yaklaşımın alıcı ve üretici kelime bilgisinin birbiriyle bağlantılı olmasına rağmen, alıcı kelimelerin pasif, üretici kelimelerin aktif olarak da adlandırıldığını ifade etmiştir. Bu farklılığı çözebilmek alıcı ve üretici kelimeleri ayırt eden dört hücreli bir matris önermiştir (Tablo 5). Alıcı kelime bilgisini tanıma ve anlama olarak, üretici kelime bilgisini de bir bağlam içinde olup olmadığına bağlı olarak hatırlama ve kullanma olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Tablo 5

Dört Tür Kelime Bilgisi

	Alıcı	Üretici
Bağlam (Metin) Dışında	Tanıma	Hatırlama (geri çağırma; uyarıcı bir kelimeye cevap olarak hafızadan kelimelerin geri alınmasını ifade eder)
Bağlam (Metin) İçinde	Anlama	Kullanma (konuşma ve yazmada kelime üretimini ifade eder)

(Kaynak; Kouzimi, 2005, s. 20).

Sözlü dil; sözcük, cümle ve söylem düzeyinde becerileri kapsayan geniş bir yapıdır ve kelime bilgisi, teorik okuma modelleri açısından çok dikkat çekmiş olmasına rağmen aynı durum dinlediğini anlama için sınırlı kalmıştır (Kim ve Pilcher, 2016). Bir metni anlamak için, okuyucu veya dinleyici kelimelerin içeriğini anlamalıdır. Bu anlayışa göre kelime bilgisinin ölçülmesi gelişimsel aralıklar boyunca dinlediğini anlamanın güçlü yordayıcılarından biridir (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014, s. 202). Ayrıca yeniden anlatım büyük oranda öğrencilerin üretici dil yeteneklerine bağlıdır (Johnston, 1981). Bu

çalışmada, konuşma ve yazma performansıyla ilişkileri daha yüksek olan üretici kelime bilgisi üzerinde durularak, kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan kelime veya anlamlı kelime birliklerini ifade eden (Hedberg ve Westby, 1993), öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki t-birim sayısı dikkate alınmıştır. Çünkü yapılan tanımlarla üretici kelime bilgisi yazma performansıyla daha alakalı görünmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Dinleme, algılanan seslerin seçilip, işlenip analiz edildiği bilişsel bir süreçtir. Dinleyiciler bu süreçte bir şeye veya bir kişiye odaklanarak motive olurlar (Wolfgramm vd., 2016). Bu yönleri ile dinleme, işitmeden ayrılır. Dinlemenin amacı anlama olduğundan dinleme bireyin sahip olduğu ilk dil becerisi olarak bilgi edinmek için gereklidir. Bu yüzden bu becerinin bir çocuğun eğitim hayatı boyunca teşvik edilmesi gerekir.

Dinleme sürecinde, dinleme öncesi çalışmalarla öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak dinlemeye hazırlanması gerekmektedir. Dinleme öncesi çalışmaların fiziksel boyutunu sınıfta sessizliğin sağlanması oluştururken zihinsel boyutunda motivasyon ilk sırayı alır. Öğrencilere konuyla ilgili resimler gösterilip, sorular sorulabilir. Bu etkinliklerle öğrencilerin ön bilgileri çağrılıp, yaşantıları canlanacağından motivasyonları artacak ve dinlemeye karşı daha istekli olacaklardır. Buna ek olarak dinleme öncesi açıklamalarda bulunmak ve sorular sormak, dinleme sırasında öğrencilerin dikkatli olmalarını sağlayacaktır (Mastropieri ve Scruggs, 2007; akt. Karabay, 2014). Dinleme sırasında ise öğrencilerin dinleme metnini anlama ve sorulan sorulara cevap verebilmeleri için planlı bir etkinliğin ürünü olarak not tutmaları sağlanabilir. Dinleme sonrasında ise öğrencilerden, dinlenen metni özetlemesi, yeniden anlatması, sorulan soruları cevaplandırması ve metnin değerlendirmesini yapması gibi dinlediğini anlama ve anlatmaya yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır (Doğan, 2007).

Anlama; dinleme veya okuma aracılığıyla yeni bilgilerin önceki bilgiler ışığında incelendiği ve yeniden zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013). Anlatma ise düşünme, inceleme, sorgulama, ilişkilendirme, yorumlama gibi zihinsel beceriler kullanılarak okunan veya dinlenen bilgilerin konuşma veya yazma yoluyla yeniden ifade edilmesidir. İster hikâye edici ister bilgi verici olsun metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesine, hayal güçlerine, akıcı okuma becerilerine ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlayacağı bilinmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin dinledikleri metinleri anlama becerilerinin farklı şekillerde ölçüldüğü görülmektedir.

Onların dinlediklerini ne oranda anladıklarını belirlemede kullanılan en önemli yöntemlerden biri de anladıklarını (sözel, yazılı, resimler yoluyla, vb.) anlatmalarıdır (Ulusoy, 2017). Gambrell ve arkadaşları (1991, s. 360) anlatımın hem yetkin hem de daha az yetkin okurların okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için etkili bir öğretim stratejisi olabileceğini ifade etmişlerdir. Morrow (1986;1989) metinleri anlatmanın, anlamayı test etmede kullanılabilecek bir değerlendirme aracı olduğunu ifade ederek metni veya hikâyeyi anlatma sürecinde çocukların ilgili metni okuduktan veya dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini düzenleyerek sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatmalarının anlamaları ile ilgili önemli bilgiler sağladığını ifade etmiştir.

Dinlediğini anlama ve anlatma pek çok bilişsel ve dilsel süreci içeren ve bireysel değerlendirmeye bağlı olarak çeşitli şekillerde test edilen karmaşık bir beceridir. Sonuç çıkarma ve özetleme gibi stratejiler dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek önemli anlama stratejilerindendir (Hogan vd., 2011; Hogan vd., 2014). Yapılan çalışmalar çocukların birinci ya da ikinci dil öğrenenler olmasına bakılmaksızın, kelime bilgisi, motivasyon gibi faktörlerin dinlediğini anlamanın kuvvetli bir öngörücüsü olduğunu ifade etmişlerdir (Heppt vd., 2014). Eğitim sürecinde öğrencilerin dinlediği metinleri anlaması ve gördüğü, duyduğu, tasarladığı bilgileri anlaşılabilir biçimde karşı tarafa anlatması dil etkinliklerinin temel amacını oluşturmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s. 158). Bu nedenle dinlediğini anlama ve anlatma sürecini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmalar yapılması gereklidir. Bu doğrultuda bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme motivasyonları, dinlediğini anlama becerileri ve dinlediğini anlatma becerileri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle ilgili literatür çerçevesinde bir model hazırlamış, belirlenen değişkenler arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri açıklamak için geliştirilen modelin veri seti tarafından doğrulanması ve modelin kabul edilmesinin ardından aracılık rolleri incelenmiştir. Böylelikle literatürde vurgulanan ve dinleme sürecine etki eden bilişsel ve dilsel faktörlerin anlama ve anlatma becerisi ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerin gücü belirlenmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırma Hipotezleri

Dinleme, okul öncesinden başlayarak bireylerin anlama ve anlatma becerileri için gerekli ve geliştirilmesi gereken bir dil becerisidir. Araştırmalar ilkokul öğrencilerinin genellikle zayıf dinleyiciler olduğunu (Doğan, 2012), bunun nedenleri arasında sınıf içi dinleme

eğitimine yeteri kadar yer verilememesini ve dinleme becerisini geliştirecek uygulamaların günlük hayat içinde fazla yer almamasını (Brent ve Anderson, 1993) göstermektedir. Dinlediğini anlama, yüksek sesle okunan metni anlama becerisi olarak adlandırılır. İyi bir dinlediğini anlama becerisi öncelikle bir hikâyedeki sözcükleri ve cümleleri bireysel olarak anlamayı içerir (Hogan vd., 2014, s. 202). Anlama becerisi iyi olan öğrenciler kelime ve cümleleri anlamanın ötesine geçerek zihinsel bir model oluşturur ve bir hikâyenin birden çok önermesini (örneğin; hikâye elementleri, cümleler) dikkate alarak önceki bilgileri ile birleştirirler (Kintsch ve Kintsch, 2005). Böylelikle dinleme sonrasında ne hatırladıklarını, sözlü ya da yazılı olarak geri çağırarak anlatabilirler.

Behrens ve Eriksson (2009) dinlemeyi öğrenciler için okulun içinde ve dışında vazgeçilmez bir iletişim becerisi olarak ifade etmişlerdir (akt. Wolfgramm vd., 2016, s. 25). Bu nedenle, dinlediğini anlamanın başarılı öğrenme ve bilgi edinim için bir ön koşul olarak görülmesi şaşırtıcı değildir (Hagen ve Huber, 2010). Literatür incelendiğinde dinlemenin önemine rağmen ana dilde (birinci dil) dinlediğini anlama becerisinin henüz derinlemesine incelenmediği görülmüştür (Andringa vd., 2012). Örneğin; bazı araştırmalar öğrencilerin dinleme becerisini etkileyen faktörlerden biri olan motivasyonun tam sağlanamadığında dinleme sürecinde dikkat edilmeyen işitsel mesajların çok azını hatırladıklarını göstermektedir (Ungan, 2009). Goh (1999) tarafından yapılan çalışmada dinlediğini anlama sürecini etkileyen faktörlerden biri olarak "kelime bilgisi" öğrenciler tarafından çok sık vurgulanmış ve bu faktörler metin, dinleyici, konuşmacı, görev ve ortam olmak üzere beş kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu görüş, Boyle (1984) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Bu nedenle, birçok öğrenci için metindeki sözcüklerin anlamını bilmek anlama için çok önemlidir. Çünkü onların kendi dinleme yetenekleri hakkındaki algıları, bir metnin içeriğindeki kelimeleri ne kadar iyi anlayabilecekleri düşüncesinden çoğu kez doğrudan etkilenir. Wolfgramm vd., (2016) tarafından İsviçre'de altıncı sınıfta öğrenim gören 345 öğrenci ile yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan çalışma sonucunda dikkatin okuduğunu anlama yerine dinlediğini anlamanın güçlü bir belirleyicisi olduğu bulunurken, kelime hazinesinin dinlediğini ve okuduğunu anlama sürecinin en önemli belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Kim (2016) dinlediğini anlama sürecinin aşamalarını yorumlama ve birleştirme olarak tanımlamıştır. Dinlediğini anlama süreci ile ilgili tasarladığı yapısal eşitlik modeli çalışmasında temel bilişsel becerilerin (örn; hafızanın) ve temel dil becerilerinin (örn; kelime bilgisi ve dil bilgisi becerilerinin) dinleme sürecinde temel seviyedeki iki önemli etken olduğu ve bunların doğrudan ve

dolaylı olarak yüksek dereceli bilişsel beceriler yoluyla dinlediğini anlama becerisine katkı sağladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle dinlediğini anlama becerilerine ve bu süreci etkileyen faktörlere yönelik daha çok deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır (Wolfgramm vd., 2016).

Dinlediğini anlama sürecinin dışsal ve içsel faktörlerden nasıl etkileneceğine ilişkin elde edilecek veriler, dinlediğini anlama sırasında gerçekleşen bilişsel süreçlerle doğrudan doğruya gözlemlenemediği için son derece yararlıdır (Rubin, 1994). Funk ve Funk (1989) çocuklara her dinleme deneyimi için ana fikri belirlemek, destekleyici ayrıntıları bulmak, ruh hallerini tespit etmek, gerçeği kurgudan ayırmak, betimsel sözcükleri seçmek vb. gibi özel bir amaç belirlenerek/verilerek, onlara mümkün olduğunca çeşitli dinleme tecrübeleri sağlanması gerektiğini ve hikâye anlatımının bunlardan biri olabileceğini belirtmiştir. Pearson ve Duke (2002) pek çok eğitimciye göre anlama öğretiminin ilkokulda önemli bir yer tutmadığını ve araştırmacıların çoğunun anlama eğitiminde üçüncü sınıf ve sonrası ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Oysa "çocukların dil gelişiminde ve öğrenme sürecinde dinlemenin rolü ile dinleyerek geçirdikleri zaman göz önüne alındığında dinleme becerisinin anlama ve anlatma becerileri üzerinde önemi büyüktür" (Cossitt, 1978; akt. Doğan, 2012, s. 13). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirici pek çok metin bulunmaktadır. Bunlar hikâye edici, bilgilendirici veya farklı türlerde olabilir ve bu metinler ile ilgili genel görüş hikâye türünün baskın olmasıdır. Robnolt (2002) sözcüklerin anlamını bilen; ancak sözlü olarak kendilerine okunan hikâyeleri anlayamayan çocukların iyi dinleyiciler olmadığını ifade etmiştir. İster hikâye edici ister bilgilendirici olsun öğrencilerin anlama becerileri ile birlikte kullanılacak yöntemlerden biri de dinlediklerini yeniden anlatmalarıdır. Anlatım, öğrencilerin okuduğu veya dinlediği hikâyelerin anlaşılmasını ölçmek için yaygın olarak incelenmiş ve geçerli bir değerlendirme aracı olarak pek çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (örn; Gillman ve Carlile, 1997; Isbell vd., 2004; Morrow, 1985a; Mandler ve Johnson, 1977; Roberts, Good ve Corcoran, 2005; Sudweeks vd., 2004). Çünkü çocukların konuşma ve dinleme becerilerini desteklemektedir. Bu iki temel beceri okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Hikâye anlatma; çocukların dili düzgün kullanmalarını, sözcük dağarcıklarını geliştirmelerini ve konuşma ve yazma dillerindeki kelimeleri seçerek özenle kullanma becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir (Caulfield, 2000). Birçok araştırmacıda yine yaptıkları çalışmalarında dinlediğini anlama ile kelime sayısının gelişiminin birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir (örn; Biemiller, 2003; Johnson, 2015;

Taylor vd. 2009). Isbell vd. (2004), bir hikâyenin anlatım sürecinde, sözcüklerin ezberlenmediğini, ancak dinleyicilerin katılımı ve etkileşimi ile kendiliğinden, enerji dolu bir ortamda anlatıcının performansı ile yeniden oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Morrow (1989) "öğrencilerin yeniden anlatımlarını değerlendirmek için, değerlendiren kişinin hikâyedeki olaylarını düzen, tema, olay örgüsü ve çözüm olmak üzere dört kategoriye ayırmasını önermiştir" (s.61). Çünkü hikâyenin yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmak çocukların hikâyeleri yorumlaması ve yeniden inşa etmeleri için önemli bir rol oynamaktadır (Golden, 1984) ve "onların ana olayları küçük olaylardan ayırt etmesine yardımcı olarak hafızalarını geliştirmektedir" (akt. Morrow, 1986, s. 137).

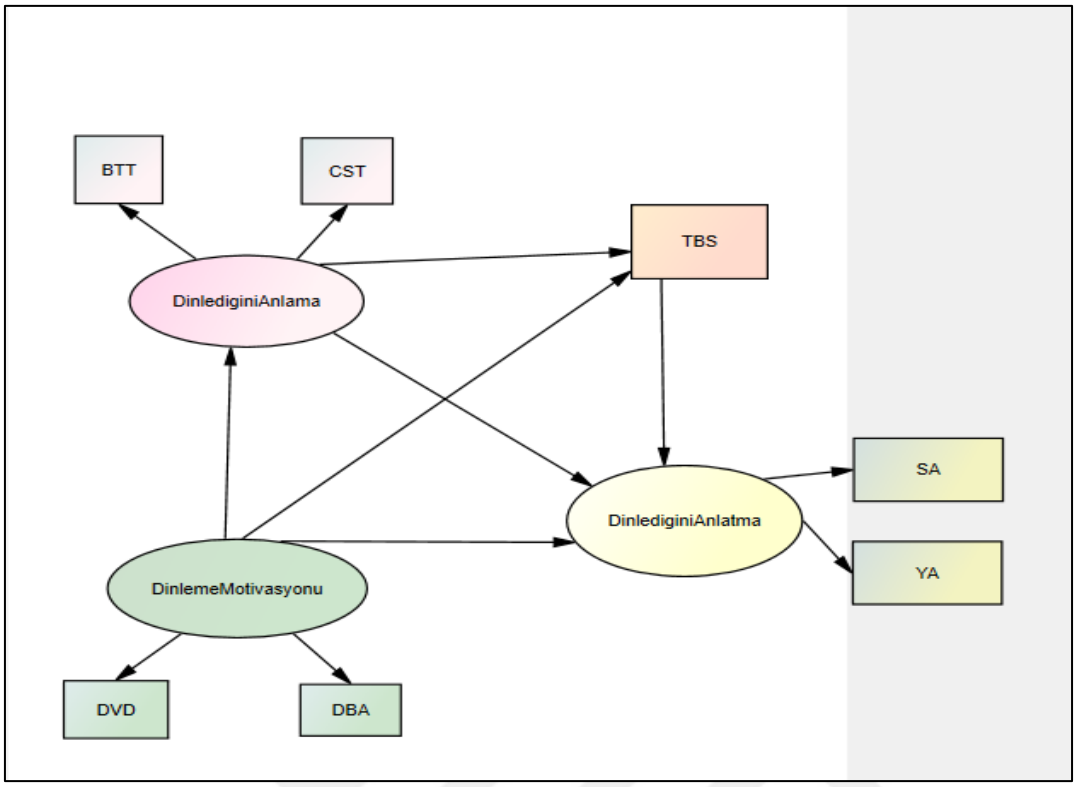
Hikâye anlatma; dinlenilen hikâyeden sonra anlatım becerilerini geliştirme, ayrıntıları hatırlama, tekrarlama, özetleme gibi dil becerilerinin kullanımı açısında da büyük önem taşımaktadır. Ayrıca dikkati yoğunlaştırma, olayları belleğe kodlama, bilgileri düzenleme, bağlantı kurma, dinleyicinin ihtiyaç duyduğu anda bilgiyi belleğinden çağırıp kullanma gibi üst biliş becerileri açısından da önemlidir. John (2001) hikâye anlatımının, bilgiyi düzenleme, planlama ve öz kontrol (kendi kendine izleme) gerektirdiğini belirtmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda hikâye elementlerinin öğretiminin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Akça, 2002; Coşkun, 2005). Marshal (1983) hikâye yapısının, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmede önemli bir değere sahip olduğunu, anlama sorularında ve öğrencilerin hikâyeleri anlatma yeterliliklerinin belirlenmesinde de kullanılabileceğini belirtmiştir.

Anlama ve anlatma becerilerinin birbiriyle olan ilişkisine (Robnolt, 2002) rağmen, öğrencilerin okuduğunu/ dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesinde yeniden anlatımın kullanıldığı çalışmalar Türkçe literatürde (Ulusoy, 2017; Kartal ve Özteke, 2010) sınırlı sayıda da olsa bulunmaktadır. Bunun nedeni anlatımın tek başına bir değerlendirme aracı olarak düşünülerek kullanılması olabilir. Oysa anlatım yapabilmek için anlamanın ötesine geçmek gerekir. Kim ve Pilcher (2016), bu durumu sözlü dilin yazılı dil için gerekliliği ve önemine vurgu yaparak belirtmiş ve yaptıkları çalışmalarında dil bilgisi ile birlikte kelime bilgisini temel sözlü dil becerileri olarak kabul etmişlerdir. Bununla birlikte Lepola ve diğerleri (2012), kelimelerin anlamını ve kelime kombinasyonlarını anlamadan dinlediğini anlatmanın mümkün olmadığını belirtmiştir.

Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985) yaptıkları çalışmada bir metinde okunan bilgilerin yeniden dile getirilmesinin anlamaya fayda sağlayabileceğini göstererek, öğrencilerin anlama ve anlatım becerileri arasındaki ilişkilere dair bilgi edinmek için daha fazla

araştırma yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri değerlendirilirken dil yeterliliği ile ilgili seviyesinin göz önünde bulundurulması ile değerlendirmenin okuduğunu ve dinlediğini anlamanın gerçek bir göstergesi olabileceğini vurgulamışlardır. Gambrell ve arkadaşları (1991), anlatım stratejisinin okuyucunun metinden yorum ve sonuç çıkarma, iletişim becerilerine destek olarak bir anlama ölçütü olarak hareket ettiğini öne sürmüştür. Louis ve Singh (2017, s. 105), anlatım stratejilerinin uygulanmasının, edebi metinlerin anlaşılmasını arttırarak öğrenciler arasında dil kullanımının farkındalığını arttıracağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu stratejileri kullanarak, öğrencilerin sınıf ortamındaki edebi metinleri değerlendirebilme konusunda anlama, hafızada tutma ve yorumlama becerilerini kazanmalarına yardım edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ve öğretmenler, metinlerin kavranmasını değerlendirmek için sözlü ve yazılı anlatımları kalıcı ürünler olarak kullanabilirler (Mason, Snyder, Sukhram, ve Kedem, 2006).

Öğrencilerin dinledikleri hakkında nasıl düşüneceklerini ve buna nasıl tepki vereceklerini öğrenmeleri ilkokul yıllarında başlar. Hem zihinsel hem fiziksel yönü ile düşünüldüğünde dinlediğini anlama ve anlatma süreci öğrencinin dışarıdan gelen dilsel ses kümelerini ayırt etmesi ve sonra bu ses kümelerini zihinsel işleme tabi tutarak sözlü metnin bağlamında bilgiyi yeniden- kendi cümleleri ile ifade edebilmesi şeklinde devam eder (Doğan, 2012). Yazılı ve sözel bir metni anlatabilmek için önce anlama gerekir. Bu da kısa süreli hafıza ve dikkat gibi temel bilişsel becerileri, kelime ve dil bilgisi gibi temel dil becerilerini gerektirir (Kim, 2016). Dinlemede "amaç anlama olduğundan etkin dinleme becerisi kazanmak ve dinlediklerini anlatmak dinlenilen metnin yapısına, cümle uzunluğuna, dinleyicinin kelime bilgisi" (Doğan, 2012, s.18) ve dinleme motivasyonu gibi faktörlere bağlıdır. Yapılan araştırmalarda dinlediğini anlamanın sayısız bilişsel ve dilsel süreçlere bağlı olarak karmaşık bir yapı olduğunu göstermekte ve farklı değişkenlere bağlı olarak ölçülmesi gerektiğini önermektedir (Andringa vd., 2012; Behrens ve Krelle, 2014; Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014; Wolfgramm vd., 2016; Vandergrift, 2007). Bu sebeple bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme motivasyonları, dinlediğini anlama becerileri ve t-birim sayıları ile dinlediğini anlatma becerileri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkiler geliştirilen yapısal/ilişkisel bir model ile test edilmeye çalışılmıştır (Şekil 3):



(BTT: dinlediğini anlama boşluk tamamlama testi, CTS: dinlediğini anlama çoktan seçmeli test, TBS: t birim sayısı- anlamlı kelime birliği, DVD: dinleme motivasyonu bileşeni dinlemeye verilen değer, DBA: dinleme motivasyonu bileşeni dinleyici benlik algısı, SA: sözlü anlatım, YA: yazılı anlatım)

Şekil 3. Araştırma modeli.

Model doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin;

Doğrudan İlişkiler;

1. Dinleme motivasyonları, dinlediğini anlama becerileri ve t-birim sayıları dinlediğini anlatma becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkilidir.

2. Dinleme motivasyonları,

2.1. Dinlediğini anlama becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

2.2. T-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

2.3. Dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

3. Dinlediğini anlama becerileri,

3.1. T-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

3.2. Dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

4. T-birim sayısı dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

Dolaylı İlişkiler;

5. Dinleme motivasyonu dinlediğini anlatma becerisini,

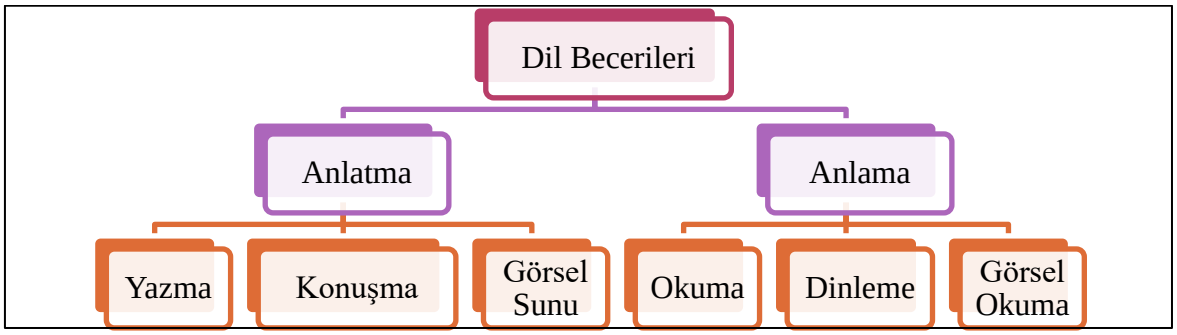
5.1. Dinlediğini anlama becerisi aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır.

5.2. T birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır.

6. Dinlediğini anlama becerisi dinlediğini anlatma becerisini t-birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı temel beceriden oluşur (Yıldız, 2013) (Şekil 4) . Bu becerilerden dinleme, okuma ve görsel okuma anlama, konuşma, yazma ve görsel sunu ise anlatma ile ilgilidir (Güneş, 2013). Dil becerileri sözlü ve yazılı iletişim için gereklidir. Sözlü iletişim, konuşma ve dinleme olmak üzere iki temel beceriyi içermektedir. Yazılı iletişim ise okuma ve yazmayı içermektedir. Bunlardan birinin olduğu yerde diğeri de vardır. Örneğin; yazma becerisini edinen öğrenciler, dinleyerek ve okuyarak edindikleri bilgileri sözle anlatmanın yanı sıra yazı yoluyla da başkalarına aktarabilirler (Bulut, 2013). Wolvin ve Coakley's (1991), dil becerilerinin, insan ilişkileri (uluslararası ilişkiler gibi) ile akademik ve iş başarısında merkezi rolü olmasına rağmen, dinlemenin neyi gerektirdiği ve nasıl işlediği hakkında çok az araştırma olduğunu ifade etmektedir (akt. Dunkel, 1991). Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türüne göre anlama ve anlatma becerilerini ölçen teorik ve uygulamalı araştırmaların gerekliliği üzerine temellendirilmiştir.



Şekil 4. Dil becerileri (Kaynak; Güneş, 2013).

Birey doğuştan gelen dil yeteneğini geliştirirken ve anadilini öğrenirken dinleme becerisinden yararlanır (Bulut, 2013). Araştırmalara göre okuma, yazma ve konuşmaya harcanan zamanın toplamı kadar dinlemeye zaman harcanmaktadır (Tompkins, 1998. akt. Akyol, 2014). Bu nedenle dinleme için amaç oluşturabilen, dikkatini dinlenilen kaynağa verebilen, dinlediklerinden anlam çıkarabilen ve dinlediklerini aktarabilen başarılı dinleyiciler yetiştirmenin yolu erken yaşlarda verilecek bir dinleme eğitiminden geçmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde getirdiği en önemli gücün sözlü dil yetenekleri olduğu ifade edilmektedir (Stauffer, 1980). Sözlü dil becerileri de yazma gelişimi için gereklidir. Bir dinleyici normal konuşmacının dört katı daha hızlı düşünebilir. Bu avantajını kullanarak öğrencinin, öğretmenin bir sonraki adımda ne diyeceğini tahmin etmesi, söylenenleri özetlemesi, öğrendiklerini sorgulaması gerekir (Akyol, 2014, s. 6). Bu noktada sözlü dil becerileri yazma becerisi için önemlidir; çünkü yazı kelime, cümle ve konuşma seviyelerinde sözlü dile çevrilmesi gereken fikirlerin üretilmesini gerektirir (Berninger vd., 2002). Bu noktada bu araştırma dil becerilerinden özellikle okuma becerisinin anlama ve anlatma becerileri ile ilişkisinden ziyade dinleme, yazma ve konuşma gibi birden fazla becerinin bir arada incelenmesi açısından önemlidir.

Gough ve Tunmer (1986) okumanın basit bir modelini tanıtarak okuduğunu anlamanın iki temel faktörün ürünü olduğunu belirtmişlerdir (şekil 5). Bunlardan ilki; sözcük tanıma ya da basılı metni telaffuz edilebilir kelimelere çevirme, ikincisi dilsel anlama veya okuma yerine dinlenilen metni anlayabilme becerisidir. Zaman içinde, dilsel anlama, dinlediğini anlama olarak adlandırılmıştır. Önemine rağmen, dinlediğini anlama becerisi hakkındaki araştırmalar yakın zamana kadar fazla ilgi görememiş (Kim, 2016), dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için gerekenlerin belirsizliği sürmüş (Kim ve Pilcher, 2016) ve çocukların okuma yeterliliği geliştikçe okuduğunu anlamada giderek daha önemli hale gelmiştir (Adlof, Catts ve Little, 2006; Gernsbacher, Varner ve Faust, 1990; Keenan, Betjemann ve Olson, 2008; Kim, Wagner ve Lopez, 2012). Bu yüzden okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama eşit olmalıdır. Hatta okumada olduğu gibi gerektiğinde geriye dönüp metni baştan sona kontrol etme avantajı dinleme sürecinde olmadığından dinleyenin daha dikkatli olması gerekir (Çifçi, 2001, s. 170) ve bu da dinlemenin önemli bir dil becerisi olduğunun kanıtıdır. Bu nedenlerle bu araştırma ilkokul düzeyinde dinleme becerisi ve bu beceriyi etkileyen faktörlerin birlikte ele alınarak anlama ve anlatma becerileri ile ilişkisinin incelenmesi bakımında gereklilik arz etmektedir.



Şekil 5. Basit okuma modeli (Kaynak; Gough ve Tunmer, 1986, s.7).

Dinleme, insanın sahip olduğu en önemli becerilerden biri olmasına rağmen en az tanınan beceridir (Kocaadam, 2011, s. 5). Yabancı literatürde dinlemeden ihmal edilmiş bir yetenek (listening the neglected skill), unutulmuş bir yetenek (Listening: The forgotten skill) olarak söz edilmektedir. Ulusal literatürde de benzer bir durum vardır (Çifçi, 2001, s. 166). Hogan vd. (2014) ilkokul yıllarından başlayarak dinlediğini anlamanın, okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterdikleri çalışmalarında, kelime bilgisi ve dinlediğini anlamanın birbiriyle ilişkisini gösteren çalışmaların olduğunu (Örn; Florit, Roch ve Levorato, 2011, 2014), buna karşılık dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinin önemine nispeten daha az dikkat edildiğini belirtmektedirler. Yapılan çalışmalarda dinleme ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi göstererek, dinlemenin okumanın gelişmesine katkı sağladığı yönündedir (Örneğin; Aarnoutse vd., 1997; Aarnoutse vd., 1998; Duker, 1965; Hedrick ve Cunningham, 1995; Hoover ve Gough, 1990; Kendeou ve diğerleri, 2005; Many, 1965; Markert, 1974; Tuman, 1980; Tunmer ve Greaney, 2010; Vellutino, Tunmer, Jaccard ve Chen, 2007). Bununla birlikte kısa süreli bellek, kelime bilgisi, gramer bilgisi gibi değişkenlerin okul öncesi dönemden başlayarak dinlediğini anlama becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu (Örn; Guajardo and Watson, 2002; Kim, 2015; Vasilyeva, Huttenlocher ve Waterfall, 2006) yapılan bazı çalışmalar ile kanıtlanmış olsa da Kim ve Pilcher (2016) tüm becerilerin dinlediğini anlama becerisine doğrudan katkıda bulunmadığını ve bunun yerine bazı becerilerin dolaylı olarak dinlediğini anlama ile ilişkili olduğunu, çocukların dinlediğini anlamalarının değişkenlik gösterdiğini ve bu varyasyonun okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamıştır. Bu ifadelerden yola çıkarak dil becerileri ile ilgili alanda dinlediğini anlamanın ve gelişimini değerlendirmenin en iyi yolu veya dinlediğini anlama becerilerinin eşit olmadığı durumlarda nasıl müdahale edileceğine ilişkin özgün öneriler olmadığı, dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek ve sürdürmek için daha fazla çalışma yapılması gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilememesi ya da uyarlanamamasından kaynaklanan problemlerden

dolayı ülkemizde çalışmaların eksik olduğu görülmektedir. İlgili literatürde dinlediğini anlamanın bağımlı değişken olarak ele alındığı çalışmalarda; gramer bilgisi, kelime bilgisi, dikkat, kısa süreli hafıza gibi faktörler ile birlikte sınırlı sayıda motivasyonun bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaya dinlediğini anlamayı yordayan ve bilişsel bir faktör olan motivasyon eklenerek, dinlediğini anlatma becerisi ile aralarındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere yönelik bütüncül bir model geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında "Dinleme Motivasyonu Ölçeği'nin" ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması araştırmanın önemli kazanımlarından biri olarak görülmektedir. Bu ölçeğin sınıf öğretmenlerine dinleme motivasyonu konusunda öğrencilerini ölçmek için yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Catts, Hogan ve Adlof (2005) tarafından ikinci, dördüncü ve sekizinci sınıflarda kelime tanıma ve dinlediğini anlamanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkilerini incelemek için yapılan ilişkisel çalışmada kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerinin tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama varyansının büyük kısmını oluşturduğu bulunmuştur. Fakat onların eşsiz katkılarının boyutu sınıf düzeylerinde değişmiştir. Sözcük tanıma ile açıklanan benzersiz varyans, ikinci sınıfta %27'den dördüncü sınıfta %13'e, sekizinci sınıfta yalnızca %2'ye düşmüştür. Buna karşılık, dinlediğini anlama tarafından açıklanan benzersiz varyans, ikinci sınıfta %9'dan dördüncü sınıfta %21'e ve sekizinci sınıfta %36'ya yükselmiştir. Adlof, Catts ve Little (2006) tarafından aynı uzunlamasına veriler kullanarak yapılan daha sonraki bir çalışmada, yapısal bir eşitlik modelinde latent (gizli) faktörler olarak kelimeyi doğru tanıma ve kelime tanıma hızı ölçülerek dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda sekizinci sınıfa kadar okuduğunu anlama bakımından tüm değişkenlerin dinlediğini anlama faktörü tarafından açıklanabilir olduğu bulunmuştur. Dinlediğini anlama üzerine yapılan bu boylamsal çalışmalar birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini aynı anda belirlemeye imkân vererek gelecek araştırmalar için yol gösterici olmaktadır. Kelime ve cümle bilgisi ile birlikte dinlediğini anlamanın dinlediğini anlatma becerileri üzerinde ne düzeyde etkileyici olduğunun araştırılmasına da ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Dinleme, kişinin yalnızca sözlü ve sözsüz uyaranları algılaması ile ilgili bir süreç değil; onları anlaması, anlamlandırması ve tepki vermesiyle tamamlanmaktadır (Gürel ve Tat, 2012). Dinleme sürecinin tam olarak başarıya ulaşması ise hem bilişsel hem de fiziksel unsurların bir arada ve doğru kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Tüzel, 2013). Dinleme süreci, birçok değişkenin varlığı ve şekillenmektedir. Samuels (1964) tarafından dinleme

sürecini etkileyen faktörler önce insan zihinin içinde ve dışında olarak iki genel boyutta ele alınmış, ardından "Dinleyici ana dilinde söz dizim bilgisine sahip mi?, Dinleyicinin kapsamlı bir kelime haznesi var mı?, Dinleyici, bir kelimenin kullanılabileceği çeşitli yolları biliyor mu?" şeklinde açıklık getirilmiştir (akt. Dunkel, 1991). Carroll (1968) dinleyicinin de dahil olduğu ve dinlediğini anlamayı etkileyen çeşitli duygusal ve bilişsel değişkenleri; (a) mesajda yer alan bilgileri ve tartışma konusundaki ilgi miktarını anlama ve öğrenme motivasyon derecesi; (b) söylemin unsurları arasındaki ilişkileri algılama yeteneği ve dikkati söylem üzerine odaklama ve çevredeki dikkat dağıtıcı unsurları göz ardı etme yeteneği olarak tanımlayarak dinleyicinin dışındaki faktörlere materyalin sunulma oranı ve sunulan bilginin kavramsal zorluğu ve organizasyonunu eklemiştir. Watson ve Smeltzer (1984), ana dilde başarılı bir dinlediğini anlama sürecini karıştırabilecek üç ek unsuru "metin, çevre ve komuşmacı" değişkenleri olarak belirterek bunları; mesajın belirsizliği, çevresel dikkat dağıtıcı unsurlar (örneğin, çalan telefonlar, diğer sesler) ve konuşmacının dikkat dağıtıcı davranışları (örn. kekemelik, sinir veya anlaşılmaz hareketler) olarak açıklamıştır. Wolvin ve Coakley (1991, s.121-124) ise kültür ve benlik kavramının dinleyicinin iletişim sürecine katılımı üzerindeki etkisini vurguyarak dinleyicinin içinde bulunduğu kültürün "esas olarak kim olduğunu ve başkaları ile nasıl iletişim kuracağını tanımlamaya hizmet ettiğini" belirtmişlerdir. Buna ek olarak, çoğumuz için, ana dilde dinleme benlik konseptimizin bile, kısmen çocukluk döneminde uygulanan ebeveyn komutları ve dinlemeye ilişkin iknalar sonucunda geliştirilen duyarlılık nedeniyle her zaman olumlu bir kavram olmadığını (örneğin, bir veli veya öğretmenin "Beni dinlemiyorsun!" gibi iğneleyici sözü) ifade etmişlerdir.

Kim ve Pilcher (2016) bilgilendirici olmasına rağmen dinlediğini anlama ile ilgili yapılan çalışmaların parça parça olduğunu ve sınırlı sayıda değişkeni içerdiğini belirtmektedir. Bu değişkenlerden birisi de motivasyondur. Williams ve Burden'a (1997) göre motivasyon karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahiptir ve Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins (1999), motivasyonun, öğrencilerin bir göreve verdiği değer, ne kadar başarılı olmayı bekledikleri, başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına inanıp inanmadıkları ve görevdeki başarılarından veya başarısızlıklarından ne kadar sorumlu oldukları ile ilgili algıları gibi faktörleri içerdiğini berlirtmektedir (akt. Vandergrift, 2005). Dinleyici olarak öğrencinin amacı ve motivasyonu, konuşmacı ile arasındaki etkileşim, dinlemeye yönelik beklentisi, dinleme süreci üzerinde özellikle etkili olmakta ve dinlemenin çeşitli şekillerde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gürel ve Tat, 2012, s. 278). Pintrich (1999), motivasyon

modellerinde tanımlanmış, değer, beklenti, öz-yeterlik gibi faktörlerin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmesinde eşit derecede önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle yapılan bazı çalışmalarda dinlediğini anlama sürecinde motivasyonun önemli bir rolü olabileceğini ve etkisinin araştırılması gerektiği belirtilmiştir (Örneğin; Behrens ve Krelle, 2014; Berne, 2004; Dunkel, 1991; Deci ve Ryan, 2000; Lau, 2017; Ryan ve Deci, 2000; Vandergrift, 2005; Vandergrift ve Goh, 2012; Wolfgramm vd., 2016).

Sözlü dil, sözcük, cümle ve söylem düzeyinde becerileri kapsayan geniş bir yapıdadır (Kim, 2016). Dil becerileri ile okuma ve kelime tanımlama becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarla karşılaştırıldığında, az sayıda çalışmanın dil becerileri ile anlama arasındaki ilişkiyi incelediklerini ve bu alandaki sınırlı araştırmalar sonucunda dinlediğini anlama becerilerinin, kelime bilgisi ile birlikte okuduğunu anlama ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Wise vd., 2007). Yapılan bazı deneysel çalışmalar da sözlü dil becerilerinin önemini göstererek cümle bilgisi (Berninger ve Abbott, 2010), kelime bilgisi, sözdizimsel bilgi (Kim ve vd., 2014; Olinghouse, 2008) ve dinlediğini anlamanın (Kim vd., 2015) işlevine vurgu yapmıştır. Ayrıca sözlü dil, yazının (fikir ve organizasyon) kalitesi açısından özellikle önemlidir ve öğrencilerin dinlediğini anlama dahil olmak üzere sözlü dil becerilerinin, fikirlerinin yazılarında uygun ve zengin bir şekilde ifade edilmesini kolaylaştırmaktadır (Kim ve Pilcher, 2016). Boyle (1984) tarafından öğretmenler ve öğrenciler üzerinde dinlediğini anlamaya etki eden faktörler üzerine yapılan araştırmada öğretmenler ve öğrencilerin, genel bilgi, tutum, motivasyon gibi faktörler ile dilsel faktörleri gelişigüzel bir şekilde karıştırdıkları ve öğrencilerin kelime dağarcığına öğretmenlerden çok daha fazla önem verdikleri belirtilmektedir. Yapılan bir diğer çalışmada çocukların ana dilde veya ikinci dilde olup olmadıklarına bakılmaksızın, kelime dağarcığının dinlediğini anlamanın güçlü bir yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Heppt vd., 2014).

‘‘Metinler” hem sözlü hem de yazılı metinleri kapsar ve teorik metin anlama modelleri sözlü metinleri yazılı metinlerden ayırmaz (Kintsch, 1988). Anlama sürecinde dinleyici metindeki bilgileri aynen almaz, kendine göre seçme ve eklemeler yapar. Öğrencilere bu süreçte kavram haritaları ve grafik düzenleyiciler verilerek; soru, tahmin ve özetleme gibi yöntem ve teknikler öğretilerek anlama becerilerini geliştirmelerine yardım edilmelidir (Güneş, 2013). İlkokul öğrencilerinin ister yazılı ister sözlü olsun metin türlerinden ilk olarak hikâye edici metinler ile karşılaştıkları bilinmektedir. Bu çalışmada dördüncü sınıfların seçilmiş olması, öğrencilerin bu metinlere aşina olmasından kaynaklanmaktadır.

Dinleme sürecinde ana dilde bireylerin çok fazla enerji harcamadan dinlediklerini çözebildikleri (Siegel, 2013) düşünülse de, ana dilde dinlediğini anlama sürecinde tüm dinleyicilerin başarılı/ iyi olması söz konusu değildir (Brown, 2008). Ayrıca araştırmalar önemine rağmen ana dilde dinlediğini anlama becerilerinin derinlemesine incelenmediğini belirtmektedir (Andringa vd., 2012; Vandergrift, 2007). Bu süreçte anlamanın değerlendirilmesinde ve ötesinde anlatım bir beceri olarak ele alınabilir. Çünkü çocuk edebiyatının parçalardan sözlü dili kullanma ve modelleme fırsatı yoluyla çocukların özgün hikayelerini yaratma üzerinde doğrudan yararlı sonuçlar doğuran, üretken bir öğrenme stratejisi olarak görülür (Morrow, 1986, s. 148). Sınıfta öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olmak için anlatım yaygın olarak kullanılabilir. Johnson (1983), okuduğunu anlama konusunu araştıran çok sayıda çalışmanın, anlatımı bağımlı bir değişken olarak kullandığını belirtmiştir. John (2001) öğrencilerin dinlediği hikâyeden sonra anlatım yapmalarının dil becerilerini geliştirme, ayrıntıları hatırlama, tekrarlama, özet yapma, yani dilin kullanımı açısında da büyük yararları olduğunu ifade etmiştir. Schisler vd. (2010, s.135) ise hangi anlama stratejisinin öğrencilerin öğrenmesi için daha verimli olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar olmadığını ifade etmişlerdir.

Gambrell, Koskinen ve Kapinus (1991, s. 357), bugüne kadarki araştırmaların birçoğunun, anlatımı bir okuduğunu anlamayı değerlendirme aracı olarak kullandığını, bu sebeple "Çocukların metinden edindikleri bilgileri yeniden anlatması uygulama sürecinde nasıl ve nelerden etkileniyor?" sorusunun önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu soru anlatımın öğrencilerin bilmediği bir görev olduğunu da düşündürdüğünden; uygulamada anlatım performansını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte ilkokul öğrencilerinin metinden elde ettikleri bilgileri tartışma, özetleme ve yeniden anlatım yaparak kullandıklarını gösteren az sayıda da olsa önemli çalışmalar vardır (Örneğin; Durkin, 1978; Gambrell vd., 1986; Sirotnik, 1983). Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerisini konu edinen diğer çalışmalara yol gösterici olacaktır. Çünkü ilkokul yıllarından itibaren genellikle okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ve geliştirilmesine önem verilmektedir. Anlatma becerisinin öğretimi ise; üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi ile yakından ilgilidir. Çalışma kapsamında elde edilecek bulgular, hangi değişkenlerin dinlediğini anlatmada daha fazla yordama gücüne sahip olduğunun, hangi değişkenlerin aracılık rollerinin etkili olduğunun belirlenerek uygulamaya dönük bilgiler sunulması açısından önemlidir.

Anlatım tekniğinin kullanılması öğretmenlerin bir metni okuduktan veya dinledikten sonra öğrencilerde ne kadar bilginin kaldığını saptamasına yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilere metin türleri hakkındaki bilgi vererek bilgiyi organize etmelerini sağlar. Örneğin, sözlü anlatım öğrencinin öğrencinin üretici kelime bilgisine dayanır (Johnston, 1981) ve önceden öğrendiği bilgileri veya kelimeleri tekrar etme becerisini arttırır (Ekaningrum, 2017, s.83). Kelime bilgisi de fonolojik farkındalığı ve kod çözme becerisini attırdığından bu değişkenlerin her ikisi de anlamaya katkı sağladığı için önemli görülmektedir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Quinn, vd., 2015; Wagner ve Meros, 2010). Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985) anlama ve anlatım becerilerinin araştırılması için üç neden belirtmişlerdir:

- Birincisi öğrencilerin sınıfta bilgiyi düzenleme ve yeniden anlatma becerilerini geliştirme fırsatı azdır.
- İkincisi, anlatım sürecine etki eden faktörler hakkında az şey bilinmektedir.
- Üçüncüsü, anlatımın öğrencilere katkısı, metnin sonraki işleyişini etkileyip etkilemediği, belirsizlik içindedir.

Dinlediğini anlatmanın çok yönlü bir yapısının olması çok yönlü olarak ölçülme ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Literatürde dinlediğini anlatma becerileri üzerinde etkili olan faktörlerin, dinlediğini anlatma ile olan ilişkilerinin, ayrı ayrı ya da ikili olarak incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada dinlediğini anlatmaya ve anlamaya etki edebilecek; motivasyonun ve kelime bilgisinin birlikte bir model içerisinde doğrudan ve dolaylı nedensel ilişkilerinin test edilmesinin, Türkiye'de ilkokul öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine yönelik uygulamaların ve çalışmaların sınırlı olması bakımından literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Veri toplama araçlarının hazırlanmasında görüşlerine başvurulan uzmanların, objektif ve samimi olduğu,
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme motivasyonu ölçeğine kendi öz değerlendirmeleri yoluyla verdikleri yanıtların gerçek motivasyon düzeylerini ve dinlediğini anlama testlerinden aldıkları puanların gerçek başarı düzeylerini yansıttığı,

- Veri toplama araçlarının bütün öğrencilere aynı koşullar altında uygulandığı varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2019-2020 güz döneminde Giresun ili Merkez ilçesinde üç devlet ilkokulunda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 286 öğrencinin katılımı ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarından (Dinleme Motivasyonu Ölçeği, Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi ve Boşluk Tamamlama Testi) elde edilen nicel veriler ile sınırlıdır.
- Veri toplama süreci olarak üç dönem- yaklaşık 50 hafta- ile sınırlıdır.
- Uygulama sürecinde kullanılan hikâye edici üç resimli çocuk kitabı ile sınırlıdır.
- Dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesinde hazırlanan sorular Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) yer alan dinlediğini anlama kazanımlarıyla sınırlıdır.
- Araştırmada yer alan değişkenlerin çok sayıda olması öğrencilerin dinleme motivasyonlarının ve dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi için öğrencilerle sınıf bazında gruplar halinde ve sıralı olarak çalışılmasını gerekli kılmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatım yapması içinse araştırmacı tarafından her öğrenciye birebir (maksimum) 20 dakika zaman ayrılmıştır.

1.8. Tanımlar

Dinleme; verilmek istenen mesajı doğru olarak anlayabilme becerisi ve konuşma dilinin zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir (Akyol, 2014).

Anlama: Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, nedenlerini araştırma, sonuç çıkarma ve yeniden anlam verme işidir (Güneş, 2013, s. 209).

Sözlü Anlatım: Öğrencilerin metinlerden sözlü olarak aldıkları bilgileri tekrar anlatmalarıdır (Ekaningrum, 2017).

Yazılı Anlatım: Öğrencilerin okuduğu metni yazılı bir şekilde yeniden üretmesini sağlayan aktif bir zihinsel düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Manyrawi, 2013).

Yapısal Eşitlik Modeli: Gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkileri test eden ölçme modeli (DFA) ile örtük değişkenler arasında ilişkileri test eden yapısal modelin (yol analizi) birleşiminden oluşan istatiksel teknik olarak (Kline, 2015) tanımlanmaktadır.

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde ele alınan dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma becerileri ile ilgili araştırmalar ayrı başlıklar halinde sunularak araştırmanın değişkenleri ile ilgili yapılan çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Dinleme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak yabancı literatürde, hem ana dilde hem de ikinci dilde ve farklı motivasyon teorilerine göre ele alınmıştır. Aşağıda bu çalışmalar daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Dunkel (1991), ana dilde dinlediğini anlama üzerine yapılan araştırmaları inceledikten sonra, ikinci dil ediniminde dinlemenin önemini, birinci veya ikinci dilde dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri, ikinci dil öğreniminde müfredatta dinlemenin rolünü, dinlediğini anlama modellerini ve dinleme becerileri ve pedagojik faaliyetleri sınıflandırarak öneriler sunmuştur. İlk olarak dinlediğini anlamanın, Aristo gibi eski zamanlardan beri felsefecileri içine alan bir arayış olduğunu, ardından çalışmaların ikinci dil edinimi teorisi oluşturma üzerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Ardından dinlediğini anlama doğasını ve parametrelerini kesin olarak belirlemeden eğitim programı içine girdiğini ve okuduğunu anlama modelleri gibi genel bir dinleme teorisi ile ilgili modelin 1950 ve 60'lı yıllarda olmadığını belirtmiştir. 1990 yılında sanat boyutu ile ele alındığında dinlediğini anlama ile ilgili üzerinde anlaşmaya varılan genel bir tanımın olmadığı belirlenmiştir. Bu belirsizliğin yani tanımlama sorununun dinleme konusundaki iletişim araştırmalarını sınırladığını ve bireyleri kendi anadillerinin etkili dinleyicileri (ve konuşmacıları) olmaları için etkili yöntemler bulma şansını azalttığı iddia edilmiştir.

1980'li yıllarda ise araştırmacılar ana dilde dinlediğini anlamayı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen "kafanın içinde" ve "kafanın dışında" faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Kafanın içinde yani alıcı ile ilgili faktörlerden bazıları; fiziksel ihtiyaçlar (açlık), motviasyon eksikliği (dikkatsizlik), konuşmacılara, konuya veya duruma karşı olumlu ve / veya olumsuz duygusal tepkiler; konuşmacının diline ve mesajına aşırı tepki vermek gibidir (Dunkel,1991).

Armstrong ve Rentz (2002), yaklaşık bir buçuk yıl süren eylem araştırmalarında kontrol listesi ve öğretmen değerlendirme formu kullanarak dinleme becerileri ve motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin bilgiyi hafızada tutma ve aktarma becerilerinde sıkıntı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. A grubunda okuma geliştirme için 18 birinci sınıf öğrencisi, B grubunda ise beden eğitimi için 21 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın çıkış noktası motivasyon ve dinleme becerilerinin eksikliğinin, ulusal düzeyde birçok endişe yaratmış olmasıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin yeniden öğretim konularını harcadığı sürenin, yüksek akademik öğrenmeden ve öğretmenlerin karşılayabileceği materyal miktarından mahrum olduğu belirtilmiştir. Araştırmada hareketin duyusal motor fonksiyonları, okuma yeteneği, bilgiyi kavramsallaştırma ve organize etme yeteneği konusunda önemi üzerinde durularak, kuralları takip etme, doğru becerileri kullanma, iletişim ve arkadaşlarını desteklemek olarak alt başlıklar halinde değerlendirilmiştir. Dinleme becerileri; göz kontağı, tanıma, tekrarlama, yönergeleri dinleme ve takip etme gibi alt başlıklar halinde incelenmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerini ve motivasyonlarını arttırmak için çoklu zeka teorisi ve beyin temelli öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır. 15 haftalık süreç sonunda öğrencilerin ön ve son testlerinin karşılaştırılması sonucunda, alfabe tanıma, hikaye dinleme, fonolojik farkındalık, harfleri seslendirme ve kelime tanıma becerilerinde önemli gelişme gösterdikleri ifade edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmacılar, çoklu zeka, otantik değerlendirme ve beyin temelli öğrenme stratejileri kullanarak öğrenci dinleme becerilerinin ve motivasyonunun önemli ölçüde artırılabileceğini belirtmişlerdir.

Vandergrift (2005), dinlediğini anlamada motivasyon (motive olmama, içsel ve dışsal), üstbiliş ve yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı çalışmasında Fransızca ikinci dili olan 13-14 yaşındaki 57 öğrenci ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak dinleme stratejisi ölçeği, motivasyon ölçeği ve dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst bilişsel stratejileri daha fazla kullanan öğrencilerin motivasyon testinden daha yüksek puanlar aldığı; dinlediğini anlamada yetersiz

öğrencilerin test puanları ile motive olmama puanları arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu, içsel ve dışsal motivasyon ile dinleme yeterliliği arasındaki ilişkinin düşük ve anlamsız bulunduğu, dinleme stratejileri ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiştir.

Baleghizadeh ve Rahimi (2011), 18-23 yaş arasında 82 üniversite öğrencisinin üst bilişsel strateji kullanımları, motivasyon ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak dinlemede üst bilişsel stratejileri kullanım ölçeği, akademik motivasyon ölçeği ve dinlediğini anlama testi kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinlediğini anlama performansları ile üst bilişsel strateji kullanımları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r= .32$, $p<.01$), dinleme performansı ile içsel motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r= .236$, $p<.05$), dinleme performansı ile dışsal motivasyon arasında düşük ve anlamsız bir ilişki ($r= .123$), dinleme stratejileri ve içsel motivasyon arasında ($r= .308$, $p<.01$), ve dışsal motivasyon arasında ($r= .244$, $p<.05$), pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir.

Lau (2017) tarafından 7. ve 9. sınıfta öğrenim gören 2805 öğrenci ile yapılan karma yöntem araştırmasında ana dilde yüksek ve düşük seviyedeki Çinli öğrenciler arasında dinleme stratejilerinin kullanımı, dinleme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve anadilde dinlemedeki motivasyonları arasındaki farkların araştırılması amaçlanmıştır. Diğer bir ifade ile üç tane araştırma sorusuna cevap aranmıştır: Dinleme stratejisinin kullanımının sıklığı, türleri ve kalitesi açısından ana dilde yüksek ve düşük seviyeli dinleyiciler arasındaki farklar nelerdir? Yüksek ve düşük seviyeli dinleyicilerin dinleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar açısından farklılıkları nelerdir?, Yüksek ve düşük seviyeli dinleyicilerin arasında dinleme motivasyonu açısından farklar nelerdir?. Araştırma sorularına yanıt bulmak için; dinlediğini anlama testi, dinleme stratejileri kullanım ölçeği, dinleme problemleri ölçeği ve dinleme motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin dinlediğini anlama testine göre yüksek ve düşük seviyedeki öğrenciler olarak ikiye ayrıldığı, yüksek seviyedekilerin düşük seviyedekilere göre daha fazla türde stratejiye sahip olduğunu ve stratejileri daha sık ve etkili kullandığı, yüksek seviyedekilerin sadece daha az dinleme problemi bildirmekle kalmayıp aynı zamanda dinleme problemleri ve problem çözme stratejilerinin kullanımı konusunda düşük seviyelilere göre daha iyi farkındalığa sahip olduğu, dinleme motivasyonu ölçeğinden yüksek seviyedeki öğrencilerin düşük seviyedekilere göre daha yüksek puanlar aldığı ve aralarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

2.2. Dinlediğini Anlama Becerileri ile İlgili Araştırmalar

İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak yerli ve yabancı literatürde, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencileri ile genellikle hikaye edici metinlerde okuma becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Aşağıda bu çalışmalar daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf (2007), öğrenme güçlüğü yaşayan 279 ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada farklı dil becerileri arasında önerilen nedensel ilişkileri ve okuma başarısını etkileyen diğer faktörleri incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesi analizleri sonuçları, alıcı ve ifade edici kelime bilgisinin, erken okuma-yazma becerileri ile bağımsız olarak ilişkili olduğunu ve ifade edici kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin kelime tanıma yetenekleri ile bağımsız olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmanın sonuçları, alıcı ve ifade edeci kelime bilgisinin, okuma öncesi becerileri farklı şekillerde etkilediğini ortaya koymuştur. Dahası ifade edici kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin kelime tanıma becerilerini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Reed ve Vaughn (2012), tarafından yapılan çalışmada 1. sınıftan 12. sınıfa anlatım sadece okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak ele alınarak, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda benzersiz, geçerli ve güvenilir bilgilere ne kadar katkıda bulunduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda yapılan 54 çalışma incelenerek tasarımı, puanlama yöntemleri, anlatım bileşenlerinin teorik yeterliliği bakımından kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonuçları anlatımın okuduğunu anlama ölçütleri ile orta derecede ilişkili olduğunu, üst sınıftaki öğrenciler için kod çözme ve akıcılık becerileri arasında daha düşük bir korelasyon bulunduğunu, öğrenme ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin hatırladıklarını yeterli derecede göstermek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Bulut (2013), dinleme eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisini incelediği deneysel araştırmasında deney ve kontrol gruplarına, deneysel uygulamalar öncesi araştırmacı tarafından geliştirilen "Dinlediğini Anlama Testi", "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Kelime Hazinesi Testi" uygulamıştır. Ardından deney grubundaki öğrencilere haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta süresince etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Uygulama süreci sonunda ön testler, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama ile kelime bilgilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilerek, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısının, okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul olduğu belirtilmiştir.

Kim ve Phillips (2014) tarafından yapılan okul öncesi ve birinci sınıftan 156 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada, yaş ve kelime hazinesi kontrol değişkenleri olarak ele alındığında, hikaye edici metinlerden dinlediğini anlama becerisi üzerinde engelleyici kontrolün, zihin teorisinin ve anlamayı izlemenin birlikte etkileri araştırılmıştır. Diğer bir ifade ile araştırmada kelime hazinesi gibi sözlü dil becerisini hesaba kattıktan sonra küçük çocuklar için çoklu bilişsel becerilerin (engelleyici kontrol, zihin teorisi ve anlamayı izleme) dinlediğini anlama, özellikle de hikâye anlama ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bütün değişkenlerin birlikte dinlediğini anlamadaki toplam varyansın %82'si açıkladığı bulunmuştur. Bununla birlikte kelime hazinesinin (β = .29, p <.001) yaş ve diğer bağımsız değişkenler ile pozitif düzeyde ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu, yaş değişkenin (β = .002, p = .97) kelime hazinesi ve diğer bilişsel değişkenlerin hesaplanmasında etkili olmadığı belirtilmiştir.

Kim (2016), hikâye edici metinlerde dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkisi olan dilsel ve bilişsel becerilerin rolünü araştırmıştır. Teorik bir çerçeve kullanarak dinlediğini anlama becerileri üzerinde, temel bilişsel becerilerin (kısa süreli bellek ve dikkat), temel dil becerilerinin (kelime bilgisi ve dil bilgisi) ve üst düzey bilişsel becerilerin (çıkarım, zihin teorisi ve anlama izleme) doğrudan ve dolaylı ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya Güney Kore'de birinci sınıfta öğrenim gören 201 öğrenci katılmıştır. Dinlediğini anlama becerileri soru cevap ve resimlerden sözlü anlatım şeklinde değerlendirilerek puanlanmıştır. Dinlediğini anlamada gizli değişkenleri oluşturmak için doğrulayıcı faktör analizi (CFA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama üzerinde tüm değişkenler modele dahil olduğunda toplam etki, zihin teorisi (.52), dil bilgisi (.49), kısa süreli bellek (.46), çıkarsama (.31) ve kelime dağarcığı (.30) için orta düzeyde, anlamayı izleme (.18) ve dikkat (.07) için küçük düzeyde olup, toplam varyans %85 olarak bulunmuştur. Bu sonuç dil becerilerinin ve bilişsel becerilerin dinlediğini anlama becerisine katkıda bulunduğu ve bu katkının doğrudan ve dolaylı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Wolfgramm, Suter ve Göksel (2016) tarafından dinlediğini anlamanın yordayıcılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada İsviçre'de yaşayan 345 altıncı sınıf öğrencisinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerine; dikkatin, kısa süreli belleğin, kelime ve

akademik benlik kavramının etkisi incelenmiştir. Araştırmada; dikkatin, kelime dağarcığı, kısa süreli bellek ve akademik benlik kavramından daha fazla dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etki edeceğini, dikkatin dinlediğini anlama becerisine okuduğunu anlamadan daha fazla etki edeceğine ve kısa süreli belleğin, kelime hazinesinin ve akademik benlik kavramının okuma ve dinleme anlamadaki performansla pozitif ve olumlu ilişkili olmasına dair üç hipotez kurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre bağımlı değişkenler olan dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında (.86) yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunurken, bağımsız değişkenler olan dikkat, kısa süreli bellek, kelime hazinesi ve akademik benlik kavramının dinlediğini anlamadaki varyansın %84'ünü, okuduğunu anlamadaki varyansın %88'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte dikkat ($\beta= 0.38$, $p < 0.05$) ve kelime hazinesi ($\beta= 0.81$, $p < 0.01$) dinlediğini anlamada güçlü ve belirleyici bir faktör olarak bulunmuştur.

Fong ve Ho (2017) tarafından yapılan boylamsal çalışmada fazla miktarda bileşik kelimeye sahip analitik bir dil olan Çince dinlediğini anlama becerisi ile bu beceriye katkıda bulunan bilişsel-dilbilimsel beceriler (kısa süreli bellek, morfolojik beceriler, kelime bilgisi, dil bilgisi, metin tutarlılığı) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya anaokulundan başlanarak takip edilen Hong Kong'daki 38 ilkokuldan toplam 105 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek ilişki dinlediğini anlama becerileri ile morfolojik beceriler arasında bulunmuştur. Bununla birlikte tüm bilişsel- dilbilimsel beceriler dinlediğini anlamadaki varyasın yarısını açıklamıştır.

2.3. Dinlediğini Anlatma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

İlkokul öğrencilerinin anlatım becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla yabancı literatürde, hikaye edici metinlerle ve farklı anlatım türleri kullanılarak anlama becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Aşağıda bu çalışmalar daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Geva ve Olson (1983) altı yaşında birinci sınıfta 29 öğrenci ile yaptıkları çalışmada hikaye anlatımlarında dil özelliklerini kullanmaları ile okumayı öğrenmedeki ilerlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde öğrencilere dört tane hikaye okunmuş, ardından hikayeyle ilgili resimleri doğru sırayla düzenlemeleri ve aynı hikayeyi tekrar anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin anlatımları üç kategoride analiz edilmiştir: hikaye yapısının özellikleri (hikaye elementleri), anlatım/

çağırma ve sözlü/ yazılı dilin özellikleri. Araştırma sonuçlarına göre; tüm çocukların hikaye yapılarını anlatımlarında kullandıkları, bununla birlikte ahlaki odaklı ve yalnızca eyleme yönelik sonlardan bahseden hikaye sonlarını ihmal etme eğiliminde oldukları, hikayenin önemli bir bölümünü yorumlayabildikleri, iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin daha az yetenekli öğrencilere göre bağlaçları ve göreceli zamirleri daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Her ne kadar bu bulgular okuma ve hikâyelerin yeniden anlatımı arasındaki nedensel ilişkiler hakkında kesin birşey söylemese de, okuma becerilerinin gelişiminin, hikayenin yeniden anlatımında ve tipik olarak yazı ile ilişkilendirilen dilin özelliklerinin kullanımı ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Morrow (1985a), 44'ü kontrol grubu, 38'i deney grubu olmak üzere toplam 82 okul öncesi öğrencisi ile sekiz hafta süren çalışmasında hikâye okuduktan sonra kontrol grubu öğrencilerinden resim çizmelerini, deney grubu öğrencilerinden ise hikâyeyi yeniden anlatmalarını istemiştir. Hikâye dikte analizi kullanarak öğrencilerin hikâye anlatımlarının düzen, tema, yan bölümler, çözüm ve sıralama olarak değerlendirildiği araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri bütün kategorilerde ön test ve son test puanlarında anlamlı derecede farklılık gösterirken, kontrol grubu öğrencileri sadece iki kategoride (düzen ve yan bölümler) anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca yeniden anlatım yapan öğrenciler çizimle uğraşan çocuklara kıyasla anlama testinde anlamlı derecede daha iyi performans göstermişlerdir. Diğer bir ifade ile hikâyelerin yeniden anlatılması ile sık uygulanan pratik ve rehberliğin, çocukların öyküleri sözlü olarak dikte etmelerini iyileştirmeye olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Zimiles ve Kuhns (1976), metnin anlaşılmasına yönelik bir strateji olarak hikâyelerin yeniden anlatımlarının etkilerini inceledikleri araştırmalarında altı ve sekiz yaşındaki çocukların, öğretmenleri tarafından okunan hikâyeleri sözlü olarak yeniden anlattıktan sonra hikâyedeki öğeleri daha iyi hatırlayabildiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Stoicovy (1997), ilkokul beşinci sınıfa giden on bir yaşındaki bir erkek öğrenci ile eylem araştırması yapmıştır. Öğrencisini yüksek sesle okumaya isteksiz olarak gözlemlemiş ve bağımsız olarak okumayı seçtiği kitapların, yaklaşık birinci sınıf seviyesinde olan kolay resim kitapları olduğunu belirtmiştir. Anlatım stratejisini kültürel olarak uyumlu bir strateji kabul edilerek araştırmasında kullanmıştır. Araştırmada anlatım yapmak için iki tane hikaye edici kitaptan yararlanılmış ve öğrencinin gelişimi için bütün sınıfın katıldığı etkinlikler yapılmıştır. Bu sebeple Irwin ve Mitchell (1991) tarafından anlatım için önerilen beş adım kullanılmıştır. Bunlardan ilki; öğretmenin bir hikâyeyi okuduktan sonra anlatım

için model olması, ikincisi öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak anlatım yapmaları, üçüncüsü aynı hikâyeyi okuyan çocukların eşli olarak anlatım yapması, dördüncüsü öğrencilerin bireysel olarak sözlü anlatım yapmaları ve beşincisi yine bireysel yazılı olarak anlatım yapmalarıdır. Dokuz hafta süren araştırma sonunda araştırmacı anlatımın öğrencilerin okuma yazma yeteneğinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını, hikâye, mektup gibi yazma görevlerinde daha istekli hale geldiğini, artık dördüncü sınıf seviyesinde kitapları okuyabildiğini ve serbest okuma zamanlarında seçimlerinin artık resim kitaplarıyla sınırlı olmadığını belirtmiştir.

Gambrell, Koskinen ve Kapinus (1991), dördüncü sınıfta öğrenim gören 24'ü yeterli, 24'ü az yeterli öğrencilerin okuduğunu anlama performansında sözlü ve yazılı anlatım etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul müfredatında olmayan temel okuyucular için sekiz hikâye kitabı kullanmışlardır. Öğrencilere hikâyeleri sessiz okuduktan sonra "hikâyeyi nasıl anlatacağınızı düşünmek için bir iki dakikanızı ayırın" talimatı verilmiştir. Öğrencilere nasıl iyi bir anlatım yapacaklarına dair herhangi bir eğitim verilmemiştir. Ardından hikâye anlatımları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Dört oturum süren araştırma sonucunda yeniden anlatımın hem yetkin hem de daha az becerili okuyucular için okuduğunu anlama performanslarının artmasına neden olduğu, metin temelli ifadelerin ve hikâye yapısını oluşturan unsurların geri çağrılması gibi okuduğunu anlama bileşenleri üzerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinde üstü kapalı olan konularla ilgili sorulara verdikleri cevaplarda da kayda değer ilerlemeler olmuştur. Bu bulgu araştırmacılar tarafından anlatımın, okuyucunun dikkatini hikâyenin bütünsel niteliğine odakladığı ve dolayısıyla anlama yeteneğini geliştiren ve detaylandırmayı teşvik eden bir çerçeve oluşturduğu yönünde vurgulanmıştır. Yeniden anlatım etkinliği, yeterli ve daha az yeterli okuyucuların anlatımlarının nicelik ve kalitesinde önemli gelişmelerle sonuçlanmıştır. Bununla birlikte anlatım bütün okuyucular okuyucular için yazı kavramını güçlendirmede bir öğretim stratejisi olarak önerilmiştir.

John, Lui ve Tannock (2003), 2-6.sınıflarda öğrenim gören 61 öğrencinin hikaye anlatımlarını değerlendirmişlerdir. Uygulama sürecinde her çocuktan önce hikayeyi tekrar anlatması, sonra 10 anlama sorusuna cevap vermesi istenmiştir. Çocukların anlatımında dil bilgisi, anlama, hikaye uzunluğu ve anlatım hataları incelenmiştir. Araştırma sonuçları hikaye yapısında yaşın önemli bir etken olduğunu ve kısa süreli bellek ile ilgili olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çıkarımsal anlama sorularına daha iyi cevaplar verdiklerini göstermiştir.

Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004), yaşları 3 ve 4 olan 38 öğrenci ile yaptıkları on iki hafta süren çalışmalarında bir grup öğrenciye hikayeleri anlatırken, diğer gruba hikayeleri okumuşlardır. Araştırma verilerinin analizinde, katılımcıların hikâyeleri yeniden anlatmaya ve sözsüz bir resim kitabı kullanarak bir hikâye hazırlamaya yönelik tepkileri ortalama konuşma süresi (MLU), akıcılık (toplam kelime sayısı) ve kelime çeşitliliği (farklı kelimeler sayısı) açısından incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda hikâye okunan gruba kıyasla hikâye anlatılan grubun anlatımda daha iyi performans gösterdiği, hikâye okunan grubun da sözsüz resimli çocuk kitabına yönelik hikaye oluştururken iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cohen, Krustedt ve May (2009), üç öğretmen eğitimcisinin ve üçüncü sınıfta öğrenim gören beş öğrencinin akıcılık ve anlama becerilerini araştırdıkları eylem araştırmasında öncelikle tüm katılımcıların akıcılık oranlarının ve hikaye anlatımlarının tespit edilmesi için kendilerine verilen hikayeleri sesli olarak okumalarını istemişlerdir. Ardından eğitimciler okudukları hikayeyi yazılı olarak tekrar anlatmış, öğrenciler ise sözlü olarak tekrar anlatmıştır. İlk araştırma sorusu, hikaye edici metin yapısı ve diyalogun akıcılığı etkileyip etkilemediğini, ikinci soru ise okuma hızı ile anlatım ile ölçülen okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin olup olmadığı şeklinde kurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, anlatım ve hikaye edici metin yapıları açısından akıcılık oranlarının yetişkinlerde diyalog cümleleri içeren bölümlerde azalma gösterdiği, tüm katılımcılar için akıcılık ve yeniden anlatım arasındaki ilişkiye bakıldığında katılımcıların hikayenin en akıcı bir şekilde okudukları bölümleri ile anlatımları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte okuma hızı yüksek olan katılımcıların metni daha fazla anlattıkları, yetişkin ve daha az yetkin öğrenci okuyucuların diyalog cümleleri okurken okuma oranlarının düştüğünü, diyalog cümlelerin anlatım sürecinde hikaye edici cümlelerden fazla ifade edildiği ve akıcılık oranın katılımcılar arasında anlatım yapılan metin miktarı ile kısmen ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Silva, Abchi ve Borzone (2010), yaş ortalaması altı ve yedi olan 163 birinci ve ikinci sınıf öğrencisinin yazılı ve sözlü anlatımlarını bir standart yapıya sahip kısa bir öyküyü yeniden dile getirmelerini isteyerek elde ettikleri verileri uzunluk, t-Birim sayısı ve Sözdizimsel Karmaşıklık/Güçlük İndeksi (SCI) kullanarak analiz etmişlerdir. Analiz sonuçları sınıflar ve yöntemler arasında farklılıklar göstermiştir. Metin Uzunluğu ve t-birim sayısında farklılıklar varken, sözdizimsel karmaşıklık/güçlük indeksinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin kopyalama becerilerinin sözdizimsel performansı etkilemediği şeklinde

yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımları arasında farklılıklar tespit edilerek, sözlü anlatımların 1. ve 2. sınıflarda yazılı anlatımlarından daha uzun ve karmaşık olduğu belirtilmiştir.

Kucer (2011), 69 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada bilgilendirici (35 öğrenci) ve öyküleyici (34 öğrenci) metinler üzerinde öğrencilerin yeniden anlatım yapma becerilerini incelemiştir. Metinlerde yer alanlarla eşleşmeyen yeniden anlatım ifadeleri, yeniden anlatım taksonomisi kullanılarak sınıflandırılmıştır: Yer değiştirme, ekleme, özet, çatışma, yeniden düzenlenme, atlama. Örneğin, öğrenciler bilgilendirici metinleri yeniden anlatırken yer değiştirme ve özetleme stratejilerini daha fazla kullanırken, öyküleyici metinlerde daha az yer değiştirme, özetleme ve yeniden düzenleme yapmışlardır. Ayrıca öyküleyici metinlerin yeniden anlatımında uyuşmazlıklar daha fazladır. Araştırma sonucunda, yeniden anlatımda sunulan büyük miktarda bilgi, okunan metinlerdeki bilgilerle eşleşmemiştir: Bu oranlar öyküleyici için %18 ve bilgi verici metin için %59'dur. Kucer'a (2011) göre okuyucuların ön bilgisi yeniden anlatım profillerindeki değişimi oluşturur ve öğretmenler yalnızca öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmamalı aynı zamanda okurları metinle olan anlayışlarını farklı şekillerde kontrol etmeye teşvik etmelidir. Bu kontrol, okuyucu ön bilgisi ve metin içeriği arasında özellikle uyumluluk olduğunda gereklidir.

Dunst, Simkus ve Hamby (2012), hikaye anlatımının çocukların dil gelişimine ve erken okur yazarlık becerilerine etkisini inceledikleri meta analiz çalışmasında 687 anaokulu öğrencisini içeren on bir çalışmayı incelemişlerdir. Meta analiz çalışmalarının odak noktası anlatımın çocukların kullandıkları kelimelerin anlama becerilerini etkileme beklentisiyle ne ölçüde örtüştüğüdür. Araştırma sonuçları çocukların hikâye anlatımlarının hem hikâye ile ilgili anlama becerilerini hem de erken okuryazarlık gelişimlerini ve kelime dağarcıklarını geliştirdiği yönündedir.

Louis ve Singh (2017), öğrencilerin kısa öyküleri öğrenmede karşılaştıkları kavrama ve yorumlama güçlüklerini araştırmayı ve anlatım stratejilerinin metnin kavranmasına ve yorumlanmasına katkısını belirlemeyi amaçladıkları dokuz hafta süren çalışmalarında 90 öğrencinin yazılı anlatımlarını uzunluk / kelime sayısı, fikir akışı ve genel anlama ve yorumlama temelinde analiz etmişlerdir. Katılımcıların %53'ü olayların sıralanmasında, %54'ü ana fikri ve olayları anlamada, %52'si ifadeleri ve cümleleri yorulmamda ve %56'sı karakterlerin duygu ve davranışlarını yorumlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuç olarak öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından daha yüksek

çıkmıştır. Anlatım stratejileri kullanılarak elde edilen son test puanlarında öğrencilerin ön test puanlarına göre artış olmuştur. Son testteki yanıtlar, kısa hikâyelerin genel olarak kavranmasında bir artış olduğunu göstermiştir. Örneğin, sıralama, öğrencilerin hikâyede önemli olan olayları seçmesine yardımcı olurken; özetleme, hikâyedeki önemli noktaları, anahtar kelimeleri ve ayrıntıları belirlemelerine yardımcı olmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular aynı zamanda anlatım stratejilerinin katılımcıların kendinlerine olan güvenlerini de arttığını göstermiştir.

Kocaarslan (2019) tarafından yapılan araştırmada ilkokul ikinci sınıfta okuyan 80 öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin bir göstergesi olarak kabul edilen sözlü anlatım becerisi ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, akıcı okumanın bileşenleri olan okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma prozodisinin düşük, orta ve yüksek sözel anlatıma (anlamaya) sahip öğrenciler arasında bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ikinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım becerileri ile okuma doğruluğu ($r=.354$, $p < .01$) ve okuma prozodisi ($r=.562$, $p < .01$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuş, düşük sözel anlatım becerisine sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin (hız, doğruluk ve prozodi), orta ve yüksek sözel anlatım becerisine sahip öğrencilere göre düşük olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Anlama ve Anlatma Becerilerini Birlikte İnceleyen Alan Araştırmaları

İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatım becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla yabancı literatürde ve hikaye edici metinlerle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Aşağıda bu çalışmalar daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985), dördüncü sınıfta öğrenim gören 93 öğrencinin bir hikâyeyi sessizce okuduktan sonra önemli ayrıntıları yeniden anlatması ile öğrencilerin önemli fikirleri resimlemesi (resimli çizimler) arasında farklılıkları incelemişlerdir. Öğrenciler yeniden anlatım veya çizimleme olarak iki ayrı gruba rastgele atandıktan sonra dört etkinlik ve bir test oturumuna katılmışlardır. Etkinlik oturumunda önce hepsi bir metni okumuş ardından ayrıldıkları gruplara göre yeniden anlatmış veya resimleme yapmışlardır. Ardından onu hazır bilgi (metin içi), onu sonuç odaklı (anlam – çıkarım) bir test oturumuna katılmışlardır. Öğrencilerin testteki 20 soruya verdikleri cevaplar

karşılaştırıldığında okuma sonrası sözlü anlatım yapanların çizimleme yapanlara göre daha gerçekçi ve çıkarımsal cevaplar verdiklerini, anlatımın güçlü bir üretken öğrenme stratejisi olduğunu ve çocukların sonraki metinlerin anlaması için doğrudan ve faydalı katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Gambrell, Koskinen ve Kapinus (1986), 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin metin temelli ve anlatım temelli anlama sorularına cevap vermelerini istemişlerdir. Araştırma sonucunda yeniden anlatım yoluyla hem yetenekli hem de daha az yetenekli okuyucuların metninle ilgili anlamalarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Gilmore, Klecan-Aker ve Owen (1999) tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan 37 ilköğretim öğrencisi ile yapılan araştırmada sözlü anlatım becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplamak için önce 5 tane resim belirlenmiş ve bu resimlerden birini araştırmacılar öğrencilere bireysel olarak gösterip resimle ilgili hikayeyi anlatmış, ardından geriye kalan dört hikayeden birini öğrencilerin seçip kendi hikayelerini maksimum 10 dakikada anlatmalarını istemişlerdir. Öğrencilerin anlatım süreci ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiş, anlatım yapan öğrencilere yardım etmek amacı ile "Bana daha fazla anlatabilir misin?" veya "Başka ne var?" gibi sorular ile yönlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin anlatım yaptığı hikayeler T-birimlerine ayrılmıştır. Ayrıca hikâye gelişim düzeyi 6 hikâye elementi (başlangıç, olaylar, sonuç gibi) açısından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sözlü anlatım ile anlama becerileri arasında ($r = .54$, $p < .0007$) orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu, yaşın katılımcıların anlama puanlarını düşüren bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

Schisler, Joseph, Konrad ve Alber-Morgan (2010), üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sorularına cevap verme oranları ile sözlü anlatım, yazılı anlatım ve gözden geçirme anlama stratejisinin öğretim etkinliğini ve verimliliğini karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında sözlü ve yazılı anlatımların metinleri anlama konusunda etkili stratejiler olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama performansını değerlendirmede yazılı ve sözlü anlatım stratejisinin, gözden geçirme stratejisine göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Ebaugh (2013), beşinci sınıfta okuyan 16 ilköğretim öğrencisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama puanlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında yazılı ve sözlü anlatım uygulaması yapılan grupların puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını

ifade etmiştir. Ayrıca hem yazılı hem de sözlü anlatımın öğrencilerin okuduğunu anlamaları için etkili birer strateji olduğunu ifade etmiştir.

Bernfeld, Morrison, Sudweeks ve Wilcox (2013) tarafından yapılan çalışmada 36 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin sözlü anlatımlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden üç tane hikâye okumaları ve yeniden sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin anlatımları iki araştırmacı tarafından Okuyucuların Yeniden Anlatımlarını Değerlendirme ölçeği kullanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek güvenilirlik katsayıları elde etmek için en az dört (tercihen altı) anlatım metinlerinin bir kerede en az iki değerlendirici tarafından derecelendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Turkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014), ilkokul 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, sözlü anlatım ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Orta sosyo ekonomik düzeyde 399 öğrencinin katılımı ile gerçekleşen çalışma sonucunda okuduğunu anlama ile sesli akıcı okuma arasında ($\beta = .54$, $p < .001$) orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler, okuduğunu anlama ve sözlü anlatım ($\beta = .21$, $p < .001$) ve sessiz akıcı okuma arasında ($\beta = .15$, $p < .05$) düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tüm değişkenler birlikte okuduğunu anlamadaki varyansın %57'sini açıklamıştır. Okuduğunu anlama ve sözlü anlatım becerisi arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve pozitif ilişkinin varlığı anlama ve anlatım becerilerinin ilişkisini ortaya koymaktadır.

Sylvia ve Widiati (2017), yaptıkları yarı deneysel çalışma ile yazılı anlatım tekniğinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Yazılı anlatım tekniğinin içe dönük öğrenme stiline sahip öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime girmeden bağımsız çalışmalarına odaklanabilecekleri düşüncesinden hareketle deney grubu öğrencileri yazılı anlatım yaparken, kontrol grubu ile sözlü anlatım uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda içe dönük ve dışa dönük öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında farklılıklar olduğu, yazılı ve sözlü anlatım uygulamasına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde farklılıklar olduğu ve yazılı anlatım yapanların daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun nedeni ise, yazılı anlatım yaparken öğrencilerin düşünmek için zaman kazanarak herhangi bir baskı altında olmadan, sınıf arkadaşları önünde konuşmak zorunda kalmadan bireysel olarak çalışabilmeleridir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrenme stili ile yazılı anlatım tekniği arasında bir bağlantı olmadığı ifade edilmiştir.

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde dinleme motivasyonunun dinlediğini anlama becerisiyle, dinlediğini anlama becerisinin kelime bilgisiyle (alıcı), kelime bilgisinin (üretici) dinlediğini anlatma becerileriyle, dinlediğini anlatma becerisinin hikâye elementleriyle ve (okuduğunu) anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği görülmektedir. Anlatımı tek başına bir beceri olarak veya öğrenme aracı olarak kullanan araştırmalar olduğu gibi anlama, dil gelişimi ve çocuklarda hikâye unsurlarının gelişimi vb. becerileri geliştirmek için bir strateji olarak kullanan çalışmalar da bulunmaktadır. Çok sayıda çalışmada ise anlama ve anlatım becerileri iç içe geçmiş durumdadır. Bu çalışma sonuçları dinlediğini anlatma becerisinin dil gelişimi için önemli ve (dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama gibi) pek çok faktörden etkilenebilir olduğunu da destekler niteliktedir. Bununla birlikte dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama becerisinin birlikte dinlediğini anlatma becerisine doğru devam eden bir süreç şeklinde ilerlediği düşünülebilir. Dolayısıyla dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama becerisi arasındaki pozitif ilişkinin dinlediğini anlatma becerisine de etki edeceği aşikardır. Fakat; hem dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma becerisi arasındaki ilişki hem de dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma becerisi arasındaki ilişkinin net bir şekilde ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu değişkenlerin ayrı ayrı anlama ile ilişkisini belirleyen çalışmalardan ziyade üç ya da daha fazla değişkenin bir arada olduğu çalışmalar sınırlıdır. Buna ek olarak anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiler çoğunlukla okuduğunu anlama ve anlatma şeklindedir. Bu nedenle dinleme motivasyonunun dinlediğini anlama becerisi ile birlikte dinlediğini anlatma becerilerini ne düzeyde etkilediğine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışıldığından ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılabilir (Büyüköztürk, vd. 2014). Bu doğrultuda ikiden fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin değişimi ve derecesinin belirlenmesinde (Karasar, 2012, s. 81), araştırmanın amacına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir. YEM araştırmalarının aşamalarından ilki; araştırmacının ilgili konuda yapılmış araştırma bulgularına dayanarak bir/kaç model tanımlamasıdır. Ardından değişkenlerin ölçümlenmesini sağlayacak veri toplama araçlarının (ölçeklerin) belirlenip örneklemden veri toplanması gerekir. Daha sonra, araştırmacı modeldeki parametrelerin hesaplanmasında kullanacağı yöntemi belirleyerek modeli test eder. Son olarak analizler neticesinde elde edilen uyum indekslerini kullanarak modelin toplanan veri ile uyumunu değerlendirir. Modelde araştırmacının doğrudan ölçtüğü değişken gözlenen ve doğrudan ölçümlenemeyen değişken gizli değişken olarak adlandırılır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırmanın verilerini; ilkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları, t-birim sayıları, dinlediğini anlama becerileri ve dinlediğini anlatma becerileri puanları oluşturacağından, öğrencilerin dinleme motivasyonları, t birim sayıları ve dinlediğini anlama becerileri bağımsız (egzojen,

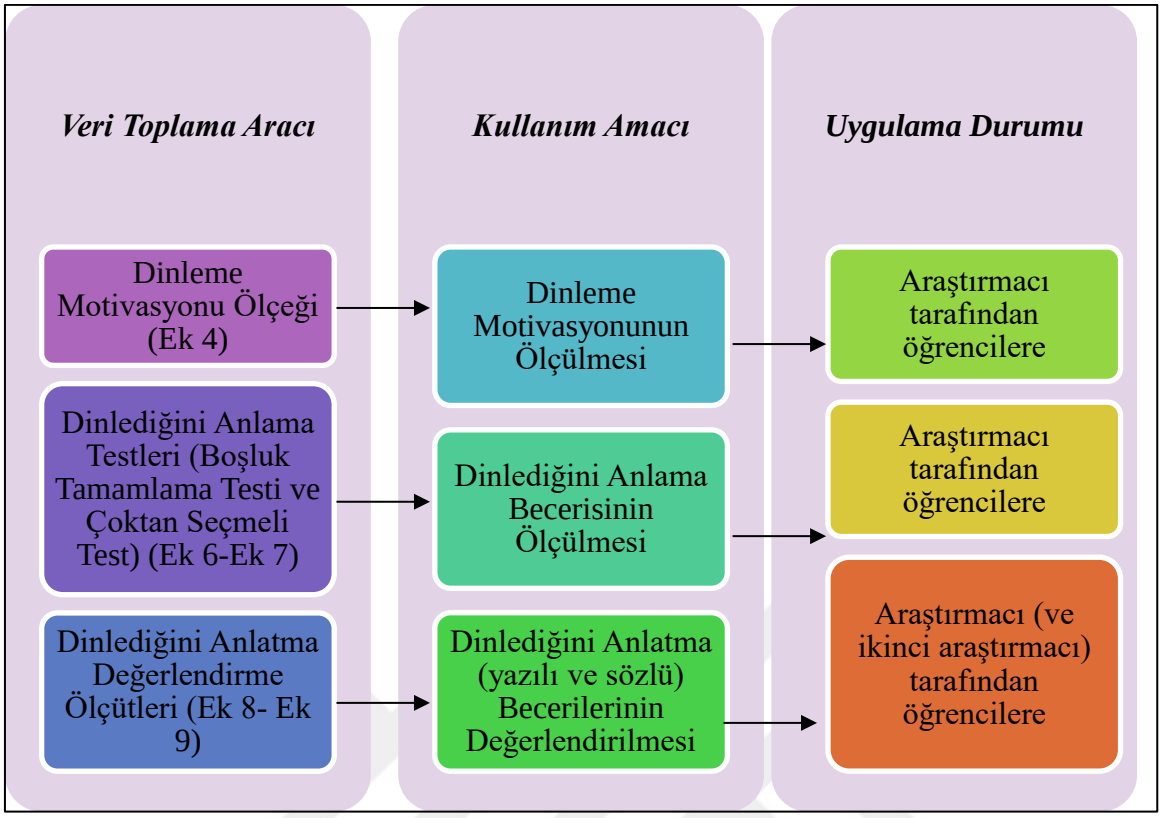
yordayıcı) değişkenler ve dinlediğini anlatma becerileri bağımlı (endojen, yordanan) değişken olarak adlandırılabilir. Bu nedenle araştırma sürecinde belirlenen ve aracı ilişkilerin test edilmesinde doğrulayıcı modelleme ve literatürde daha önceden ilişkisi belirlenmemiş değişkenlerin arasındaki ilişkilerin test edilmesinde model geliştirme stratejileri bir arada kullanılmıştır. Süreçte öğrencilerin dinleme motivasyonları, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma becerileri ile (üretkenlik becerileri ve hikâye elementleri) ilgili birbirini tamamlayıcı veriler sıra ile ardışık zamanlı olarak toplanmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili Merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 286 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 141'i kız (%49), 145'i erkektir (%51). Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklem kendi içinde benzeşik farklı gruplardan oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınabilen (Ek 11) ve il merkezinde bulunan yüksek, orta ve düşük sosyo ekonomik düzeyde ilkokullardan araştırmanın amacına uygun toplam 14 şube araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir şekilde seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları; Dinleme Motivasyonu Ölçeği, Dinlediğini Anlama Testleri (çoktan seçmeli test ve boşluk tamamlama testi) ve Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri ile ilgili rubriktir. Veri toplama araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçları

3.3.1. Dinleme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarından ilkini öğrencilerin dinleme motivasyonlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Dinleme Motivasyonu Ölçeği" oluşturmuştur. Ölçek geliştirilirken izlenen aşamalar ve alt aşamalar Şekil 7'de özetlemiştir.



Şekil 7. Ölçek geliştirilirken izlenen aşamalar ve alt aşamalar

Ölçek geliştirilirken izlenen aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Erkuş, 2016):

1. Ölçeğin amacının belirlenmesi: İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını ölçen bir ölçme aracına ilgili literatürde ulaşılamadığı için amaç; geçerli ve güvenilir bir dinleme motivasyonu ölçeği geliştirmektir. Bu doğrultuda motivasyonun literatürde nasıl tanımlandığı incelenmiş ve araştırmanın hedef kitlesine yönelik ilgili literatür taranmıştır. Aynı değişkeni ölçmesi için geliştirilen ve gereksinimi karşılayan bir ölçme aracı var

olabilir; ancak hedef kitlenin farklı olması gibi bir etken yeni bir ölçek çalışması yapılmasını gerektirebilir (Erkuş, 2016, s. 25). Yapılan çalışmalar motivasyon ile ilgili farklı gelişim dönemindeki öğrenciler için hazırlanmış ölçme araçlarının var olduğunu (örn; Melanlıoğlu, 2013) göstermiş olmasına rağmen ilkokul öğrencileri için geliştirilen bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle bireylerin tutum, bilgi, algı, değer ve davranış değişikliklerini ölçmek için en yaygın ölçek türlerinden biri olan likert tipi ölçeğin hazırlanmasının ve kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Likert tipi bir ölçek, katılımcıların sorulara verecekleri cevapları derecelendirmek için seçebilecekleri bir dizi ifadeyi içerir (Vogt ve Johnson, 2011). Ham puanların bir dizi soruya verilen kademeli alternatif cevaplara dayandığı tutum çalışmalarında sıklıkla kullanılan ölçeklerdir (Everitt, 2006, s. 233). Bir eylemin olumlu (güçlü) veya olumsuz değerlendirmelerini yansıtan ifadelerden oluşan maddelerin toplamıdır (Zedecks, 2014, s. 197). Bu tanımlardan hareketle öğrencilerin dinleme motivasyonları ile ilgili değerlendirmelerini belirlemeyi sağlayacak bir likert tipi ölçek hazırlanmaya çalışılmıştır.

2. Ölçek ile ölçülecek özelliğin belirlenmesi: Ölçeğin kapsamı ilkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarıdır. Dinleme, anlamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak duyuşsal, bilişsel, davranışsal ve psikomotor olmak üzere pek çok faktörden etkilenir. Bu faktörlerden biri de motivasyondur. Crookes ve Scmidt (1991, s. 470), motivasyonu "beklenti, ilgi ve edinilen sonuç ile belirlenmiş ilgi, seçim ve süreklilik" olarak tanımlamışlardır. Motivasyon sürecinde bireyleri güdülemek amacıyla bir dizi teori geliştirilmiştir. Bu teoriler kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki grupta toplanabilir Kapsam teorilerine göre; insan davranışlarının belirli bir amacı vardır ve bu amacı elde etmek için çaba sarf ederler. Yani insanlar istek ve ihtiyaçlarını tatmin etmek için çalışırlar. Süreç teorileri ise; insanları belirli bir davranışa sevk eden etkileri açıklamaya çalışarak, bu davranışların nasıl başladığını, nasıl yöneltildiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl durdurulduğuna ilişkin sürecini açıklamaya çalışır (Eroğlu, 2013, s.462). Bu teorilerden biri olan beklenti değer teorisi ise beklenti ve değer kavramlarının motivasyon konusuna girmesiyle ortaya çıkmış, bireylerin davranış ve hareketlerinin muhtemel sonuçları hakkında bilgi sahibi oldukları varsayımına dayanmıştır. Bu doğrultuda motivasyon, bireyin belli sonuçları elde etme beklentisi ile bu sonuçların gerçekleşebilirlik ihtimali ve bu sonuçlara verdiği değerlerle ilgilidir (Eroğlu, 2013; Güney, 2013). Daha açık bir ifadeyle bir bireyin motivasyon gücü bir davranışın kendini belli bir sonuca götürme beklentisine, bu belli sonucun kendisi için ortaya koyduğu önem derecesine (valence) ve

elde etmek istediği bazı amaçlara ulaşmasında, ortamda bulacağı imkanların araç olabilirlik ölçüsüne bağlıdır (Şimşek, 2013). Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde motivasyonun insan davranışlarını belirleyen, etkileyen ve açıklayan davranışsal bir süreç olduğu görülmektedir (Sikula, 1973; akt. Eroğlu, 2013). Dinleme süreci açısından düşünüldüğünde ise motivasyonun, öğrencinin dinlemeye istek duymasını sağlayan bir kavram olduğu düşünülebilir. Bu durumda motivasyon bir organizma olarak bireyi eyleme geçiren ve yalnızca dışarıdan gelen dış güdüler değil, bireyin davranışlarının altında yatan içsel güdülerin de birleşimidir. Bu nedenle araştırmanın içeriği gereği dinleme motivasyonu beklenti değer teorisine göre ele alınmıştır. Bu teoride iki önemli kavram ise beklenti ve değerdir. Bu doğrultuda dinleme motivasyonu ölçeği için motivasyon ile ilgili teoriler araştırılarak gereken yapılar beklenti ve değer olarak belirlenmiştir.

3. Madde yazımı ve madde havuzunun oluşturulması: Bu aşamada ölçülecek özelliğe uygun madde havuzu oluşturulurken, ölçek maddelerinin yazımı, anlam ve kapsamları kontrol edilmiş, düzenlenerek gruplanmış ve danışman görüşü alınmıştır. Madde yazımında; maddelerin olabildiğince kısa, yalın ve net olmasına, kullanılan dil ve sözcüklerin hedef kitlenin yaşına ve eğitim düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Literatür taranarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır (Azizoğlu ve Okur, 2016; Dönmez ve Kaya, 2016; Kaya, 2015; Lau, 2017; Melanlıoğlu, 2013; Sarıtepeci, 2018; Şahin ve Aydın, 2009; Yılmaz ve Çavaş Huyugüzel, 2007).

İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarına dair göstergelerin neler olduğunun belirlenmesinde motivasyon teorilerinden beklenti değer teorisi ve dinleme becerisi ile ilgili literatür taranmıştır. Dinleme işitme ile başlayan, anlama ile devam eden bir alıcı dil becerisidir. Dinleme sürecinde dikkati verme, anlama, değerlendirme ve tepki verme gibi aşamalar bulunmaktadır. Dinleme, işitmeden farklı yani iradeli bir eylemdir. Öğrencinin kelime hazinesi ve ön bilgileri bu süreçte önemlidir. Dinleme, çocukluk döneminden başlayarak iletişim becerisi için gerekli bir öğrenme alanıdır. Okul döneminde öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi için gereklidir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programı incelendiğinde (MEB, 2018) dinleme ile ilgili kazanımlar öğrencilerin iyi birer dinleyici olması için sahip olmaları gereken özellikleri vurgulamaktadır. Motivasyon ise amaç, çaba, değer, ihtiyaç ve beklentilerin bulunduğu bir kavramdır. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda motivasyon sürecinde uyarılabilir, ardından hedefe yönelik davranış göstermesi gerekebilir ve doyuma (hedeflere) ulaşma süreci ihtiyaçlarının karşılanması ile tamamlanabilir. Motivasyon gücünde beklenti ve değer iki temel kavramdır. Beklenti;

bireyin bir görevi yeterli seviyede yapabilmesi beklentisidir. Belirli bir çaba gösterdiğinde sonuca ulaşabileceği inancıdır (0-1). Değer ise; bireyin sonuca atfettiği kişisel önemdir (-1/+1). Amaca ulaşmada ortamda bulunacak imkânların araç olabilirlik ölçüsü de önemlidir. Bu doğrultuda yapılan taramalarda, dinleme becerisine verilen değer ile dinleme becerisine yönelik beklentiler öne çıkmaktadır. Bununla birlikte ölçeğinin göstergeleri oluşturulurken Yıldız (2010) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve Watkins ve Coffey (2004) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Profili" ölçeğinin 'okuyucu benlik algısı' ve 'okumanın değeri' boyutları göz önüne alınmıştır. Bu göstergeler ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin Göstergeleri

Göstergeler
❖ Dinlemeye zaman ayırabilme
❖ Etkili dinleme becerisine sahip olabilme
❖ Yaşamın her alanında dinlemenin gerekli olduğunun farkında olabilme
❖ Dinleme ile ilgili etkinliklere katılabilme
❖ İyi bir dinleyici olmaya değer verme
❖ Dinleyerek öğrenebilme
❖ Anlamak için iyi bir dinleyici olabilme
❖ Okumaya kıyasla dinlemeyi tercih edebilme
❖ Dinlemek için gerekli çabayı (vücut dili, göz teması vb.) gösterebilme
❖ İlgi duyulan hikâyeleri daha dikkatli dinleyebilme
❖ Dinlerken dağılan dikkati kolayca toplayabilme
❖ Dinlediklerini anlamadığında yardım alabilme
❖ Sesli okunan hikâyeleri dinlediğinde kolay anlayabilme
❖ Anlamını bilmediği kelimeler ile karşılaştığında dinlemeye devam edebilme
❖ Dinledikleri ile ilgili çıkarımlar yapabilme
❖ Dinlediklerinin ana fikrini bulabilme
❖ Dinlenilen metnin devamını tahmin edebilme
❖ Dinlenilen metinde geçen bilinmeyen bir sözcüğün anlamını bulabilme
❖ Dinledikleriyle ilgili bir soru sorulduğunda cevap verebilme
❖ Dinlediği hikâyede geçen olay, yer, zaman, kişi gibi hikaye elementlerini bulabilme
❖ Dinlediklerini ne zaman ve nerede kullanabileceğini düşünebilme
❖ Dinlerken kim, nasıl, ne, nerede, ne zaman ve hangi sorularına dikkat edebilme
❖ Kendisine sesli olarak okunan resimli hikâye kitaplarını dinlemeyi tercih edebilme
❖ Dinlenilen ilginç hikâyeleri arkadaşları ile paylaşabilme
❖ Dinlenilen ilginç bilgileri paylaşabilme
❖ Dinlediklerini anlamadığında yardım alabilme
❖ Öğretmeninin sınıfta sesli okuma yapmasını isteyebilme

İlgili literatür taranması sonucunda araştırmacı tarafından Tablo 6'da belirtilen göstergeler çerçevesinde madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında uzun madde yazımından, aşırı ılımlı ve uç ifadelerden kaçınılmış, becerinin yokluğundan çok varlığının önemi dikkate alınmıştır. Oluşturulan 37 madde danışman ile birlikte tekrarlı çalışmalarla değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda tekrara düşülen maddeler, maddelerdeki anlam bozuklukları, maddelerin açık ve netliği ve maddelerin karmaşık olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda madde havuzunda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. İlgili tarihlerde tez izleme komitesinde bulunan jüri üyeleri tarafından yapılan incelemeler sonucunda 37 maddelik (2'si kontrol maddesi, 11'i ters madde olmak üzere) ve 4 dereceli (Tablo 7) likert tipinde bir madde havuzu oluşturulmuştur (Ek 1).

Tablo 7

Dinleme Motivasyonu için 4 Dereceli Ölçek

Önem	Puan	Sıklık
Çok önemli	4	Çoğu zaman, sık sık, genellikle
Önemli	3	Ara sıra, bazen
Biraz önemli	2	Pek az, biraz
Önemli değil	1	Asla, hiç

Tablo 7'de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygun 4 dereceli likert tipi ölçekte maddeleri derecelendirmek için önem ve sıklık ifadeleri kullanılmıştır.

4. Teknik denetim ve dil anlaşılırlığının incelenmesi: Bu aşamada ölçek maddelerinin ölçülecek özelliği ölçmede yeterliliğine yönelik denetimden geçirilmesi ve dil açısından anlaşılırlığının incelenmesi vardır. Bu doğrultuda maddelerin; ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, madde türü bakımından uygun olup olmadığı, maddelerin yazım dilinin dilbilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, okunabilirliği ve hedef kitleye uygunluğu açısından iki akran araştırmacı ve tez danışmanı ile birlikte incelenmiştir.

5. Uzman görüşü alma ve ön deneme formu oluşturma: Bu aşamada uzman görüşleri alınarak ölçek maddelerinin düzeltilmesi yapılır. Ölçek maddeleri için önce iki akran uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek maddelerine ilişkin görüş almak amacıyla araştırmacı tarafından on beş alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, altı uzmandan geri dönüt alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlilik oranı ve ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır (Tablo 7). Uzman görüşleri doğrultusunda içerik ve biçim açısından

düzeltmeler yapılarak 37 maddelik ölçek pilot aşamasına hazırlanmıştır (Ek 2). Hazırlanan ölçme aracının görünüş geçerliği de bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 8

Madde Kapsam Geçerlilik Oranları

M	G*	D**	K****	KGO****	M	G*	D**	K***	KGO****
M1	3	2	1	0	*M20*	5	1	0	0.6
M2	5	1	0	0.6	*M21*	6	0	0	1
M3	3	1	2	0	*M22*	5	0	1	0.6
M4	5	1	0	0.6	*M23*	6	0	0	1
M5	6	0	0	1	*M24*	6	0	0	1
M6	6	0	0	1	*M25*	6	0	0	1
M7	6	0	6	1	*M26*	6	0	0	1
M8	6	0	6	1	*M27*	5	1	0	0.6
M9	5	1	0	0.6	*M28*	6	0	0	1
M10	6	0	0	1	*M29*	5	1	0	0.6
M11	6	0	0	1	*M30*	6	0	0	1
M12	5	1	0	0.6	*M31*	5	0	1	0.6
M13	6	0	0	1	*M32*	6	0	0	1
M14	4	2	0	0.3	*M33*	6	0	0	1
M15	6	0	0	1	*M34*	5	1	0	0.6
M16	5	1	0	0.6	*M35*	5	1	0	0.6
M17	6	0	0	1	*M36*	5	1	0	0.6
M18	6	0	0	1	*M37*	6	0	0	1
M19	6	0	0	1					
Uzman Sayısı: 6									
Kapsam Geçerlilik Ölçütü: 0.75									
Kapsam Geçerlilik İndeksi: 0.77									

G=gerekli D**=düzeltilmeli K***= kaldırılmalı KGO****=madde kapsam geçerlilik oranı*

Kapsam geçerlik indeksi nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilebilir (Yurdagül, 2005). Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tümü için kapsam geçerlilik indeksinin .77 olduğu görülmektedir. Bu değer α=0.05 anlamlılık düzeyinde yeterlidir (Veneziano ve Hooper, 1997).

6. Ön uygulamanın yapılması: Ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığının, sınıf seviyesine uygunluğunun, ölçeği öğrencilerin cevaplaması için ne kadar süreye ihtiyaç duyduklarının belirlenmeye çalışıldığı aşamadır. Ön ve pilot uygulamanın yapılması için Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek 3 ve Ek 4) Giresun ili Merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciyle birebir çalışılmıştır. Öğrencilerin yanıtladığı her bir

madde için görüş ve önerileri dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlendiği pilot uygulamaya geçilmiştir.

7.Ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi: Pilot uygulamadan elde edilecek verilere dayalı olarak madde analizlerinin yapılarak test istatistiklerinin hesaplanması sonucu ölçeğe son şeklinin verildiği aşamadır. Ölçek analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısı oranının 10 katı olması yönündeki öneri baz alınarak (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999) Giresunİl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek 3) 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında Giresun ili Merkez ilçesinde üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 478 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin %46'sı kız (n=221) ve %54'ü erkektir (n=257). Bu aşamada ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, yapı geçerliğinin sağlanması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur.

8. Ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak: Bu amaçla ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında kullanılabilen, faktör veya boyut sayısının önceden belli olmadığı, maddelerin tüm boyutlar ile korelasyon göstermesine olanak sağlayan bir analiz türü olan (Conway ve Huffcutt, 2003) açımlayıcı (exploratory) faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Analize başlanmadan önce veri seti, kayıp değerler için kontrol edilmiş, değişken sayısının (n=35) yarısı ve üzerinde kayıp değeri olan veriye rastlanmamıştır. Ayrıca değişkenlerin normallikleri incelenerek maksimum çarpıklık (S) değerinin I-2,053I ve maksimum basıklık (K) değerinin I4,702I olduğu görülmüştür. Bu basıklık ve çarpıklık değerlerine göre veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Kline, 2015). Ardından İlkokul Öğrencilerinin Dinleme Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır (Kaiser, 1960) (Tablo 9).

Tablo 9

Dinleme Motivasyonu Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Measure of SamplingAdequacy		.814
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. ChiSquare	3.753
	Df	120
	Sig.(p)	.000

Tablo 9 incelendiğinde KMO değerinin .81 ve Barlett Küresellik değerinin .00 olduğu görülmektedir. KMO değerinin .60 ve üstünde olması örneklemin faktör analizi için yeterli

olacağına işaret ederken (Tabachnick ve Fidell, 2015), Barlett Küresellik testinin anlamlı olması ($p<.05$) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için yeterli olduğunu gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Değişkenlerin birkaç bileşende özetlenebilmesi (Erkuş, 2016) için faktör çıkarım amacıyla temel bileşenler (principal component analysis) analizi tercih edilmiştir. Değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını tespit etmek için korelasyon matrisi incelenmiş ve .90 üstü korelasyona sahip madde olmadığı tespit edilmiştir (Field, 2009). Verilerin döndürülmesinde; değişkenlerin faktörlerdeki yüklerinin varyansını arttırarak faktör yapısını basitleştirmek (Tabachnick ve Fidell, 2007) ve kavramsal yapı ile birlikte tek tek maddelerin yeri hakkında daha sağlıklı karar vermek amacıyla faktörlerin birbirleri ile ilişkisiz olduğu varsayımına dayanan (Erkuş, 2016) dik (orthogonal) döndürme işlemlerinden Varimax tekniği tercih edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesi için genelde birden fazla stratejinin kullanılması önerildiğinden (Henson ve Roberts, 2006), öncelikle özdeğer>1 ölçütü ve özdeğerlerin saçılım (yamaç) grafiği dikkate alınmıştır. 200'den büyük örneklemlerde yamaç-birikinti grafiği güvenilir sonuçlar vermektedir (Cattell, 1966). Ancak yamaç-birikinti grafiğinin tek başına faktör belirlemede yeterli olamayacağı belirtilmektedir (Field, 2009). Kaiser ölçütü ise, örneklem sayısının 200'ün üstünde ve ortalama ortak varyans (communality) değerlerinin 0.6'nın üstünde olduğu durumlarda özdeğeri 1'in üzerinde olan tüm faktörlerin korunmasını önermektedir (Field, 2009). Analiz sonuçları özdeğeri 1'in üzerinde olan 2 faktör bulunduğunu göstermiştir. Pilot uygulamada Kaiser ölçütü için gerekli olan 200 üzeri öğrenci şartı sağlanmış, ancak ortak varyans (communality) değerleri ortalaması 0,51 olduğu görülmüş, bu nedenle bu ölçüt faktör belirlemede dikkate alınmamıştır. Son olarak Huck, Cormier ve Bounds (2012) tarafından özdeğeri toplam özdeğerin %5'inden fazla olan faktörlerin korunması ölçütü dikkate alınarak, özdeğerler toplamının %5'i hesaplanmış; özdeğeri 1,55'in üzerinde olan iki faktör bulunduğu tespit edilmiştir. Böylelikle ölçeğin yapı ve alt yapılarının nasıl ve kaç tane olabileceğine dair üç yönteme başvurulmuştur. Faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin ölçekte tutulması için faktör yükü alt sınırı .40 olarak belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin iki faktörde gösterdikleri yükler farkı (binişiklik) için .10 değeri esas alınmıştır (Erkuş, 2016). Ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak içinse ölçekte yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla iç tutarlılık güvenirliği temel alınarak (Gürbüz ve Şahin, 2015), faktörlere ve tüm ölçeğe ait Cronbach's alfa değerleri hesaplanmıştır. Tüm bu ölçütlerden sonra 35 madde faktör analizine sokulmuş; 16 madde 2 faktör altında toplanmış ve 19 madde yük değerleri düşük ve binişiklik

gösterdiği için bu faktörler dışında kalmıştır. Maddelerin faktörlere ait dağılımları vefaktör yükleri ile ilgili değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin AFA sonuçları

Faktörler ve Maddeler	X̄	Ss	Madde Toplam r	Faktör Yükü	Öz değerler	Açıklanan Varyans (%)	Güvenirlik (Cronbach' Alfa Değeri)
Faktör 1: Dinleyici Benlik Algısı							
m29	2.51	1.172	.759	.842	4.435	27.720	.878
m31	2.66	1.162	.744	.830			
m30	2.53	1.154	.717	.802			
m28	2.41	1.050	.638	.725			
m32	2.66	1.061	.613	.697			
m33	2.56	1.116	.589	.689			
m35	2.69	1.137	.533	.628			
m23	2.37	1.101	.525	.621			
Faktör 2: Dinlemeye Verilen Değer							
m6	3.32	.883	.776	.865	3.717	23.230	.818
m8	3.00	1.048	.738	.855			
m11	2.94	1.040	.572	.693			
m9	2.92	1.098	.540	.684			
m3	3.34	.757	.499	.649			
m12	2.87	1.086	.430	.535			
m34	2.74	1.058	.420	.522			
m13	2.69	1.094	.404	.514			
				Toplam	8.152	50.950	.838

Tablo 10 incelendiğinde 16 maddeden oluşan ölçeğin 8 maddesinin birinci faktörde toplanarak toplam varyansın %28'ini açıkladığı, 8 maddesinin ise ikinci faktörde toplanarak toplam varyansın %23'ünü açıkladığı görülmektedir. İki faktör birlikte ölçeğin toplam %51'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir toplam varyansın %40 ile %60 arasında olabileceğini belirten Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1988) göre ölçeğin iki faktörünün verdiği toplam varyans (%51) kabul edilebilir düzeydedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bir maddenin ilgili faktör ile korelasyonu olan faktör yükü, ilgili faktördeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Faktörlerin güçlü maddelerden oluşması isteniyorsa bu değerin en az 0.5 olması temel alınabilir. Ayrıca maddenin iki veya daha fazla faktör altındaki yük değerleri arasında en az 0.1'den büyük fark olması maddenin binişik olmaması açısından gereklidir (Ackerman, 2005). Tablo 10 incelendiğinde 16 maddenin iki faktöre yüklendiği, maddeler arasında çapraz yüklenme

probleminin olmadığı ve birinci faktördeki maddelerin yük değerlerinin 0.621 ile 0.842 arasında, ikinci faktördeki maddelerin yük değerlerinin 0.514 ile 0.865 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin 16 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliliğini kanıtlamaktadır. Ayrıca Cronbach's alfa değerinin .838 olması .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, Tavşancıl, 2018) varsayımından hareketle ölçeğin güvenilir olduğuna dair bir kanıt olarak gösterilebilir.

Verilerin analizi sonucunda Tablo 10'da görülen iki faktörlü yapının isimlendirilmesinde faktörlerde bulunan maddeler temel alınmıştır. Aynı zamanda bu yapı "Okuma Motivasyonu Profili" adlı ölçeğin 'okuyucu benlik algısı' ve 'okumanın değeri' olmak üzere iki boyutu (Watkins ve Coffey, 2004) ile benzerlik göstermektedir. Faktör 1'in altında yer alan maddeler incelendiğinde ortak noktanın öğrencinin dinleme becerisine yönelik benlik algısından oluşan ifadeler çerçevesinde toplandığı görülmüştür. Bu nedenle Faktör 1, "Dinleyici Benlik Algısı" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2'nin altında yer alan maddeler incelendiğinde ise ortak noktanın öğrencilerin dinleme becerisine verdikleri değere yönelik ifadeler çerçevesinde toplandığı görülmüştür. Bu nedenle Faktör 2, "Dinlemeye Verilen Değer" olarak isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler kuramsal yapıyla da oldukça uyumludur. Çünkü motivasyon teorilerinden süreç teorileri olarak kabul gören beklenti değer teorisine göre bireyler davranış ve hareketlerinin muhtemel sonuçları hakkında bilgi sahibidirler ve bir davranışın gerçekleştirilmesinde sonuca verilen değer ve sonucun elde edilmesi beklentisine yönelik değer ön plana çıkar. Dinleme sürecinde motivasyon beklenti değer teorisine göre ele alındığında; öğrencinin dinlerken kendi davranışlarına yönelik benlik algısından (dinleme ile ilgili görevleri yeterli seviyede yapabilme beklentisinden) ve davranışlarının sonuçlarını kestirebildiği için dinleme becerisine verdiği değerden (önemden) oluşur.

9. Ölçeğin Yapısını Doğrulamak: Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 2 faktörlü ve 16 maddelik yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. Bu doğrultuda Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek 4) 2018-2019 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında Giresun ili Merkez ilçesinde üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 170 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler incelenerek ölçek maddelerini yarım bırakan 7 öğrencinin verileri DFA aşamasında değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu nedenle DFA çalışmaları için 163 öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Bu

öğrencilerin %50'si (n=82) kız, %50'si (n=81) erkektir. Kline (2012), DFA çalışması için 100 ile 200 arasındaki katılımcı sayısının yeterli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü için ölçekteki madde sayısı temel alınabilir varsayımından hareketle her madde için minimum 5, ideal olarak ise her madde için 10 katılımcı sayısına ulaşılması önerilmektedir (Wothington ve Wihittaker, 2006). Bu anlamda analize tabi tutulan 163 öğrenciden edinilen veri seti DFA için uygun büyüklüktedir

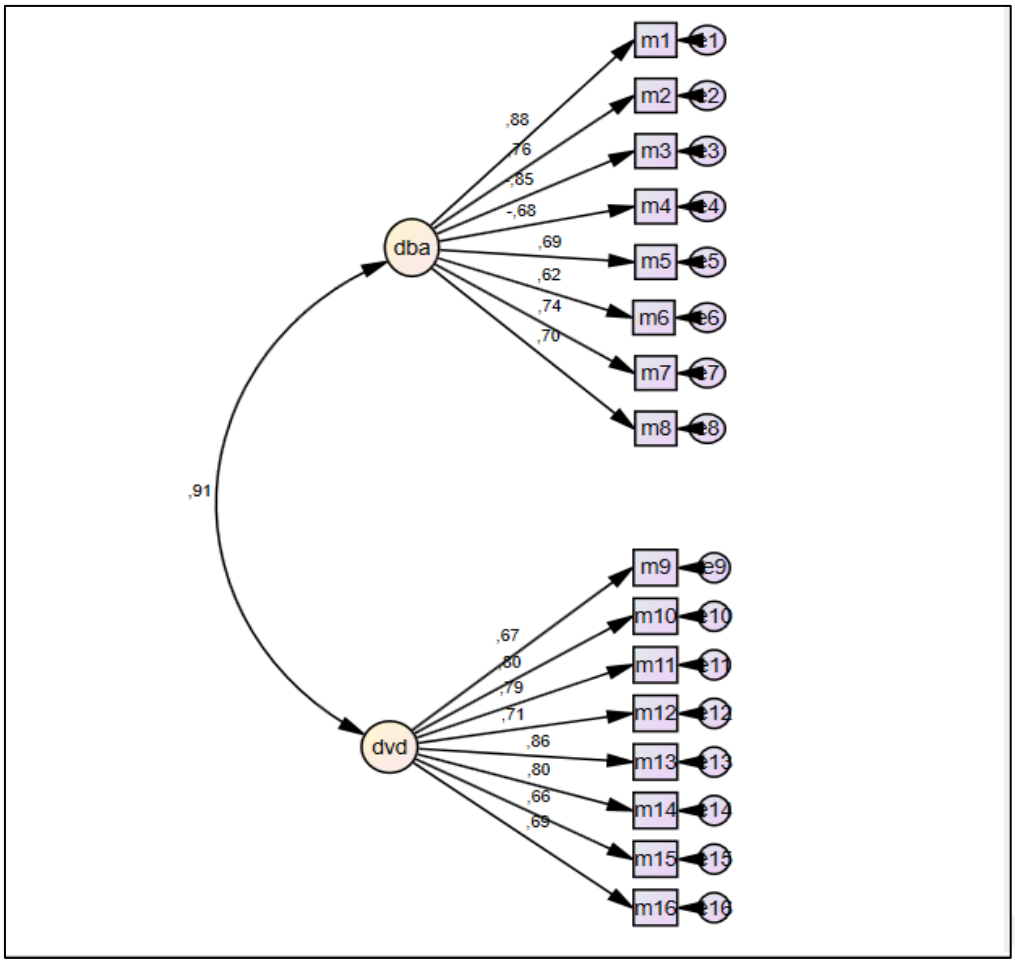
DFA, önceden belirlenmiş faktör yapılarının doğruluğunu test eder (Byrne, 2012, s. 95). AFA sonucunda faktörel olarak ulaşılan ölçek yapısının farklı örneklemlerde yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla tercih edilebilir (Kline, 2015). Diğer bir ifade ile AFA sonucunda değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkilerin doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilir. DFA'da tek, birinci veya ikinci düzey gibi farklı ölçüm modelleri test edilirken araştırmacının kuramsal beklenti, AFA sonucu veya ölçeğin ölçüm modeline göre karar vermesi gerekir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Hatırlanacağı üzere Dinleme Motivasyonu Ölçeği AFA sonucunda 16 maddeli ve 2 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Motivasyon teorilerinden beklenti değer teorisine göre dinleme motivasyonu beklenti ve değer kavramları ile açıklanabilmiştir. Bu dayanaklar dikkate alınarak 16 gözlenen değişkenin iki faktör altında topladığı model olan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Şekil 7). Bu model ortak varyansları birbirine benzer olan gözlenen değişkenlerin aynı faktör altında toplanmasıyla, ölçeğin çok boyutlu olduğu anlamına gelir (Gürbüz ve Şahin, 2015). DFA'da, önerilen modelin veri seti ile uyumlu olup olmadığına karar verebilmek için Tablo 11'da verilen; $\chi 2/sd$ (ki-kare/serbestlik derecesi), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş ortalama hataların karekökü (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri temel alınmıştır (Hoyle, 1995; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Endel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Tablo 11

Model Uyum ve Gözlenen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	Gözlenen Uyum Değeri	Değerlendirme
χ^2	0≤ χ2≤2sd	2sd <χ2 ≤ 3sd	*191.545 (sd:103)*	*İyi Uyum*
p değeri	.05≤p≤1.00	.01 ≤p≤ .05	*0.000*	*İyi Uyum*
χ^2/df *(sd)*	0≤ χ^2/df≤ 2	2≤ χ^2/df≤5	*1.859*	*İyi Uyum*
NFI	.95≤NFI≤1.00	.90≤NFI≤.95	*0.892*	*Kabul Edilebilir Uyum*
TLI	.95≤TLI ≤1.00	.90≤TLI≤.95	*0.983*	*Kabul Edilebilir Uyum*
CFI	.95≤CFI≤1.00	.90≤CFI≤.97	*0.947*	*Kabul Edilebilir Uyum*
SRMR	0<SRMR ≤.5	.5<SRMR≤.8	*0.044*	*İyi Uyum*
RMSEA	0≤RMSEA≤.05	.05≤RMSEA≤.08	*0.073*	*Kabul Edilebilir Uyum*

Tablo 11 incelendiğinde iki faktörlü ölçme modeli için 163 kişilik veri seti ile birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri [χ2/sd=1.859 p<.01; NFI= .89; TLI: 0.98; CFI=.95;SRMR=.04; RMSEA= .07] olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde model değerlendirilirken genellikle ki-kare istatistik değerleri ve uyum indeksleri dikkate alınır (Hu& Bentler, 1999, s. 2). Tablo 11'de verilen referans aralıklarına göre ki-karenin (χ^2=191,545), serbestlik derecesi (df=103) oranı (χ^2/df=1.859) iyi uyum, NFI (.892) kabul edilebilir uyum, TLI (.938) kabul edilebilir uyum, CFI (.947) iyi uyum, RMR (.043) iyi uyum, SRMR (.044) iyi uyum ve RMSEA (.073) kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle ki-kare değeri ile uyum indekslerine göre önerilen 16 maddeli ve 2 faktörlü yapının doğrulandığına karar verilmiştir. Başka bir ifadeyle örneklemden toplanan veri seti ile 2 faktörlü ve 16 maddelik önerilen modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 8. Geliştirilen Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin DFA'sına ilişkin düzenlenen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 8 incelendiğinde DFA sonrasında ölçeğin iki faktörü arasındaki korelasyon değerinin .91 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin DFA'sına ilişkin her maddesine ait standardize çözümleme değerlerinin anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için t değerleri incelenmiş ve bu değerlerin 6.98 ile 14.52 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 12). Tüm maddeler için hesaplanan t değerleri $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen uyum indeks değerleri doğrultusunda, 16 maddelik ölçme aracının kabul edilebilir bir uyum gösterdiği aynı zamanda uygulanabilir olduğu görülmüştür. Dinleme Motivasyonu (DM) ölçeğinin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği (yakınsak ve ayırt edici geçerlilik) ve Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliği incelenmiştir. Geliştirilen DM ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Dinleme Motivasyonu Ölçeği DFA özeti

Maddeler	X̄	Ss	T değeri	Hata	Madde Yükü	Faktör Ortalamaları	Ss	Güvenirlik (Cronbach's Alfa Değeri)	Ortalama Açıklanan Varyans
Faktör 1: Dinleyici Benlik Algısı									
M1	2.50	1.068	6.98	.038	.876	2.43	3.63	.91	.60
M2	2.31	.959	11.84	.048	.755				
M3	2.56	1.025	14.52	.039	.849				
M4	2.77	.886	10.15	.049	.683				
M5	2.27	.975	10.39	.058	.694				
M6	2.50	.984	8.87	.069	.620				
M7	2.48	.849	11.47	.039	.740				
M8	2.09	.866	10.49	.045	.698				
Faktör 2: Dinlemeye Verilen Değer									
M9	2.58	.895	8.51	.052	.668	2.41	3.76	.90	.61
M10	2.31	1.113	9.14	.056	.803				
M11	2.23	1.046	9.05	.051	.794				
M12	2.29	.941	8.17	.053	.705				
M13	2.23	1.050	9.65	.040	.857				
M14	2.94	.964	9.09	.042	.798				
M15	2.40	1.040	7.68	.071	.658				
M16	2.34	.939	8.03	.054	.692				

n=163

Toplam Güvenirlik (Cronbach's Alfa Değeri): .95

Toplam Açıklanan Varyans : % 62.100

Tablo 12 incelendiğinde ölçek boyutlarına ilişkin güvenirlik değerlerinin birinci faktör için .91, ikinci faktör için .90 ve ölçeğin tamamı için .95 olduğu görülmektedir. Nunnally ve Bernstein (1994)'a göre ölçme sonuçlarının güvenirliğine ilişkin bir kanıt olarak, ölçeğin her bir boyutuna ilişkin alfa katsayısı değerlerinin 0.70'ten büyük olması gerekmektedir. Bu doğrultuda ilgili ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Yakınsak geçerlilik için madde faktör yüklerinin .5 veya daha yüksek bir değere sahip olması (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009, s. 679) ve Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin .5 ve üstü olması (Fornell ve Larcker, 1981, s. 46) gerekmektedir. Tablo 12'de faktörleri oluşturan maddelerin faktör yükleri incelenmiş ve her bir boyuta ilişkin maddelerin faktör yüklerinin .620 ile .876 arasında değişen değerler aldıkları görülmüştür. Ayrıca söz konusu ölçeğin boyutlarına ait OAV değerlerinin .60 ve .61 olduğu görülmektedir.Bu doğrultuda faktör yükleri ve OAV değerleri söz konusu ölçeğin yakınsama geçerliğinin birer kanıtı olarak

gösterilebilir. Ayırt edici geçerliliğin sağlanması için ölçeğin her bir alt boyuta ilişkin OAV değerlerinin kareköklerinin, o alt boyutun diğer alt boyutlar ile aralarındaki korelasyondan ve aynı zamanda 0.50 değerinden küçük olmaması gerekmektedir (Fornel ve Larcker, 1981, s. 46). Tablo 13'de DM ölçeği faktörleri arasındaki korelasyon ve OAV değeri kareökleri belirtilmiştir.

Tablo 13

DM Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon ve OAV Değeri Karekökü

Boyutlar	Ortalama	Ss	1	2
1.Dinleyici Benlik Algısı	2.43	3.63	0.71	
2.Dinlemeye Verilen Değer	2.41	3.76	.70**	0.71

** 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin her iki alt boyutunun OAV değerlerinin kareökleri, boyutlar arasındaki korelasyon değerinden ve 0.50 değerinden daha büyüktür. Bir başka ifadeyle Dinleyici Benlik Algısı alt boyutunun OAV karekökü 0.71 iken bu alt boyutun diğer alt boyut ile olan korelasyonundan daha büyüktür. Bu doğrultuda ölçeğin ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ve araştırma verilerini toplamak için kullanılan ölçek eklerde sunulmuştur (Ek 5).

3.3.2. Dinlediğini Anlama Testleri

Veri toplama araçlarından ikincisini öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dinledikleri hikâye ile ilgili anlama sorularının bulunduğu ve araştırmacı tarafından geliştirilen anlama testleri oluşturmuştur. Anlama testleri çoktan seçmeli ve boşluk tamamlama olmak üzere iki türdedir. Testler hazırlanırken aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır:

1. Dinlediğini anlama testlerinin hazırlanması için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir resimli kitap seçilmiştir. Kitap seçimi için araştırmacı tarafından literatür incelenmiş (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Ateş, 2013; Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011; Kara, 2012), iyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özelliklere ilişkin (Sever, 1995) 10 maddelik bir kontrol listesi oluşturulmuştur (Ek 6). Ardından dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve t-birim sayısı dikkate alınmıştır. Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümleciği olan bileşik cümleler tek t-birim olarak düşünülebilir (Ulusoy, 2017). İncelenen kitaplar aşağıda sıralanmıştır;

- Nasreddin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi (Melike Günyüz, Ceyhun Şen)

- Park Canavarı (Hafize Çınar Güner)
- Padişahın Ebrusu (Aysel Gürmen)
- Kütüphanedeki Aslan (Michelle Knudsen)
- Piraye'nin Bir Günü (Arslan Sayman)
- La Fonten Orman Mahkemesinde (Selçuk Demirel)
- Ayılar Kitap Okumaz (Emma Chchester Clark)
- Alexander ve Oyuncak Fare (Leo Lionni)
- Kırmızı Kanatlı Baykuş (Feridun Oral)

Alınan görüşler doğrultusunda "Kütüphanedeki Aslan" isimli resimli hikâye kitabı seçilerek anlama testleri bu kitaba bağlı olarak hazırlanmıştır. Kitap; 2007 yılında basılmıştır, Michelle Knudsen tarafından yazılmış, Kevin Hawkes tarafından resimlenmiş ve Ekin Gökovalı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Kitaptaki T-Birim sayısı 168'dir.

2. Kitap seçiminin ardından Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05/08/2015 tarih ve 71 sayılı kararları ile belirlenen İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programının sözlü iletişim öğrenme alanı içerisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik kazanımlar (7 kazanım) incelenmiştir.

3. İncelenen kazanımlar, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve seçilen kitap göz önünde bulundurularak, öncelikle çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır (Yekeler ve Ulusoy, 2020, baskıda). Çoktan seçmeli test eklerde sunulmuştur (Ek 7). İlk olarak dört seçenekli ve 25 maddelik bir soru havuzundan oluşan test maddeleri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Sınıf Öğretmenliği alanlarındaki birer öğretim elemanı ve ilkokullarda görev yapan iki sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uygun görülmeyen maddeler testten çıkarılmış ve bazı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak toplam 25 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Madde analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısı oranının 5 ile 10 katı olması yönündeki öneri baz alınarak (MacCallum vd. 1999) deneme formu Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek 3) Giresun ili Merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 396 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizi için yapılan

istatistiksel işlemler sonucunda, testte yer alan maddelerin güçlük indeksi (Pj), standart sapma (Sj), ayırt edicilik indeksi (rjx) ve madde güvenirliği (rj) değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi (rjx) 0.30'un altında olan beş madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca madde güçlük indeksi (Pj) 0.10'un altında ve 0.90'ın üzerinde olan maddeler de testten çıkarılmıştır (Ebel, 1965). Yapılan bu analizler sonucunda 20 maddeden oluşan Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi son şeklini almıştır. Test maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan güçlük indeksi (Pj), standart sapma (Sj), ayırt edicilik indeksi (rjx) ve madde güvenirliği (rj) değerleri tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	pj	sj	rjx	rj	Madde No	pj	sj	rjx	rj
1	0.70	0.49	0.38	0.17	*11*	0.84	0.36	0.40	0.15
2	0.88	0.33	0.33	0.11	*12*	0.70	0.47	0.51	0.24
3	0.75	0.43	0.50	0.22	*13*	0.84	0.37	0.45	0.17
4	0.64	0.48	0.56	0.27	*14*	0.85	0.36	0.40	0.14
5	0.84	0.37	0.33	0.12	*15*	0.77	0.42	0.51	0.21
6	0.83	0.45	0.40	0.19	*16*	0.26	0.44	0.36	0.17
7	0.40	0.49	0.37	0.18	*17*	0.73	0.44	0.51	0.23
8	0.54	0.50	0.56	0.28	*18*	0.62	0.49	0.52	0.25
9	0.34	0.47	0.49	0.23	*19*	0.71	0.45	0.58	0.26
10	0.84	0.36	0.30	0.11	*20*	0.64	0.48	0.61	0.29

Tablo 14 incelendiğinde, ayırt edicilik indeksi (rjx) .30'un altında olan beş madde çıkarıldıktan sonra kalan 20 maddenin ayırıcılık güçlüklerinin 0.30 ile 0.61 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan bu değerler testte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve dinlediğini anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir (Ebel, 1965). Madde analizinden sonra yapılan test analizi sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Çoktan Seçmeli Dinlediğini Anlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	KR-20
20	396	13.92	3.62	16	15	0.68	0.77

Tablo 15 incelendiğinde çoktan seçmeli testten elde edilen puanların ortalama güçlüğünün 0.68 olduğu görülmektedir. Bu değer testin orta güçlükte olduğunun göstergesidir. Testin güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenirlik değeri, anlama testinin kullanılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir (Croker ve Algina, 2006).

4. İncelenen kazanımlar, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve seçilen "Kütüphanedeki Aslan" kitabı göz önünde bulundurularak ikinci olarak boşluk tamamlama testi hazırlanmıştır. Boşluk tamamlama testi öğrencilerin anlama düzeylerini belirleme amacıyla kullanılabilir (Mariotti ve Homan, 2001; ak. Ulusoy, 2009). Bir metinden kelimelerin silinmesi ve öğrencinin anlamsal, dilbilgisel ve bağlamsal açıdan uygun kelimelerle boşluğu (aralığı) doldurması anlamına gelen boşluk tamamlama tekniği, Gestalt psikolojisinin ilkelerine dayanmaktadır (Dağ, 2010). Test kelimelerin sıklıkla, örneğin her beşinci kelimenin, silindiği (Harris, Turbill, Fitzsimmons, McKenzie, 2006) boşluk tamamlama tekniğinin (traditional and random cloze) seçenekli olarak sunulması ile maze tekniği kullanılarak boşluklar dört seçenekli olarak hazırlanmıştır. Kütüphanedeki Aslan isimli kitabın kelime sayısı 972'dir. Test için 243 kelimelik ve her yedinci kelimesi silinerek toplam 25 boşluk hazırlanmıştır. Boşluk tamamlama testi eklerde sunulmuştur (Ek 8). Madde analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısı oranının 5 ile 10 katı olması yönündeki öneri baz alınarak (MacCallum vd., 1999), deneme formu Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek 3) Giresun ili Merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim toplam 396 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizi için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, testte yer alan maddelerin güçlük indeksi (Pj), standart sapma (Sj), ayırt edicilik indeksi (rjx) ve madde güvenirliği (rj) değerleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi (Pj) 0.10'un altında ve 0.90'ın üzerinde ayrıca ayırt edicilik indeksi (rjx) 0.30'un altında olan madde (Ebel, 1965) olmadığı için testten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 16

Boşluk Tamamlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	pj	sj	rjx	rj	Madde No	pj	sj	rjx	rj
1	0.69	0.46	0.36	0.16	*14*	0.76	0.43	0.51	0.22
2	0.79	0.41	0.38	0.16	*15*	0.42	0.50	0.41	0.20
3	0.63	0.48	0.53	0.26	*16*	0.74	0.44	0.61	0.27
4	0.64	0.48	0.53	0.26	*17*	0.83	0.39	0.51	0.19
5	0.51	0.50	0.64	0.32	*18*	0.84	0.37	0.44	0.16
6	0.77	0.42	0.35	0.15	*19*	0.31	0.46	0.55	0.26
7	0.52	0.63	0.46	0.29	*20*	0.84	0.37	0.39	0.14
8	0.66	0.47	0.55	0.26	*21*	0.81	0.40	0.45	0.18
9	0.80	0.40	0.38	0.15	*22*	0.34	0.47	0.32	0.15
10	0.65	0.48	0.56	0.27	*23*	0.63	0.48	0.34	0.17
11	0.87	0.34	0.37	0.13	*24*	0.61	0.49	0.55	0.55
12	0.54	0.50	0.58	0.29	*25*	0.46	0.50	0.47	0.23
13	0.44	0.50	0.41	0.20					

Tablo 16 incelendiğinde, 25 maddenin ayırıcılık güçlüklerinin 0.32 ile 0.64 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan bu değerler testte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve dinlediğini anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir (Ebel, 1965). Madde analizinden sonra yapılan test analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Boşluk Tamamlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	KR-20
25	397	15.97	4.76	20	17	0.64	0.80

Tablo 17 incelendiğinde çoktan seçmeli testten elde edilen puanların ortalama güçlüğünün 0.64 olduğu görülmektedir. Bu değer testin orta güçlükte olduğunun göstergesidir. Testin güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenirlik değeri, anlama testinin kullanılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir (Croker ve Algina, 2006).

3.3.3. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri

Veri toplama araçlarından üçüncüsünü öğrencilerin dinlediği hikâyeleri yazılı ve sözlü olarak anlattıklarında, anlatım becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından

geliştirilmiş olan dinlediğini anlatma değerlendirme ölçütlerine yönelik rubrik oluşturmuştur. Rubrik hazırlanırken ilgili alan yazın taranarak (Arizona Department of Education, 2006, AIMS six trait analytic writing rubric official scoring guide; Coşkun, 2005; Dunsmuir, vd. 2015, Education Northwest, 2006, 6 + 1 trait writing; Koutsoftas ve Gray, 2012; Özkara, 2007; Sulak, 2014; Tompkins, 2000; Tompkins, 2006; Ulusoy, 2017), üç alan uzmanın görüşü alınmıştır. Rubrik eklerde sunulmuştur (Ek 9). Rubrik yazılı anlatım, sözlü anlatım ve hem yazılı hem sözlü anlatım için üç temel kategoriden ve bu kategorilere ait maddelerden oluşmaktadır. Birinci kategori hem yazılı hem sözlü anlatım için hikâye elementlerini kapsamaktadır. Başlık, ana karakter, yardımcı karakterler, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki maddelerinden oluşmaktadır. *Sözlü anlatım* kategorisi; dil, cümle akıcılığı, kelime seçimi ve anlama maddelerinden; *yazılı anlatım* kategorisi ise; el yazısı, yazım kuralları, kelime seçimi ve anlama maddelerinden oluşmaktadır. Rubrikte hikâye elementleri kategorisinde 9, sözlü ve yazılı anlatım kategorileri için ayrı ayrı 4'er madde olmak üzere toplam 13 madde vardır. Her bir maddenin 0-2 puan aralığı bulunmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 26'dır.

Rubrikten elde edilen puanlara ilişkin güvenirliği sağlamak amacı ile puanlayıcılar arası güvenirliği kestirme yöntemlerinden biri olan "Kappa Tekniği" kullanılmıştır. Cohen (1960) tarafından önerilen bu teknik sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki/den fazla puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geliştirilmiştir (Cohen, 1960). Bu tekniğin varsayımları şu şekildedir (Brennen ve Prediger,1981):

- Puanlama sürecinde kategorilenen nesne ya da bireylerin,
- Puanlayıcıların puanlamalarının,
- Puanlamada kullanılan kategorilerin birbirinden bağımsız olduğudur.

Bu varsayımlar doğrultusunda; hesaplamanın ve yorumlamanın kolay olduğu, kategori sayısı ve puanlayıcı sayısından etkilenmeyen bu teknik (Silcocks, 1983) araştırmacı ile birlikte ikinci bir araştırmacının 10 tane öğrencinin sözlü ve yazılı anlatım puanlarının güvenirliğini hesaplamak için kullanılmıştır. Kappa İstatistiği (κ) ile 2 puanlayıcılı ve 13 maddelik çizelge örneği Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18

Kappa İstatistiği ile İki Puanlayıcılı 13 Maddelik Çizelge Örneği

		1. Puanlayıcı													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Satır Top.
2. Puanlayıcı	1	P_{11}	P_{12}	P_{13}	P_{14}	P_{15}	P_{16}	P_{17}	P_{18}	P_{19}	P_{110}	P_{111}	P_{112}	P_{113}	P_1
	2	P_{21}	P_{22}	P_{23}										P_{213}	P_2
	3	P_{31}	P_{32}	P_{33}										P_{313}	P_3
	4	P_{41}	P_{42}	P_{43}	P_{44}									P_{413}	P_4
	5	P_{51}	P_{52}	P_{53}		P_{55}								P_{513}	P_5
	6	P_{61}	P_{62}	P_{63}			P_{66}							P_{613}	P_6
	7	P_{71}	P_{72}					P_{77}						P_{713}	P_7
	8	P_{81}	P_{82}						P_{88}					P_{813}	P_8
	9	P_{91}	P_{92}							P_{99}				P_{913}	P_9
	10	P_{101}	P_{102}								P_{1010}			P_{1013}	P_{10}
	11	P_{111}	P_{112}									P_{1111}		P_{1113}	P_{11}
	12	P_{121}	P_{122}										P_{1212}	P_{1213}	P_{12}
	13	P_{131}	P_{132}											P_{1313}	P_{13}
	Sütun Top.	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7	P_8	P_9	P_{10}	P_{11}	P_{12}	P_{13}	P_{ij}

Tablo 18'de birinci ve ikinci puanlayıcıların 13 maddelik rubriği kullanarak bir öğrenciye verdikleri puanlar genel olarak gösterilmiştir. Kappa istatistiği puanlayıcılar arası gözlenen uyumun içinden şansa/tesadüfe dayalı uyumun çıkarılmasına dayalı olarak hesaplanmaktadır. $\bar{P}$ gözlenen uyumluluk oranı, $\bar{P_e}$ tesadüfî/şansla uyumluluk oranı olmak üzere kappa istatistiği ($\kappa=\bar{P}-\bar{P_e}$ / $1-\bar{P_e}$) formülüyle hesaplanmaktadır (Sim ve Wright, 2005). Bu doğrultuda 10 tane öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımlarının iki puanlayıcı tarafından puanlanması sonucu hesaplanan "Kappa İstatistiği Değerleri" ve "Uyum Yorumları" Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen değerler temel alınarak Tablo 19'da paylaşılmıştır.

Tablo 19

Öğrencilere Ait Kappa İstatistiği Değerleri ve Uyum Yorumları

Öğrenci No	Kappa değerleri		Uyum düzeyi	
	1.Yazılı Anlatım	*2.Sözlü Anlatım*	1.Yazılı Anlatım	*2.Sözlü Anlatım*
1	0.72	*0.70*	Yüksek düzeyde	*Yüksek düzeyde*
2	0.83	*0.79*	Çok yüksek düzeyde	*Yüksek düzeyde*
3	0.78	*0.75*	Yüksek düzeyde	*Yüksek düzeyde*
4	0.85	*0.78*	Çok yüksek düzeyde	*Yüksek düzeyde*
5	0.90	*0.88*	Çok yüksek düzeyde	*Çok yüksek düzeyde*
6	0.77	*0.75*	Yüksek düzeyde	*Yüksek düzeyde*
7	0.92	*0.90*	Çok yüksek düzeyde	*Çok yüksek düzeyde*
8	0.69	*0.65*	Orta düzeyde	*Orta düzeyde*
9	0.96	*0.90*	Çok yüksek düzeyde	*Çok yüksek düzeyde*
10	0.89	*0.86*	Çok yüksek düzeyde	*Çok yüksek düzeyde*

Tablo 19'a göre iki puanlayıcının 10 öğrenciye verdikleri puanlar arasındaki uyumu elde etmek amacıyla 13 maddelik rubrikten alınan puanlara ait hesaplanan Kappa değerlerinin istatistiksel açıdan anlamlı ve yeterli düzeyde bulunduğu görülmektedir ($p<0,001$). İki puanlayıcının olduğu koşul için Kappa değerleri 0.65 ile 0.96 arasındadır. Hesaplanan κ istatistiklerinin pozitif olması, puanlayıcılar arasında tesadüfen çıkabilecek olası uyumdan daha yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

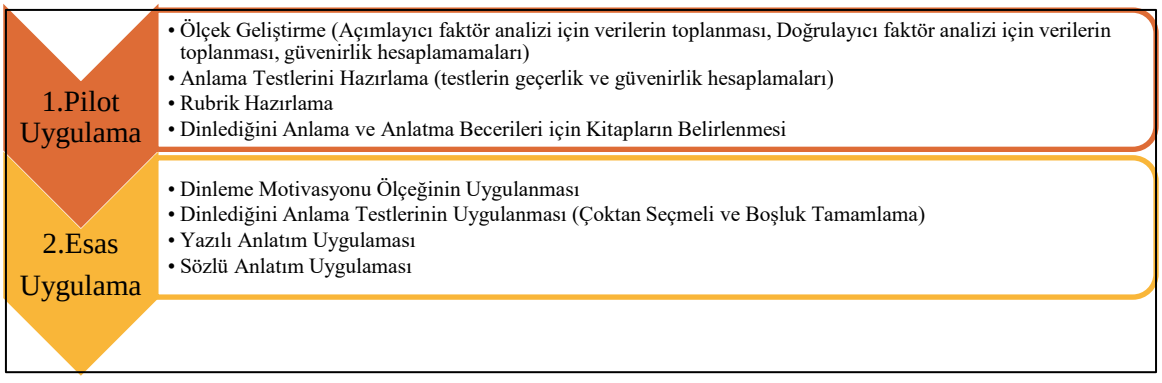
3.3.4. Yazılı Anlatım Formu ve T-Birim Sayısı

Öğrencilerin dinledikleri hikâyeleri yazılı ve sözlü anlatabilmeleri için iki resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Kitap seçiminde; öğrencilerin sınıf seviyelerine uygunluğu, kontrol listesi aracılığı ile dört alan uzmanın görüşleri (Ek 6) ve kitaplardaki T Birim sayısı dikkate alınmıştır. Morrow (1989, s.57) kitap seçiminde "çocuklara hitap eden ve anlatımı kolay kitapların/metinlerin seçilmesi" gerektiğini; çünkü "kafiye, yineleme ve tamlama gibi öngörülebilir unsurları tekrar söylemenin kolay olduğunu" belirtmiştir. İncelenen kitaplar ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yazılı anlatım için "Alexander ve Oyuncak Fare" isimli resimli hikâye kitabı seçilerek yazılı anlatım formu oluşturulmuştur (Ek 10). Kitap; Elma Yayınevi tarafından 2017 yılında basılmıştır, Leo Lionni tarafından yazılmış ve Kemal Atakay tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Sayfa sayısı 36'dır. Kitaptaki t-birim sayısı 107'dir. Sözlü anlatım içinse "Kırmızı Kanatlı Baykuş" isimli resimli hikâye kitabı seçilmiştir. Kitap; Yapı Kredi Yayınları tarafından 2012 yılında basılmıştır, Feridun Oral tarafından yazılmıştır. Sayfa sayısı 36'dır. Kitaptaki t-birim sayısı ise 90'dır.

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde üretkenlik becerileri için cümle sayıları hesaplanmıştır. Cümle sayılarını belirlemek için t-birim analizi kullanılmıştır. T-birim, kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan birimleri ifade etmektedir (Hedberg ve Westby, 1993). Basit bir ifade ile tek bir yüklemden oluşan bir basit cümle, bir t birim sayısı olarak ifade edilebilir. Çocukların söz dizim kurallarını geliştirme süreci, genel olarak onların sözdizimsel olgunluk düzeyini nasıl kazandığı perspektifinden tanımlanmıştır. Sözdizimsel olgunluk, insanların karmaşık sözdizimsel birimler üretmesine olanak tanıyan bir kapasite olarak anlaşılmıştır. En önemli özelliklerden biri bağlı cümlelerin yerleştirilmesi ve oluşturulmasıyla ilgili karmaşık bir dizi işlev olmasıdır. Hunt (1965; 1970), çocukların yazdıkları metinlerde sözdizimsel güçlükleri araştıran ilk araştırmacılardandır. Hunt (1970), metin üretimleri sözdizimsel güçlük düzeyini belirlemek için üç temel indeks tespit etmiştir. İlki, en düşük sınırlanabilir söz dizimsel birimin ortalama uzunluğudur (T-birim). T-birim, Hunt tarafından ana cümle ve ona bağlı herhangi bir alt cümle olarak tanımlanmıştır. Sözdizimsel olgunluk yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak gelişir ve t-birim veya cümle artışı, ifade uzunluğunun artışı, zaman kipleri ve fiillerin kullanımı gibi çeşitli özelliklerle tanımlanabilir (Silva, Abchi ve Borzone; 2010, s. 48). Bu araştırmada Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümleciği olan bileşik cümleler tek t-birim olarak düşünülmüştür.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamalıdır: İlki ölçeğin ve anlama testlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için pilot uygulama aşaması, ikincisi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan esas uygulama aşamasıdır. Bu aşamalarda izlenen adımlar Şekil 9 da kısaca sunulmuştur.



Şekil 9. Araştırma verilerinin toplanma aşamaları

Aşama 1: Pilot Uygulama

Adım 1. Ölçek Geliştirme: Ölçek geliştirmek için 2018-2019 eğitim öğretim döneminin *güz yarıyılında* (yaklaşık 10 hafta) İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Ardından Giresun ili merkez ilçesinde üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 478 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin yapısını doğrulamak amacıyla yine 2018-2019 eğitim öğretim döneminin *bahar yarıyılında* (yaklaşık 8 hafta) İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak (Ek 4), Giresun ili merkez üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 170 öğrenciye ulaşılmıştır.

Adım 2. Anlama Testlerinin Hazırlanması: Geçerli ve güvenilir dinlediğini anlama testlerini hazırlamak için 2018-2019 eğitim öğretim döneminin güz yarıyılında (yaklaşık 10 hafta) İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Ardından Giresun ili Merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında üç devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 396 öğrenciye ulaşılmıştır.

Adım 3.Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri Rubriğini Hazırlama: Rubrik için ilgili literatür taranmış, hikaye edici metin kullanılarak ilkokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında olması gereken özellikler maddeler halinde sınıflandırılıp, kategorilere ait alt maddeler belirlenip, alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Aşama 2: Esas Uygulama

Esas uygulama için 2019-20120 eğitim öğretim döneminin *güz yarıyılında* İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak (Ek 11), Giresun ili merkez ilçesinde üç devlet okulunda ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 286 öğrenciye ulaşılmıştır.

Öğrencilerin düzeylerine uygun resimli hikâye kitapları dinlediğini anlama, dinlediğini yazılı anlatma ve sözlü olarak anlatma becerileri için toplam üç tanedir. Anlama becerilerini ölçmek için kullanılan kitap "Kütüphanedeki Aslan", yazılı anlatım için kullanılan kitap "Alexendar ve Oyuncak Fare" ve sözlü anlatım için kullanılan kitap ise "Kırmızı Kanatlı Baykuş" tur.

Öğretmenlere ve öğrencilere uygulamalar ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra ölçek ve testlerin uygulamaları iki ders saati sürecinde yapılmıştır.

- Öncelikle öğrencilerin dinleme motivasyonlarını belirlemek amacıyla dinleme motivasyonu ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- İkinci olarak "Kütüphanedeki Aslan" isimli resimli kitap temel alınarak oluşturulan boşluk tamamlama testi araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmış, ardından kitap öğrencilere araştırmacı tarafından sınıflarında sesli olarak bir kez okunmuş ve sonra çoktan seçmeli dinlediğini anlama testi uygulanmıştır.
- Üçüncü olarak öğrencilerin yazılı anlatım yapabilmeleri için "Alexander ve Oyuncak Fare" isimli resimli kitap araştırmacı tarafından öğrencilere sınıflarında sesli olarak bir kez okunmuş ve ardından öğrencilerden dinledikleri hikâyeyi yazılı olarak (yazılı anlatım formu aracılığıyla) anlatmaları istenmiştir. Yazılı anlatım sürecinde araştırmacı öğrencileri aşağıdaki şekilde bilgilendirmiştir:

"Bugün dinlediklerimizi yazılı olarak bana tekrar anlatmanızı isteyeceğim. Tekrar anlatım, hikâye anlatımı ve hikâye yazma becerilerinizi geliştirmenin iyi bir yoludur ve dinlediğinizi anlamanıza yardım eder. Şimdi hikâyeyi (Alexendar ve Oyuncak Fare) hep birlikte sessizce ve dikkatle dinlemenizi istiyorum. Hikâyeyi dinlemeniz bittiğinde, sizlere düşünmeniz için zaman vereceğim ve ardından hikâyeyi hatırlayabildiğiniz kadar yazacaksınız. Bu süreçte, önemli fikirleri not etmenizi ve hikâyede mümkün olduğunca çok şey hatırlamanızı istiyorum. Böylece yazılı anlatım yapmış olacağız." (Stoicovy, 1997, s. 8).

- Son olarak sözlü anlatım için yardımcı bir araştırmacı tarafından öğrenciler sınıflarından sıra ile çalışma odasına alınmıştır. Yardımcı araştırmacı öğrencilere:

"Bugün benden dinlediğin hikâyeyi sözlü olarak Dilek öğretmenine tekrar anlatmanı isteyeceğim. Şimdi "Kırmızı Kanatlı Baykuş" isimli hikâyeyi sana bir kez okuyacağım. Beni sessizce ve dikkatle dinlemeni istiyorum. Hikâyeyi dinlemen bittiğinde, sana düşünmen için zaman vereceğim ve ardından hikâyeyi hatırlayabildiğin kadar Dilek öğretmenine anlatacaksın. Hikâyeyi anlatırken mümkün olduğunca çok şey hatırlamanı istiyorum." (Stoicovy, 1997, s. 8) yönergesini vererek "Kırmızı Kanatlı Baykuş" isimli resimli kitabı öğrencilere (bireysel olarak) bir kez okumuş, ardından öğrenciler ikinci bir çalışma odasında bulunan araştırmacının yanına gelerek dinledikleri hikâyeyi sözlü anlatım yapmışlardır. Öğrencilerin nasıl başlayacağını bilmediği durumlarda, 'Bu hikâye ne hakkında?' gibi sorular sorulmuştur. Anlatım sürecinde ayrıca ihtiyaç duyulduğunda öğrenciler 'daha çok şey söyleyebilir misin?' veya 'sonra neler oldu?' gibi genel talimatlar

ile araştırmacı tarafından yönlendirilmeye çalışılmış, duraklama anlarında "iyi gidiyorsun", "hikâye ile ilgili aklına başka bir şey geliyor mu?" vb. teşvik edici cümleler kurulmuştur. Anlatım yapmakta zorlanan ve daha çekingen öğrenciler içinse;

- Bir zamanlar…
- Hikâye kimin hakkında?
- Hikâye ne zaman oldu?
- Hikâye nerede oldu?
- Hikâyede ana karakterin problemi nedir?
- Sorunu nasıl çözmeye çalışıyordu? İlk önce ne yaptı… (ikinci, sonraki)
- Sorun nasıl çözüldü?
- Hikâye nasıl bitti?

gibi sorular kullanılarak yönlendirilme yapılmıştır. Sözlü anlatım sürecinde öğrencilerin anlatımları ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiştir. Araştırmacı ses kayıtlarını her hafta uygulamadan sonra tekrar dinlemiş ve ikinci bir araştırmacı ile birlikte ses kayıtlarının %20'si tekrar dinlenilerek puanlanmasına karar verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri) ile ilişkisel (korelasyon ve regresyon analizleri) ve nedensel analizler tercih edilmiştir. "İlişkisel analizlerde değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri öğrenilmeye çalışılır. Bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesi yapılır. Ama gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz. Değişkenler arasındaki ilişki, karşılıklı bağımlılık veya başka değişkenlerden dolayı olabilir. Bu yüzden nedensel ilişki deneme modelleri ile aranabilir" (Karasar, 2012, s.82). Diğer bir ifade ile bir ilişki tek başına nedensellik vermez. Nedensellik bir çıkarımdır/sonuçtur. İspatlanmış bir korelasyon ile desteklenebilir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006, s. 587-588). Bu yüzden dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, t birim sayısının dinlediğini anlatma becerileri üzerinde etkisini belirleyebilmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurularak nedensel analizler tercih edilmiştir.

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, Dinleme Motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında yapılan AFA, değişkenler arasında ilişkilerin incelenmesi için korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 15.0 programı; dinleme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında yapılan DFA ve araştırma modelinin test edilmesi AMOS 7 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Betimsel istatistikler ile veriler eksik değer, aykırı değer, normallik açısından incelenmiştir. Veri analiz işlemine başlamadan önce dinleme motivasyonu ölçeği, boşluk tamamlama testi, dinlediğini anlama testi ve yazılı anlatım formu incelenerek hangilerinin işleme dahil edilmeyeceği belirlenmiştir. Eksik doldurulan ölçek ve testler işleme alınmamıştır. Öncelikle uç değerler (outliers) analizi yapılarak aşırı değerler tespit edilmiştir. Uç değerlerin belirlenmesinde dinleme motivasyonu ölçeği, dinlediğini anlama testleri ve dinlediğini anlatma puanlarına ait kutu grafiğine (boxplot chart) bakılmış ve uç değerler incelenmiştir.

Esas uygulama sürecinde 286 öğrenciye ulaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek ve normal dağılımı sağlayabilmek için aykırı değer analizleri kapsamında Mahalanobis uzaklık testi yapılmıştır. Belirlenen Mahalanobis uzaklık testi sonuçları veri tabanına yerleştirilmiştir. Elde edilen Mahalanobis değerleri serbestlik derecesi 4 dikkate alınarak ki-kare (χ^2) tablosuyla karşılaştırılmıştır. χ^2 tablosuna göre .01 anlamlılık düzeyinde referans değerden (P_MAH_1< 0.01) sapan 16 değer veri setinden çıkarılmıştır. (Daha sonra normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesi için histogram ve P – P grafikleri incelenmiştir). Ardından parametrik test varsayımlarından; verilerin normal dağılıma uygunluğu (basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında olmalıdır) ve varyanslarının eşit olup olmadığı (p <.05) Levene Testi ile incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olması; aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine çakışık (eşit ya da yakın olması) normal dağılımın en önemli göstergeleridir (Can, 2013, s.82-89). Bu doğrultuda verilere ait aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerine bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır.

Tablo 20

Verilere Ait Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Normallik Değerleri

Değişkenler	n	X-	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Dinlemeye Verilen Değer	270	19.47	5.61	-.090	-.738
Dinleyici Benlik Algısı	270	20.71	7.10	-.209	-1.320
Dinlediğini Anlama -Boşluk Tamamlama	270	14.36	5.15	-.194	-.796
Dinlediğini Anlama -Çoktan Seçmeli	270	12.00	4.41	-.343	-.775
Sözlü Anlatım	270	12.78	4.47	-.096	-.721
Yazılı Anlatım	270	11.27	4.65	-.010	-.587
T Birim Sayısı	270	19.18	8.58	.104	-.362

Tablo 20 incelendiğinde dinleme motivasyonu ölçeğine, dinlediğini anlama boşluk tamamlama ve çoktan seçmeli testlerine, dinlediğini sözlü ve yazılı anlatım puanlarına ve t birim sayısına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve öğrencilere ait veri setindeki puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (Tabacnick ve Fidel, 2015).

Dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, t birim sayısı ve dinlediğini anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon ve regresyon türü analizler kullanılmıştır. Korelasyon analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle arasındaki ilişkiyi oran (yüzde) olarak gösteren "Korelasyon Katsayısı"nın (Pearson Correlation Coefficient) hesaplanmasına dayanmaktadır (Orhunbilge, 2017, s.13). Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişen bir değer alır. Katsayı .30'dan küçükse ilişkinin zayıf, .30-.70 arasında ise orta düzeyde, .70'den büyükse yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İki değişken arasında hesaplanan korelasyon katsayısının negatif (-) olması, iki değişken arasında ters yönlü, olumsuz bir ilişkinin olduğunu gösterir. Bu değişkenlerden birinin artarken, diğerinin azalması anlamına gelir. Bu ilişkinin gücü hesaplanan korelasyon katsayısı -1'e yakınlaştıkça artar. Korelasyon katsayısının pozitif (+) olması iki değişken arasında aynı yönde, olumlu bir ilişkinin olduğunu gösterir. Yani değişkenlerden biri artarken diğeri de artar (Atılgan, 2009, s. 440; Tan, 2014, s. 95). Araştırmada ele alınan değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz türünde bağımlı bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi bağımsız değişken ve bu bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla değişkenlerin tümü birden modele dahil edilebilir (Orhunbilge, 2017, s.73). Böylece bütün bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ortak etkisi incelenebilir (Can, 2013, s.248). Regresyon analizinde

bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu durumlar (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.118) ve bağımlı değişkenle ayrı ayrı aralarında 1'e yakın bir ilişki olduğu durumlar olabilir (Orhunbilge, 2017, s. 75-76). Bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olmaması, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorununun olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2013, s.100). Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle ayrı ayrı aralarında orta düzeyde ilişkinin olması (Tabachnick ve Fidell, 2015; Orhunbilge, 2017) regresyon analizine gidilebileceğinin göstergesidir.

Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler test edilmeye çalışıldığından gözlenen ve örtük değişkenleri içeren modellerin test edilmesinde faktör analizi ve regresyon analizinin birleşmesinden oluşan istatistiki analizlerden biri olan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin. 2015). YEM kullanılmasının nedeni; tek başına ilişki analizlerinin araştırmacılara davranışların altında yatan gerekli ve yeterli koşulları gözlemlemelerine izin vermemesidir (Meyers vd., 2006, s. 588). YEM'de gözlenen ve örtük değişkenler birlikte analiz edilerek önceden belirlenen ve kuramsal alt yapısı olan bir ilişki örüntüsünün, örneklemden toplanan veri ile doğrulanması sağlanmaya çalışılır (Kline, 2015, s.63). Ölçüm hatalarının değerlendirilmesine ve kontrol edilmesine imkân vererek geleneksel path analizinden (gözlenen değişkenlerle yapılan analiz) daha etkilidir (Meyers vd., 2006, s.636).

YEM ölçüm modelleri ve yapısal model olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Modelin oluşturulması demek, değişkenler arasında nedensellik ilişkilerini tanımlayan bir yapının ortaya konulması demektir (Karagöz, 2019, s.1035). Ölçüm modelleri örtük değişkenleri oluşturan yapılar, yapısal model ise örtük değişkenler arasındaki tüm ilişkiyi test eden büyük modeli ifade etmektedir (Byrne, 2012). Araştırmanın ölçme modelleri dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve anlatma becerileridir. YEM oluşturulurken izlenmesi gereken adımlar aşağıdaki gibidir (Karagöz, 2019, s.1036);

1. Teorinin oluşturulması:
2. Modelin belirlenmesi ve çizimi
3. Örneklemin belirlenmesi ve verilerin toplanması
4. Modelin test edilmesi (yol analizi ile)
5. Uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi

6. Modelin modifikasyonu

YEM; gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkileri test eden ölçme modeli (DFA) ile örtük değişkenler arasındaki ilişkileri test eden yapısal modelin (yol analizi) birleşiminden oluşur (Kline, 2015). Çoklu regresyon mantığında çalışan yol (paht) analizi, teorileştirilen bazı değişkenlerin neden olduğu diğer değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Meyers vd., 2006, s. 585). Örtük değişkenle, gözlenen değişkenle ve karma olmak üzere farklı türde yapılabilir. Yol analizinin regresyona göre üstünlüğü; gözlenen değişkenlerin ölçüm hatalarının modele dahil edilebilmesi ve bir değişkenin hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak tanımlanabilmesidir (Schumacker ve Lomax, 2016). Araştırmacılar, yol analizi kullanarak verilerini temsil edilen değişkenler arasındaki karmaşık (tahmine dayalı) ilişkileri açık bir şekilde varsayımsal olarak değerlendirebilirler (Kellowey, 1995).

YEM'de modelin test edilmesi uyum indeksleri ile yapılmaktadır. Önceden belirlenen modellerin, veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum istatistikleri ile belirlenir. Amaç teorik modelin test edilmesi olduğundan modelin veri ile uyumlu olup olmadığı iyi uyum indeksleri değerlendirilerek yapılır (Karagöz, 2019). Bu yüzden öncelikle Ki kare testi kullanılarak modelin genel uyumuna bakılır. Ki kare testi "gözlenen kovaryans matrisi ile faktör kovaryans matrisi arasında fark yoktur" hipotezini test eder. Modelin test edilmesinde istenen sonuç hipotez model ve veriye dayalı model arasında hiçbir anlamlı farklılık olmadığını sağlanması olduğundan, istatistiksel olarak anlamsız Ki-kare istatistiği temel alınır. Eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değerin "0"a yakın olması gerekir. Dolayısıyla geleneksel istatistiklerin tersine ki kare değerinin anlamsız olması beklenir. Buna karşın büyük örneklemlerdeki kare değeri neredeyse her zaman anlamlı çıkar. Bu nedenle X^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesi yapılır (CMIN/DF) (Sümer, 2000, s.59). Ki karenin anlamlı olmaması ve $X^2/sd<3$ (bazı araştırmacılara göre $X^2/sd<5$) modelin uyumluluğunu gösterir. Ki kare anlamlı olsa daha $X^2/sd<3$ modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu gösterir (Karagöz, 2019, s. 1038).

Veriye dayalı modelin uyum düzeyini belirlemek için kullanılan diğer indeksler ve ölçütleri Tablo 21'de sıralanmıştır.

Tablo 21

YEM'de kullanılan Uyum İndeksleri ve Ölçütleri

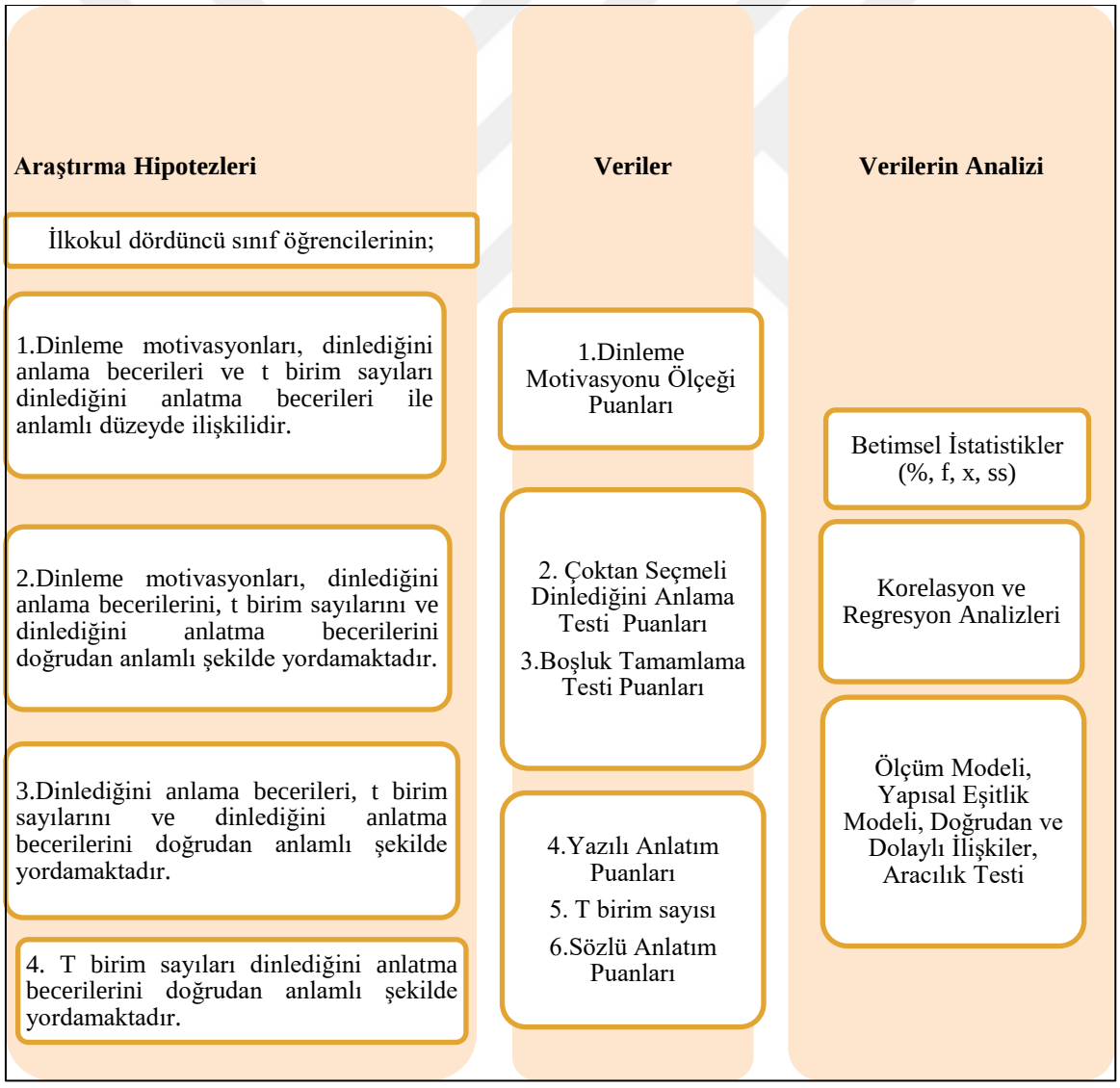
Mutlak Uyum İndeksleri: [1](Karagöz,2019; Kline, 2015) [2](Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller,2003)		Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri
[1]İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)	GFI	0.85≤GFI≤0.90	0.90≤GF ≤0.95	0.95≤GF ≤1
[2]Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjustment Goodness of Fit Index)	AGFI	0.85≤AGFI≤0.90	0.90≤AGFI≤1	
Koruyucu Uyum İndeksleri: [3](Karagöz, 2019) [4](Byrne, 2012)		Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Ölçütleri	
[3]Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual)	RMR/ RMS	0.08≤ RMR≤0.05	0.05≤ RMR≤1	
[4]Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Mean Square Residual)	SRMR	0.00≤ SRMR≤0.05	0.05≤SRMR≤0.10	
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri: [5](Karagöz, 2019) [6](Browne ve Cudeck, 1993) [7](Baumgartner ve Homburg, 1996)		Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Ölçütleri	
[5]Karşılaştırmalı İyilik Uyum İndeksi (Comperative Fit Index)	CFI	0.90≤ CFI≤0.95	0.95≤ CFI≤0.97	0.97≤ CFI≤1
[6]Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)	RMSEA	0.05≤RMSEA≤0.08	0.00≤RMSEA≤0.05	
[7]Normlaştırılmış Uyum İndeksleri (Normed Fit Index)	NFI	0.90≤ NFI≤0.95	0.95≤ NFI≤1	

Modellin uyum değerlerinin yeterli bulunması sonrasında aracılık testi yapılmıştır. Son olarak gizil değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri hesaplanmıştır. Aracılık etkisi analizlerinde, Mackinnon'ın (2008) aracı değişkenli modeli kullanılmıştır. Aracılık için ilk olarak (a) bağımsız değişken bağımlı değişkeni etkilemek zorundadır; (b) bağımsız değişken aracı değişkenleri de etkilemek zorundadır; (c) aracı değişkenlerin her biri bağımsız değişken olmadan bağımlı değişkeni etkilemek zorundadır; (d) son olarak aracı değişkenler devreye girdiğinde tam aracılık etkisi olabilmesi için doğrudan etkinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Modele ek olarak, etki değerlerini hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile gizil değişkenler arasındaki doğrudan etki, dolaylı etki ve toplam etki değerlerine bakılmıştır. Doğrudan etki, bağımsız

değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisidir. Dolaylı etki, bağımsız değişken ve aracı değişkenlerin birlikte bağımlı değişkene gösterdiği etkidir. Son olarak toplam etki, doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamından oluşan etkiye verilen isimdir. Etki değerleri, değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve aracılığın ne düzeyde olduğunu belirlemede önem taşımaktadır (MacKinnon, 2008).

Etki büyüklüğü hesaplaması için çoklu regresyon katsayısı olan R^2'den yararlanılmıştır. Ekti büyüklüklerinin yorumlanmasında genellikle kullanılan yöntem etki büyüklüklerini "küçük", "orta" ve "büyük" olmak üzere ayırmak yönündedir (Cohen, 1988).

Araştırma verilerinin analiz süreci, araştırma soruları ve veri toplama araçlarına göre Şekil 10'da özetlenmiştir.



Şekil 10. Veri analiz süreci

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak geliştirilen modele yönelik betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiler (korelasyon değerleri) verilmiştir. Ardından, ölçüm modeli test edilmiş ve verilerin yapısal regresyon modellerine uygunluğu belirlenmiştir. Veri setinin uygunluğunun belirlenmesinin ardından, dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma ilişkilerini test eden (ve tekrar eden-recursive) yapısal regresyon modeline yönelik analiz sonuçları paylaşılmıştır. Bu model; dinleme motivasyonun dinlediğini anlama becerisi ve t-birim sayısı ile birlikte dinlediğini anlatma becerisini yordama düzeyini açıklamaktadır.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular

Dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, t-birim sayısı ve dinlediğini anlatma becerilerine ilişkin modelde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlere yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 22'de verilmiştir. Değerler incelendiğinde; değişkenlerin ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 / +1 aralığında ve normal dağılımı işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 22

Dinleme Motivasyonu, Dinlediğini Anlama ve Dinlediğini Anlatma Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	X- (Aritmetik Ortalama)	Tepe Değer (Mod)	Ortanca (Medyan)	S	Çarpıklık		Basıklık	
								Değer	Standart Hata	Değer	Standart Hata
Dinlemeye Verilen Değer	270	8	32	19.47	18	20	5.61	-.090	.15	-.738	.30
Dinleyici Benlik Algısı	270	8	32	20.71	13	22	7.10	-.209	15	-1.32	.30
Dinlediğini Anlama-Boşluk Tamamlama	270	2	25	14.36	15	15	5.15	-.194	15	-.796	.30
Dinlediğini Anlama-Çoktan Seçmeli	270	0	20	12.00	17	13	4.41	-.343	15	-.775	.30
Sözlü Anlatım	270	2	23	12.78	13	13	4.47	-.096	15	-.721	.30
Yazılı Anlatım	270	0	23	11.27	10	11	4.65	-.010	15	-.587	.30
T Birim Sayısı	270	0	40	19.18	10	19	8.58	.104	15	-.362	.30

4.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, t-birim sayısı ve dinlediğini anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon ve regresyon türü analizler kullanılarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle arasındaki ilişkiyi oran (yüzde) olarak gösteren "Korelasyon Katsayısı" hesaplanmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler ikiden fazla olduğu için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Böylelikle bağımlı bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi bağımsız değişken ve bu bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23

Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Dinlemeye Verilen Değer	1.00						
2.Dinleyici Benlik Algısı	.80**	1.00					
3. Dinlediğini Anlama- Boşluk Tamamlama	.55**	.49**	1.00				
4. Dinlediğini Anlama-Çoktan Seçmeli	.53**	.47**	.75**	1.00			
5. Yazılı Anlatım	.51	.49*	.56*	.61**	1.00		
6. Sözlü Anlatım	.47	.47*	.55*	.59**	.84**	1.00	
7. T Birim Sayısı	.35	.36*	.31	.43**	.64**	.54**	1.00

** p < .01
* p < .05

Tablo 23 incelendiğinde, dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma arasındaki ilişkilere bakıldığında, dinleme motivasyonunun ilk bileşeni olan "dinlemeye verilen değer" ile dinlediğini anlatmayı ölçen yazılı anlatım (r=.51), sözlü anlatım (r= .47) ve t-birim sayısı (r=.35) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamsız ilişkiler olduğu görülmektedir. Dinleme motivasyonunun ikinci bileşeni olan "dinleyici benlik algısı" ile dinlediğini anlatmayı ölçen yazılı anlatım (r= .49, p < .05), sözlü anlatım (r= .47, p < .05) ve t-birim sayısı (r=.36, p < .05) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareketle dinleyici benlik algısı arttıkça dinlediğini anlatma becerisi puanlarının ve t-birim sayısının yükseldiği söylenebilir.

Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkilere bakıldığında, dinleme motivasyonunun ilk bileşeni olan "dinlemeye verilen değer" ile dinlediğini anlama puanları arasında ($r_{\text{boşluk tamamlama}}$ =.55, $r_{\text{çoktan seçmeli}}$ = .53, p < .01) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı, dinleme motivasyonunun ikinci bileşeni olan "dinleyici benlik algısı" ile dinlediğini anlama puanları arasında ($r_{\text{boşluk tamamlama}}$ =.49, $r_{\text{çoktan seçmeli}}$ =. 47, p < .01) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan dinleme motivasyonu arttıkça dinlediğini anlama becerisi puanlarının yükseldiği söylenebilir.

Dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma arasındaki ilişkilere bakıldığında, dinlediğini anlama becerilerini ölçen "boşluk tamamlama" ile dinlediğini anlatma bileşenleri ($r_{\text{yazılı anlatım}}$=.56, $r_{\text{sözlü anlatım}}$= .55, p < .01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler, t birim sayısı ile ($r_{\text{t birim sayısı}}$= .31) pozitif yönde ve anlamsız ilişkiler olduğu görülmektedir. Dinlediğini anlama becerilerini ölçen "çoktan seçmeli" ile dinlediğini anlatma bileşenleri ($r_{\text{yazılı anlatım}}$=.61, $r_{\text{sözlü anlatım}}$= .59, p < .01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı

ilişkiler, t-birim sayısı arasında ($r_{\text{t birim sayısı}}$= .43, p < .01) ise yine pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan dinlediğini anlama becerisi puanları yükseldikçe dinlediğini anlatma becerilerinin ve t-birim sayısının arttığı söylenebilir.

Tablo 23'e göre bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı en yüksek korelasyon değerleri, dinlediğini anlama çoktan seçmeli testi ile dinlediğini yazılı anlatım (r= .61, p < .01) ve sözlü anlatım (r= .59, p < .01) arasındadır. En düşük ve anlamsız ilişki ise dinlediğini anlama çoktan seçmeli ile t-birim sayısı (r=.31) arasındadır.

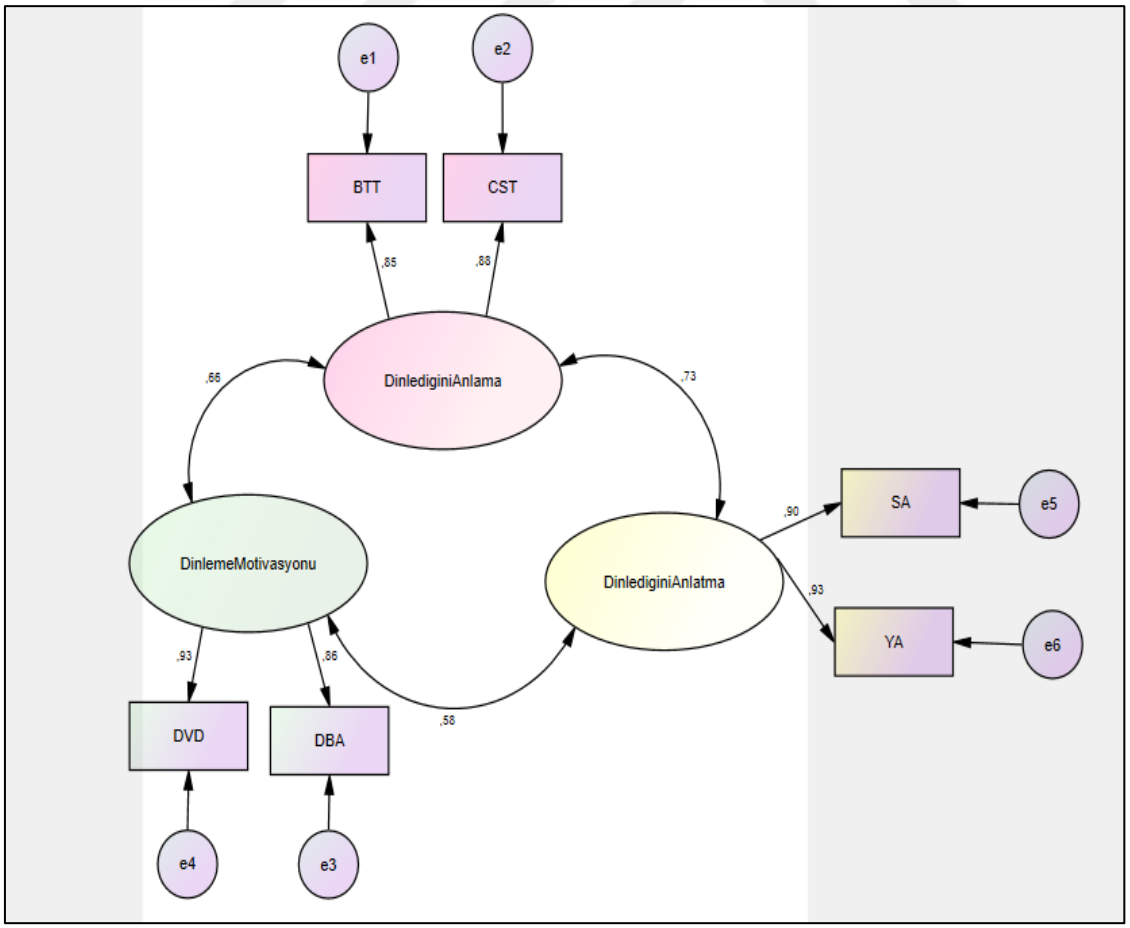
Bağımsız değişkenleri oluşturan bileşenler arasında ilişkilere bakıldığında; dinleme motivasyonu değişkeni için dinlemeye verilen değer ve dinleyici benlik algısı arasında (r= .80, p < .01) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, dinlediğini anlama değişkeni için boşluk tamamlama ve çoktan seçmeli arasında (r=. 75, p < .01) yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler arasında ise dinleme motivasyonundan dinlemeye verilen değer ile dinlediğini anlama bileşenleri ($r_{\text{boşluk tamamlama}}$ =.55, $r_{\text{çoktan seçmeli}}$= .53, p < .05), dinleyici benlik algısı ile dinlediğini anlama bileşenleri ($r_{\text{boşluk tamamlama}}$ =.49, $r_{\text{çoktan seçmeli}}$= .47, p < .05) arasında orta düzeyde ilişkilerin olması çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorununun olmadığının göstergesidir. Benzer şekilde t-birim sayısı ile dinleme motivasyonu bileşenleri arasında (r dinlemeye verilen değer= .35, p> .05 ve r dinleyici benlik algısı= .36, p < .05) orta düzeyde ilişkilerin olması, dinlediğini anlama becerileri arasında ($r_{\text{boşluk tamamlama}}$ =.31, p> .05, $r_{\text{çoktan seçmeli}}$= .43, p < .01) orta düzeyde ilişkilerin olması ve anlatma becerileri arasında ($r_{\text{yazılı anlatım}}$=.64, $r_{\text{sözlü anlatım}}$= .54, p < .01) orta düzeyde ilişkilerin olması çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorununun olmadığının göstergesidir.

4.3. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin örneklemden toplanan veri ile doğrulanmaya çalışılmasında faktör analizi ve regresyon analizinin birleşmesinden oluşan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. YEM ölçüm modelleri ve yapısal (teorik) model olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Ölçüm modelleri örtük değişkenleri oluşturan yapılar, yapısal model ise örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm ilişkiyi test eden büyük modeli ifade edilebilir (Byrne, 2012). Araştırmanın ölçme modeli dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve anlatma becerileri değişkenlerinden oluşmaktadır.

4.3.1. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Ölçüm modeli, örtük değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından nasıl tanımlandığını göstererek (Jöreskog ve Sörbom, 1993), bütün değişkenler arasında yönü tanımlanmış ilişkileri hesaplar ve verilerin yapısal regresyon modellerine uygunluğunu belirler (Sümer, 2000, s. 62). Bu araştırmada dinlediğini anlatma yapısal regresyon modeli test edilmeden önce, model için belirlenen ölçüm modeli test edilmiş ve gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri temsil etme düzeyleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda dinlediğini anlatmaya yönelik ölçüm modeli Şekil 11'de sunulmuştur. Şekil incelendiğinde 6 tane dikdörtgen gösterge değişkenleri, 3 tane elips ise; gizil değişkenleri ifade etmektedir. Her bir gizil değişkenden kendi göstergelerine giden tek yönlü oklar, göstergenin gizil değişken yapısındaki yol katsayısı ya da regresyon ağırlığıdır. Dinlediğini anlama gizli değişkeninde regresyon katsayıları BTT testi için λ = .85; CST için λ = .88 'dir. Dinlediğini anlatmada ise, yazılı anlatım ve sözlü anlatım katsayıları sırasıyla λ = .93 ; λ = .90'dır. Dinleme motivasyonu göstergelerinin regresyon katsayıları dinlemeye veriler değer λ = .93 ; dinleyici benlik algısı λ =.86 şeklindedir.



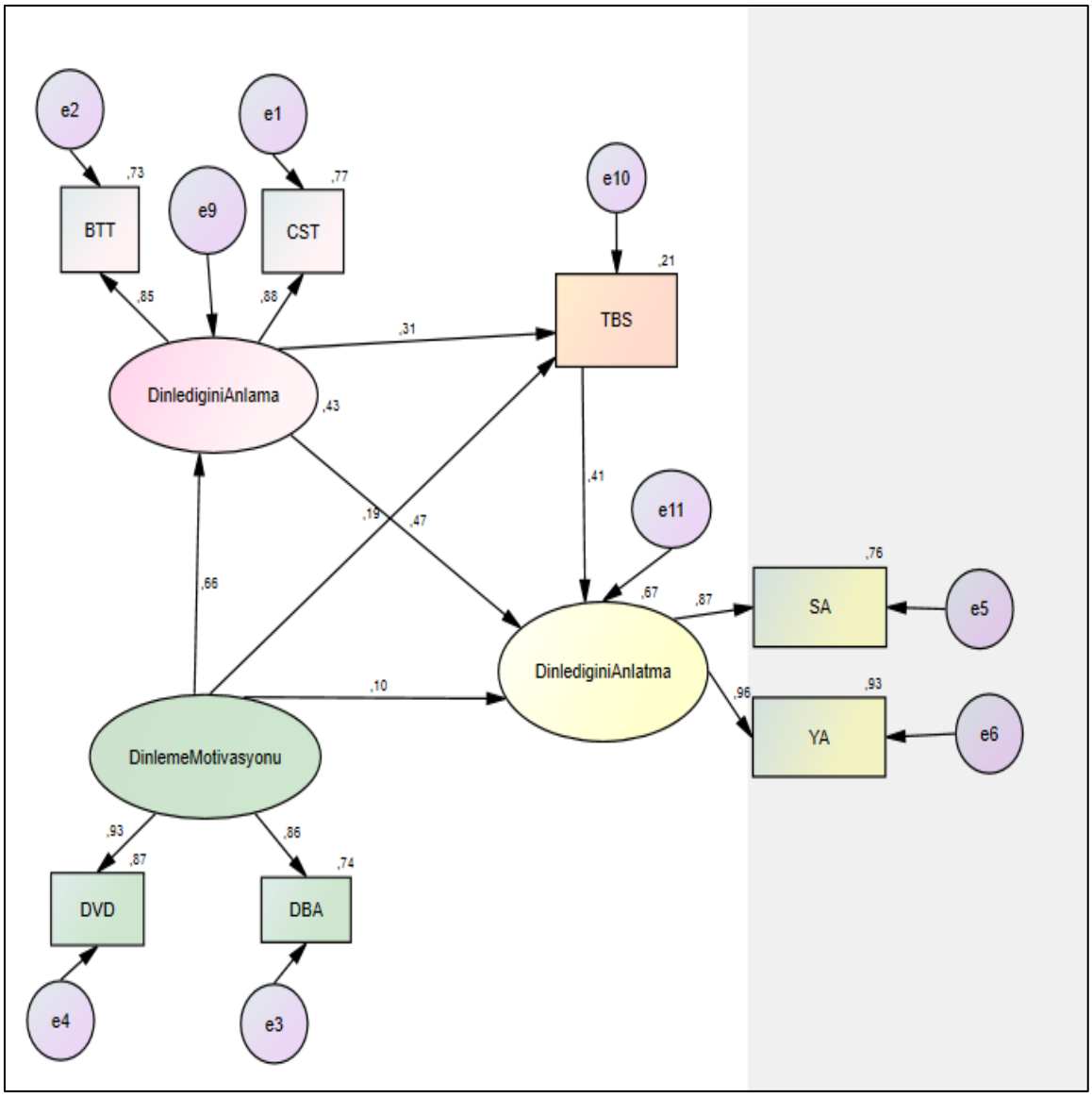
Şekil 11. Dinlediğini Anlatma ölçme modeli dfa sonuçları

Şekil 11 incelendiğinde ölçüm modelinde yer alan gizil değişkenler arasındaki çift yönlü oklar, değişkenler arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Bu modelde, tüm gizil değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama (Φ = .66, p = .000) ve dinlediğini anlatma (Φ = .58, p = .000) arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler, dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma arasında (Φ = .73, p = .000) yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum indeks değerleri ($\chi 2$ / sd = 1.149, p = .033; GFI = .992; AGFI = .971; RMR= .377; RMSEA = .023; CFI = .999; TLI = .998; NFI = .994) modelin mükemmel uyum verdiğini göstermektedir (Ek 12). Tüm bu sonuçlar; gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenlerinin mükemmel derecede temsil ettiklerini, ölçüm modelinin test edilen tüm gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğine işaret etmektedir.

4.3.2. Yapısal Modele İlişkin Bulgular (Yapısal Regresyon Modeli)

Ölçme modelinin test edilmesinden sonra yapısal model test edilmiştir. Test edilen modelde, dinlediğini anlama becerileri 2 farklı yol ile, dinleme motivasyonu 2 gösterge değişken ile, dinlediğini anlama 2 gösterge değişken ile ölçülmüştür. Bu çalışmada $\chi 2$ (Kay-kare), $\chi 2$/sd (Kay kare / Serbestlik Derecesi), GFI (Uyum İyiliği İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), TLI (Tucker & Lewis İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değerleri dikkate alınmış ve model bu çerçevede değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda yapısal regresyon modeli Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Dinlediğini Anlatma yapısal regresyon modeli sonuçları (doğrudan ve dolaylı)

Test edilen yapısal regresyon analizi sonuçlarına göre modelin Ki-kare uyum indeksinin ($\chi2$ =21.541, p=.010, sd=9, $\chi2$/sd =2.393) anlamlı ve kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri (GFI = .979; AGFI = .933; RMR= .862; RMSEA = .072; CFI = .990; TLI = .976; NFI = .983) çoğunlukla mükemmel/iyi uyum ölçütleri olarak bulunmuştur (Ek 13). Böylelikle araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlatmaya yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Modelin genel olarak mükemmel/iyi uyum verdiği belirlendikten sonra değişkenler arasında doğrudan (ya da dolaylı olduğu öngörülen) etkilerin incelenmesi gerekmektedir. Dinlediğini anlatma modeline yönelik yapısal regresyon analiz sonuçları, regresyon

katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 24'de gösterilmektedir.

Tablo 24

Dinlediğini Anlatma Modeli Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları

Test Edilen Yol Dinlediğini Anlatma	B (Tahmin)	Sh (Hata)	γ/β (Standardize Edilmiş Regresyon)	Kritik oran	P (Anlamlılık)
<-- Dinleme Motivasyonu	.06	.04	.10	1.617	.106
<--Dinlediğini Anlama	.48	.07	.47	6.684	***
<--T Birim Sayısı	.19	.02	.41	8.523	***
Dinlediğini Anlama	β	Sh	γ/β	Kritik oran	p
<--Dinleme Motivasyonu	.42	.04	.66	10.264	***
T Birim Sayısı	β	Sh	γ/β	Kritik oran	p
<--Dinlediğini Anlama	.68	.19	.31	3.550	***
<--Dinleme Motivasyonu	.27	.12	.19	2.270	.023

Tablo 24 incelendiğinde regresyon değerlerinin anlamlılığı bakımından dinlediğini anlama (β=.47, p < .001) ve t-birim sayısı (β=.41, p<.001) dinlediğini anlatmanın anlamlı birer yordayıcısı iken, dinleme motivasyonu (β=.10, , p > .001) dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte dinleme motivasyonu (β=.19, p<.05) ve dinlediğini anlama (β=.31, p <.001), t-birim sayısının anlamlı birer yordayıcısıdır. Dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama, t-birim sayısındaki varyansın %21'ini açıklamaktadır. Dinleme motivasyonu ise dinlediğini anlamanın (β=.66, p<.001) anlamlı bir yordayıcısıdır.

Dinlediğini anlatma modeli yapısal regresyon analiz sonuçları Şekil 12'de sunulmuştur. Modelin tahmin sonuçlarında dinleme motivasyonu hariç tüm parametreler anlamlı bulunmuştur. Dinlediğini anlatma bağımlı değişkeni için faktör yükleri .87-.96 arasında değişmekte, dinleme motivasyonu bağımsız değişkeni için faktör yükleri .86-.93 arasında ve dinlediğini anlama bağımsız değişkeni için faktör yükleri .85-.88 arasında değişmektedir. Tüm değişkenler birlikte ele alındığında dinlediğini anlatma bağımlı değişkeni için açıklanan varyansın .67'si dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t birim sayısı olan bağımsız değişkenlerinin direk etkisi eşanlı olarak hesaplanmış ve aynı zamanda dinleme motivasyonunun dolaylı etkisi dinlediğini anlama değişkeni tarafından aracılık edilerek, t-birim sayısının dolaylı etkisi dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama değişkeni tarafından aracılık edilerek elde edilmiştir. Dinleme motivasyonunun dinlediğini anlatma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir

(p=.106>.05). Standardize edilmiş regresyon (beta) katsayılarına bakıldığında dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler (r=.66, p=.000), dinlediğini anlama ile t-birim sayısı arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler (r=.31, p=.000), dinleme motivasyonu ile t-birim sayısı arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler (r=.19, p=.023) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlarda mükemmel/iyi uyum değerleri elde edilmesine rağmen ilgili yapısal model için modifikasyon indeks değerlerine tekrar bakılmış ve düzeltme değerlerinde değişkenlere ait hata terimlerini ilişkilendirmenin, model değerlerini artırmayacağı görülmüştür (Tablo 25).

Tablo 25

Dinlediğini Anlatma Yapısal Model Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler

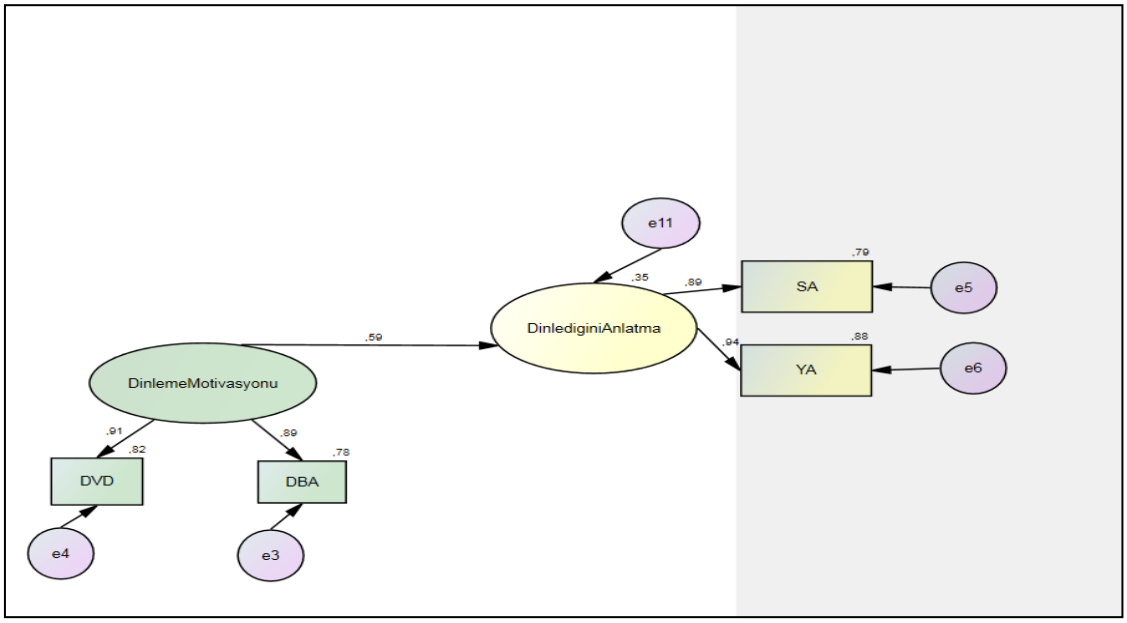
Düzeltme Önerileri			Modifikasyon İndeksi	Değişim Oranı
e2	<-->	e10	7.632	-4.186
e1	<-->	e10	6.868	3.322

Tablo 25'de verilen düzeltme indisleri incelendiğinde e2 (BTT) gizli değişkeni ile e10 (TBS) gözlenen değişkeni arasında kurulacak ilişkinin ve bu değişkenlerin hatalarının ilişkilendirilmesinin farklı faktörlere ait hata terimleri olduğu için modele katkısının olmayacağı görülmektedir. Ayrıca modelin teorik ve kavramsal yapısına uygun olmadığı düşünülmüştür.

4.3.3. Dinlediğini Anlama ve T Birim Sayısı Aracılık Modeli

Aracılık modelinde; dinleme motivasyonun dinlediğini anlama ve t-birim sayısı üzerinde, dinlediğini anlamanın ise t-birim sayısı üzerinde yordama güçlerinin ayrı ayrı anlamlı olması (*a* sayıltısı), dinlediğini anlama ve t-birim sayısının dinlediğini anlatmayı yordama güçlerinin ayrı ayrı anlamlı olması (*b* sayıltısı), dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlamanın dinlediğini anlatma üzerindeki yordama güçlerinin ilk olarak anlamlı, aracı değişken modele ilave edildiğinde ise anlamsız olması (*c* sayıltısı), beklenmektedir. Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni doğrudan ve anlamlı şekilde etkilemesi, bağımsız değişkenlerin her bir aracı değişkeni doğrudan ve anlamlı şekilde etkilemesi ve aracı değişkenlerin bağımsız değişken olmadan bağımlı değişkeni etkilemesi gerekmektedir. Bu sayıltıları ve aracılık etkisini test edebilmek için öncelikle aracı değişenlerin (dinlediğini anlama ve t-birim sayısı) yer almadığı model test edilmiş, sonrasında aracı değişenlerin yer aldığı önce tek sonra çift aracı değişkenli model

kullanılmıştır. Bu kavramsal model Bootstrapping yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemle doğrudan ve dolaylı etkiler ile alt ve üst sınır değerleri belirlenmiş, değişkenler arasındaki etki değerlerini hesaplama yöntemi ile gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere bakılmıştır (MacKinnon, 2008). Doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal modeller Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15'de, aracılık analiz sonuçları ise Tablo 26 ve Tablo 29'da verilmiştir.



Şekil 13. Dinleme Motivasyonu-Dinlediğini Anlatma doğrudan ilişkiler kavramsal modeli

İlk olarak test edilen aracı modelde dinleme motivasyonu için dinlediğini anlamanın aracılık rolü verilmiştir. Şekil 13 incelendiğinde; dinleme motivasyonu (γ = .59, p = .000) dinlediğini anlatmayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu nedenle bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkilediği söylenebilir.

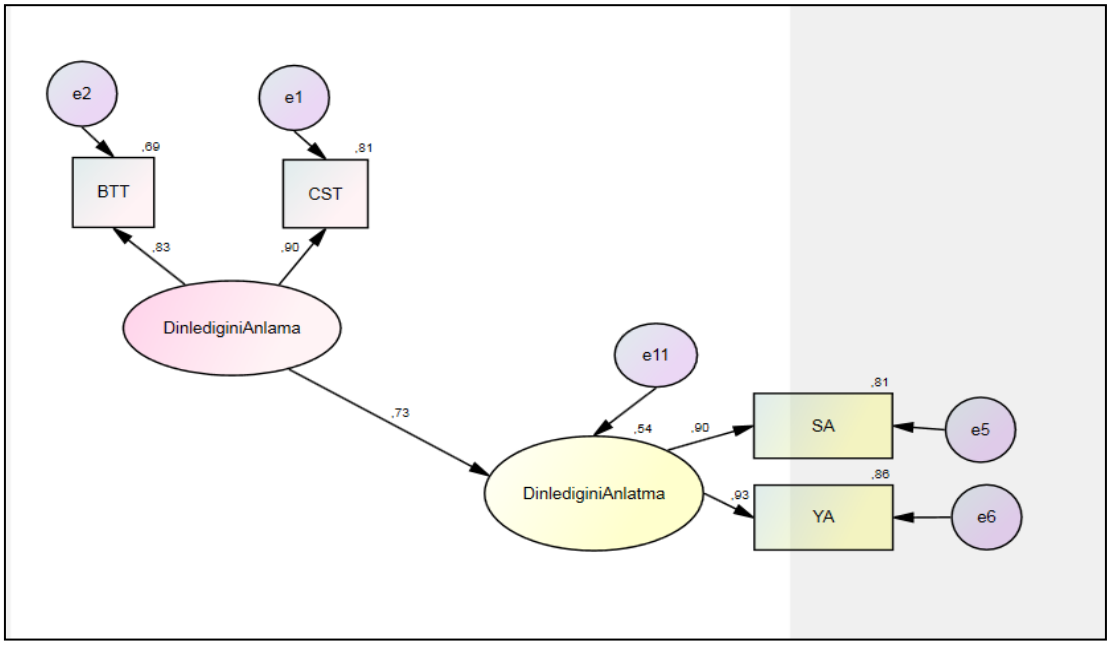
Tablo 26

Dinlediğini Anlama Aracılık Yordama Güçleri

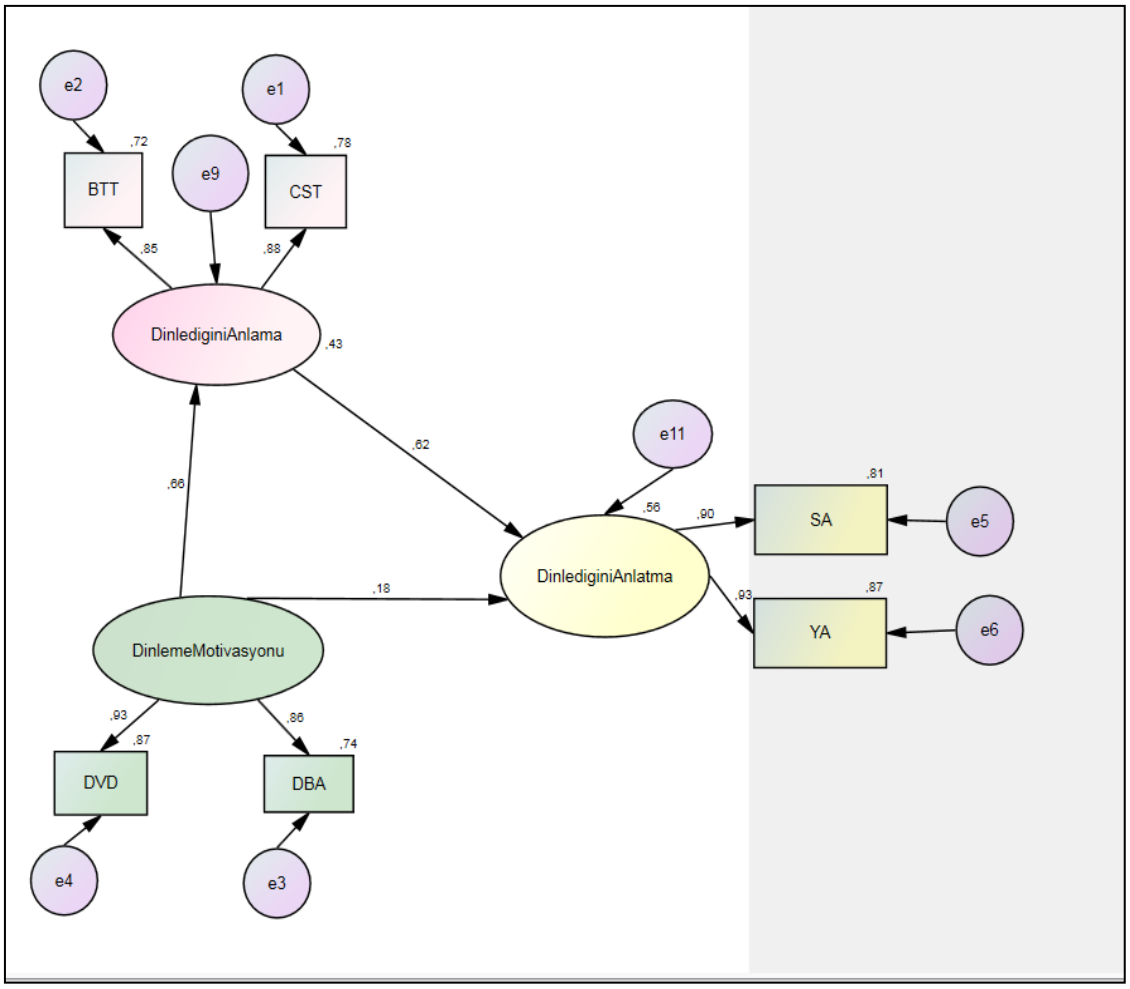
Değişkenler	Dinlediğini Anlama	Dinlediğini Anlatma		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap Alt –Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ)	Doğrudan Yordama (γ)	Dolaylı Yordama (γ - β)			
Dinleme Motivasyonu	.66***	.59***	.18* (0.016)	.003	.31-.59 ***	Kısmi

* p < .05
*** p < .001

Tablo 26 incelendiğinde ilk olarak aracılık rolü olduğu düşünülen dinlediğini anlama modele sokulmuş ve dinleme motivasyonunun dinlediğini anlatma üzerindeki yordama gücünün (γ=.18, *p*=.016) düştüğü görülmüştür. Buna göre dinlediğini anlama, dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlatma arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir. Dinleme motivasyonunun dinlediğini anlatmayı yordama gücünün bir kısmı dinlediğini anlamadan kaynaklanmaktadır.



Şekil 14. Dinleme Anlama-Dinlediğini Anlatma doğrudan ilişkiler kavramsal modeli



Şekil 15. Dinleme Anlama ve Dinleme Motivasyonu-Dinlediğini Anlatma dolaylı ilişkiler kavramsal modeli

İkinci olarak test edilen aracı modelde dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama için t-birim sayısının aracılık rolü verilmiştir. Şekil 14 incelendiğinde; dinlediğini anlamanın (γ = .73, p =.000) dinlediğini anlatmayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Şekil 15 incelendiğinde ise dinleme motivasyonu ile birlikte dinlediğini anlama (γ = .62, p =.000) dinlediğini anlatmayı anlamlı şekilde yordamakta ve yordama gücü azalmaktadır. Bu nedenle bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni aracı değişken yolu ile etkilediği söylenebilir.

Tablo 27

T Birim Sayısı Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	T Birim Sayısı	Dinlediğini Anlatma		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap Alt –Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ)	Doğrudan Yordama (γ)	Dolaylı Yordama (γ - β)			
Dinleme Motivasyonu	.19* (.023)	.18* (.016)	.10 (.106)	.002	.38-.65 **	Tam
Dinlediğini Anlama	.31***	.62***	.47***	.004	.07-.21 **	Kısmi

* p < .05
** p < .01
*** p < .001

Tablo 27 incelendiğinde ikinci olarak aracılık rolü olduğu düşünülen t-birim sayısı modele sokulmuş ve dinleme motivasyonunun dinlediğini anlatma üzerindeki yordama gücünün (γ=.10, *p*=106>.05) düştüğü ve anlamsızlaştığı görülmüştür. Buna göre t-birim sayısı, dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlatma arasında tam aracı değişken rolüne sahiptir. Dinleme motivasyonunun dinlediğini anlatmayı yordama gücünün tamamı t birim sayısı üzerinden gerçekleşmektedir. Bununla birlikte yine aracılık rolü olduğu düşünülen t-birim sayısı modele sokulduğunda dinlediğini anlamanın dinlediğini anlatma üzerindeki yordama gücünün (γ=.47, *p* = .000) düştüğü görülmüştür. Buna göre t-birim sayısı dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir.

4.3.4. Etki Büyüklüğü

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini sözlü ve yazılı anlatma becerilerini; t birim sayısı değişkeni ne düzeyde yordadığı eş zamanlı olarak belirlenmiştir. Bu değişkende meydana gelen değişimi, diğer değişkenlerin ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi literatürde farklı formüller ile hesaplanmaktadır. Bu araştırmada kovaryans ve çoklu regresyon analizleri temeline dayanan ve Cohen (1988) tarafından geliştirilen "f^2" değeri kullanılmıştır. Etki değeri $f^2 = R^2/ 1-R^2$ ile hesaplanmaktadır. Formülde yer alan "R^2" değeri çoklu korelasyon katsayısını ifade etmektedir. Cohen (1988) etki aralıklarını $0.02 \leq f^2 \leq 0{,}14$ küçük, $0.15 \leq f^2 \leq 0.34$ orta ve $0.35 \leq f^2$ değerini ise geniş etki olarak sınıflandırmıştır. Etki büyüklüklerine ilişkin sonuçlar Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28

Yapısal Regresyon Modeline Yönelik Etki Büyüklüğü

Değişkenler	R^2	f^2	Etki Büyüklüğü
Dinlediğini Sözlü Anlatma	0.483	0.934	Geniş
Dinlediğini Yazılı Anlatma	0.585	1.409	Geniş
T-Birim Sayısı	0.214	0.272	Orta

Tablo 28 incelendiğinde; dinlediğini sözlü ve yazılı anlatma modeli geniş etkiyi göstermektedir. Dinlediğini yazılı ve sözlü anlatmada; dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t-birim sayısı birlikte geniş etkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle bu bileşenler öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerini geniş ölçekte ve büyük oranda etkilemektedir. t-birim sayısı ise dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama tarafından orta düzeyde etkilenmektedir.

4.3.5. Doğrudan ve Dolaylı Yapısal Modellerin Karşılaştırılması

Araştırma sürecinde test edilen doğrudan ve dolaylı ilişkilerin test edildiği modeller benzerlik ve farklılıklarına göre tablolaştırılarak Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Araştırmada Test Edilen Doğrudan ve Dolaylı İlişkilere Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması

Doğrudan İlişkiler	χ2 / sd	GFI	AGFI	RMR	RMSA	CFI	TLI	NFI	Ortalama Açıklanan Varyans	Varyans/ Kovaryans
Dinleme Motivasyonu/ Dinlediğini Anlatma	1.490	-	-	-	.043	.999	.996	.998	%35	.59
Dinlediğini Anlama/ Dinlediğini Anlatma	.270	-	-	-	.000	1.000	1.006	1.000	%54	.73
Dolaylı İlişkiler	**χ2 / sd**	**GFI**	**AGFI**	**RMR**	**RMSA**	**CFI**	**TLI**	**NFI**	**Ortalama Açıklanan Varyans**	**Varyans/ Kovaryans**
Dinleme Motivasyonu+ Dinlediğini Anlama/ Dinlediğini Anlatma	1.149	-	-	-	.023	.999	.998	.994	%56	DM-DAT=.18 DAL-DAT=.62
Dinleme Motivasyonu + Dinlediğini Anlama + T Birim Sayısı / Dinlediğini Anlatma	2.393	.979	.933	.862	.072	.990	.976	.983	%67	DM- DAT= .10 DAL-DAT= .47 TBS- DAT= .41

DM= Dinleme Motivasyonu, DAL= Dinlediğini Anlama, TBS= T Birim Sayısı, DAT= Dinlediğini Anlatma

Tablo 29 incelendiğinde, dinlediğini anlatmanın yordanmasında bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı ve hep birlikte etkilerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma arasındaki orta düzeyde ilişki dinlediğini anlama ve t-birim sayısı değişkenleri modele dahil edildiğinde azalmış; fakat ortalama açıklanan varyans değeri tüm değişkenler modele dahil edildiğinde yükselmiştir. Bununla birlikte dinlediğini anlatmanın en güçlü yordayıcılarının dinlediğini anlama ve t-birim sayısı olduğu ve dinlediğini anlatma ile aralarında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmada ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında test edilen ve kabul edilen yapısal regresyon modeline yönelik bulgular doğrultusunda tartışma yapılmıştır. Son bölümde ise bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

Araştırma sonuçları yapılan betimsel, korelasyonel, DFA, ölçüm modeli ve yapısal model sonucunda ulaşılan bulgulara ve araştırma sorularına dayanarak ayrı başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Dinlediğini anlama boşluk tamamlama testi ve çoktan seçmeli testten alınan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının testlerin ortalamasından daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte t-birim sayısında öğrencilerin yarısı ortalama değerin üzerinde anlamlı birimler oluşturmuşlardır.

5.1.2. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler arası ilişkilere yönelik regresyon analizi sonucu hesaplanan korelasyon değerlerine bakıldığında öğrencilerin; dinleme motivasyonu (dinleyici benlik algısı), dinlediğini anlama (boşluk tamamlama ve çoktan seçmeli), t-birim sayısı ve dinlediğini anlatma becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fakat dinleme movitasyonunun bir alt boyutu olan dinlemeye verilen değer ile dinlediğini yazılı ve sözlü anlatma becerileri ile t-birim sayısı arasındaki ilişkiler anlamsızdır. Bununla birlikte

değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde dinleme motivasyonu arttıkça öğrencilerin t birim sayılarının ve dinlediğini anlama becerilerinin arttığı, dinlediğini anlama becerilerindeki artışında t birim sayısını ve dinlediğini anlatma becerileri arttırdığı söylenebilir.

5.1.3. Ölçme Modeline İlişkin Sonuçlar

Ölçme modelinde yer alan dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma gizil değişkenleridir. Dinleme motivasyonu ile dinlediği anlama ve dinlediğini anlatma becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler, dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma becerileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar

Doğrudan İlişkiler;

1) *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ve t birim sayıları dinlediğini anlatma becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkilidir*. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t-birim sayısı) bağımlı değişken olan dinlediğini anlatma varyansının %67'sini açıkladığı belirlenmiştir. T-birim sayısı ve dinlediğini anlama becerileri, dinlediğini anlatma becerilerinin en güçlü yordayıcısıdır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin t-birim sayıları ve dinlediğini anlama becerileri dinlediğini anlatma becerilerini anlamlı olarak arttırmaktadır. Öğrencilerin dinleme motivasyonlarının dinlediğini anlama becerilerini en fazla artırdığı belirlenmiştir Dinlediğini anlama becerilerinin ise t-birim sayısını artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte dinleme motivasyonunun diğer bağımsız değişkenler (dinlediğini anlama ve t-birim sayısı) modele dahil edildiğinde tek başına dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.
2) *Dinleme motivasyonları dinlediğini anlama becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.* İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarının dinlediğini anlama becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordaması, bilişsel ve davranışsal bir süreç olan motivasyonun dinleme sürecine direk etki ederek anlama becerisini anlamlı şekilde artırdığı ile açıklanabilir.

3) *Dinleme motivasyonları t- birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır*. İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarının t-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordaması, bilişsel ve davranışsal bir süreç olan motivasyonun dinleme sürecine direk etki ederek kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan kelime veya anlamlı kelime birliklerini ifade eden t-birim sayısını anlamlı şekilde arttırması ile açıklanabilir.

4) *Dinleme motivasyonları dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamamaktadır.* İlkokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları, tüm değişkenler modele dahil edildiğinde, dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamamamıştır. Bilişsel ve davranışsal bir süreç olan motivasyonun dinlediğini anlatma sürecine dahil edildiğinde bu etkinin direk ve anlamlı olmaması bilişsel bir beceri olan anlamayı ve dilsel bir beceri olan t-birim sayısını doğrudan ve daha güçlü şekilde etkileyerek anlatma becerilerini doğrudan anlamlı şekilde yordayamadığı şeklinde açıklanabilir.

5) *Dinlediğini anlama becerileri t-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.* İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin t-birim sayılarını doğrudan ve anlamlı şekilde yordaması, kökleri kelime bilgisine dayanan anlama sürecinin hafızadan sözcükleri anlama ve çıkarım yapma yoluyla dinleme becerilerine direk etki ederek yazılı anlatım sürecinde t-birim sayılarını anlamlı şekilde artırdığı ile açıklanabilir.

6) *Dinlediğini anlama becerileri dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.* İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordaması, alıcı bir dil becerisi olan anlamanın ifade edici bir dil becerisi olan anlatmaya direk etki ederek anlatma becerisini anlamlı şekilde artırdığı ile açıklanabilir.

7) *T-birim sayıları dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır*. İlkokul öğrencilerinin t-birim sayılarının dinlediğini anlatma becerilerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordaması, yazılı anlatım sürecinde metni kendi kelime bilgileri ile yeniden ifade ederek ürettikleri anlamlı cümlelerin dinlediğini anlatma sürecine direk etki ederek anlatma becerisini anlamlı şekilde arttırması ile açıklanabilir.

5.1.5. Aracılık İlişkisi Sonuçları

Dolaylı İlişkiler;

8) *Dinleme motivasyonu dinlediğini anlatma becerisini dinlediğini anlama becerisi aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır*. İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma arasında anlamlı ve kısmi aracılık yapmaktadır. Dinleme sürecine yönelik beklenti ve verilen değerden oluşan motivasyon, alınan bilgilerin ön bilgiler ile birleştirildiği ve yeniden anlam verildiği dinlediğini anlama becerisini artırmaktadır. Dinlediğini anlamada meydana gelen artış dinlediğini anlatmaya katkı sağlamaktadır. Motivasyon tek başına dinlediğini anlatma sürecini doğrudan ve anlamlı etkileyememektedir. Dinlediğini anlatma üzerindeki yordama gücünün bir kısmı, dinlediğini anlamadan kaynaklanmaktadır.

9) *Dinleme motivasyonu dinlediğini anlatma becerisini t-birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır.* Dinleme motivasyonu, dinlemeye verilen değer ve dinleme becerisi ile ilgili beklentilerden oluşur. Motivasyon sürecinde alıcı ve ifade edici kelime bilgisini kapsayan kelimeleri kolay bulma, yeni kelimeler öğrenmeye değer verme ve kelimeleri birleştirerek anlamlı cümle kurma ile ilgili beklentilerin yüksek olması, yazılı anlatım sürecinde t-birim sayısının artmasına neden olmaktadır. Motivasyon tek başına dinlediğini anlatma sürecini doğrudan ve anlamlı olarak etkileyememektedir. İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki t-birim sayısı dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma arasında anlamlı şekilde tam aracılık yapmaktadır.

10) *Dinlediğini anlama becerisi dinlediğini anlatma becerisini t-birim sayısı aracılığıyla dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır*. İlkokul öğrencilerinin t-birim sayıları, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma arasında anlamlı ve kısmi aracılık yapmaktadır. Metinden alınan bilgilerin ön bilgiler ile birleştirildiği ve yeniden anlam verildiği dinlediğini anlama kökleri kelime bilgisine dayanan bir süreç olarak, yazılı anlatım becerilerinde t-birim sayısını arttırmaktadır. T-birim sayısında meydana gelen artış dinlediğini anlatmaya katkı sağlamaktadır. T-birim sayısı dinlediğini anlatma için aracıdır. Dinlediğini anlamanın dinlediğini anlatma üzerindeki yordama gücünün bir kısmı, t-birim sayısından kaynaklanmaktadır.

5.1.6. Etki Büyüklüğü Sonuçları

11) Araştırma sürecinde geliştirilen dinlediğini anlatma modelinde; bağımsız değişkenlerin açıkladığı varyansın geniş bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle; modelde yer alan dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t-birim sayısı birlikte dinlediğini anlatma becerisini geniş olarak etkilemektedir.

12) Yazılı anlatım sürecinde t-birim sayısı, dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama becerisi tarafından orta düzeyde etkilenmektedir.

5.1.7. Doğrudan ve Dolaylı Yapısal Modellere İlişkin Genel Sonuçlar

Doğrudan ve dolaylı ilişkiler birlikte analiz edildiğinde yapısal modele ilişkin örtük ve gözlenen değişkenlerin ayrı ayrı ve birlikte sonuçları aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır;

I. Dinleme motivasyonu örtük değişkeni tek başına dinlediğini anlatmaya ilişkin varyansın %35'ini açıklamaktadır. Dinleme motivasyonu (β = .59, *p* = .000) tek başına dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

II. Dinlediğini anlama örtük değişkeni tek başına dinlediğini anlatmaya ilişkin varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Dinlediğini anlama (β = .73, *p* = .000) tek başına dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

III. Dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama örtük değişkenleri birlikte dinlediğini anlatmaya ilişkin varyansın %56'sını açıklamaktadır. Dinleme motivasyonu (β = .18, *p* = .016) ve dinlediğini anlama (β = .62, *p* = .000) birlikte dinlediğini anlatmanın anlamlı birer yordayıcısıdır.

IV. Dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama örtük değişkenleri ve t-birim sayısı gözlenen değişkeni birlikte dinlediğini anlatmaya ilişkin varyansın %67'sini açıklamaktadır. Üç bağımsız değişken modele dahil olduğunda dinlediğini anlama (β = .47, *p* = .000) ve t-birim sayısı (β = .41, *p* = .000) birlikte dinlediğini anlatmanın anlamlı birer yordayıcısı iken, dinleme motivasyonu (β = .10, *p* = .106> .05) dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir.

5.2. Tartışma

Dinlediğini anlatma; hatırlama, sıralama, organize etme, fikirler arası bağlantı kurma, çıkarım yapma, yaratıcı düşünme, dikkat ve kelime bilgisi gerektiren çok boyutlu ve

karmaşık bir beceridir. Bu araştırmada dinlediğini anlatma becerisini doğrudan ya da dolaylı olarak yordayan değişkenlerin yordama güçleri hikaye edici metinler üzerinden YEM ile test edilmiştir. Araştırmada dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, T birim sayısı ve dinlediğini anlatma becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere odaklanılmıştır.

5.2.1. Yapısal Modele İlişkin Tartışma

Dinlediğini anlatma yapısal regresyon analizi sonucunda araştırmada yer alan dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama ve t-birim sayısının hikaye edeci türde dinlediğini anlatmaya ilişkin varyansın %67'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Bağımsız değişkenler olan, dinlediğini anlama (β=.47, $p < .001$) ve t-birim sayısı (β=.41, $p < .001$) dinlediğini anlatmanın anlamlı birer yordayıcısı iken, dinleme motivasyonu (β=.10, $p > .001$) dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. İlgili literatür incelendiğinde Fong ve Ho (2017) tarafından birinci sınıfta okuyan 105 Hong Konglu-Çinli çocuğun dinlediğini anlama becerilerine doğrudan ve dolaylı etkileri olan değişkenler incelenmiştir. Dinlediğini anlama, soru cevap ve anlatım olarak iki bileşen halinde ele alınmış, dinlediğini anlama becerisine etkisi olabilecek değişkenler ise kısa süreli bellek, morfolojik beceriler, kelime bilgisi, dil bilgisi becerileri ve anlamayı izleme (hikaye dinlemede metin tutarlılığı izleme) şeklinde ayrı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; dinlediğini anlama becerisi ile en güçlü ilişki morfolojik beceriler arasında (β= 0.29, $p < 0.01$) bulunurken, tüm değişkenler birlikte dinlediğini anlamadaki varyansın % 53'ünü önemli ölçüde açıkladığı belirtilmiştir. Bir diğer araştırma ise; Wolfgramm, Suter ve Göksel (2016) tarafından İsviçre'de yaşayan 345 altıncı sınıf öğrencisinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinde (bağımlı değişkenler); dikkatin, kısa süreli belleğin, kelime hazinesinin ve akademik benlik kavramının (bağımsız değişkenler) yordayıcı etkisini incelendikleri araştırmada tüm bağımsız değişkenlerin dinlediğini anlamadaki varyansın %84'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; kelime hazinesi (β= 0.81, $p < 0.01$) ve dikkat (β= 0.38, $p < 0.05$) dinlediğini anlamanın güçlü birer yordayıcısı iken, dikkatin okuduğunu anlamanın güçlü bir yordayıcısı olmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarıda hesaplanan t-birim sayısının dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı olması bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kim ve Phillips (2014) tarafından okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada yaş ve kelime hazinesi kontrol değişkenleri olarak ele

alınıp, hikaye edici türde dinlediğini anlama becerisinde engelleyici kontrolün, zihin teorisinin ve anlamayı izlemenin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tüm değişkenler dinlediğini anlamadaki varyansın %82'sini açıklamıştır. Kocaarslan (2019) tarafından ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, akıcı okuma becerileri ile sözlü anlatım becerileri arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; akıcılığın bileşenlerinden olan prozodi ile okuduğunu sözlü anlatma becerileri arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki ($r=.562$, $p<.01$) bulunmuştur. Prozodik okuma unsurlarına dikkate alınarak yapılan sözlü hikâye anlatımında metnin anlamlı bölümlere ayrılması (Allington, 1983; Dowhower, 1991), yazılı anlatım ile t-birim sayısı arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Gilmore, Klecan-Aker ve Owen (1999) tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan 37 ilköğretim öğrencisi ile yapılan araştırmada hikaye elementleri, sözlü anlatım, t-birim sayısı, okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiş ve sözlü anlatım ile anlama becerileri arasında ($r=.54$, $p<.0007$) orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olması bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Turkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014), ilkokul 5. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanarak okuduğunu anlama, sessiz akıcı okuma sesli akıcı okuma ve sözlü anlatım becerileri arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında tüm değişkenlerin birlikte okuduğunu anlamadaki varyansın %57'sini açıkladığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte sözlü anlatım ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde de olsa pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (β =.21, $p<.001$). Keenan, Betjemann ve Olson (2008) tarafından yaşları 8 ile 18 arasında değişen 510 öğrenci ile yapılan ilişkisel çalışmada; anlama ve sözlü anlatım becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı ($r=.62$, $p < .01$) ilişki olduğu, kod çözme becerisine göre dinlediğini anlamanın sözlü anlatım becerisini düşük düzeyde de olsa anlamlı derecede yordadığı ($R^2=.29$, $p<.01$) ifade edilmiştir. Riedel (2007) tarafından 518 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada yeterli sözlü anlatım puanlarına sahip olsalar da anlama becerisi düşük olan öğrencilerin, anlama becerisi yüksek olan öğrencilere göre daha düşük kelime puanlarına sahip olduğunun belirtilmesi bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Marcotte ve Hintze'nin (2009), 111 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada ise okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için için dört biçimlendirici ölçüt (anlama testi, sözlü anlatım/ akıcılık, yazılı anlatım ve cümle doğrulama tekniği) kullanılıdığı belirtilmiştir. Cümle bilgisi, sözlü ve yazılı anlatım becerileri okuduğunu anlamayı açıklayan değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerileri ile sözlü anlatım becerileri arasında orta düzeyde ($r =.49$), yazılı anlatım becerileri arasında ise biraz daha yüksek düzeyde ($r =.59$)

bir ilişki olduğu, tüm değişkenlerin okuma yeterliliğindeki varyansın % 66'sını açıkladığı ifade edilmiştir. Kim (2016), yapısal eşitlik modeli kullanarak 201 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde, temel bilişsel becerilerin (kısa süreli bellek ve dikkat), temel dil becerilerinin (kelime bilgisi ve dil bilgisi) ve üst düzey bilişsel becerilerin (çıkarım, zihin teorisi ve anlamayı izleme) doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemiştir. Dinlediğini anlama becerileri soru cevap ve resimlerden anlatım şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama üzerindeki toplam varyansın %85 olarak bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinlediğini anlama üzerinde kısa süreli belleğin (β =.46), kelime bilgisinin (β =.30), dil bilgisinin (β =.49), çıkarım yapmanın (β =.31) ve zihin teorisinin (β =.52) toplam etkileri orta düzeyde iken, dikkatin (β =.07) ve anlamayı izlemenin (β =.18) toplam etkileri düşük düzeydedir.

Araştırma sonucunda bulunan dinlediğini anlama becerisi ile dinlediğini anlatma becerisi arasındaki orta düzeydeki ilişki (β=.47, p<.001) yapılan bazı çalışmaları, örneğin; Walczyk ve Raska (1992) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı (r=.52) ilişkiyi ve yine Pflaum (1980) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı (r=.64) ilişkiyi, destekler niteliktedir. Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985) tarafından yapılan çalışma sonucunda da öğrenciler için okuduğunu anlama sonrası yapılan anlatım etkinliğinin oldukça güçlü bir üretken öğrenme stratejisi olduğunu ve öğrencileri daha sonraki metinlere hazırlamada anlatımın doğrudan ve faydalı katkı sağladığını belirtmeleri anlama ve anlatım ilişkisine dikkat çekmektedir. Johnson (1983), öğrencinin metindeki bilgileri özümsemesi ve yeniden yapılandırılmasında yani anlama konusunu araştıran çok sayıda çalışmanın, hatırlamayı yani anlatımı bağımlı bir değişken olarak kullandığını belirtmiştir. Schisler (2008) tarafından yapılan çalışmada sözlü anlatımın anlama performansını arttırmak için etkili, Sylvia ve Widiati (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda yazılı anlatımın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirici, Ebaugh (2013) tarafından yapılan çalışmada ise hem yazılı hem de sözlü anlatımın öğrencilerin okuduğunu anlamaları için etkili birer strateji olduğunun belirtilmesi anlama anlatma becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

Araştırma sonucuda dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlama arasındaki orta düzeydeki ilişki (β=.66, p<.001) yapılan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Bkz; Berne, 2004; Dunkel, 1991; Lau, 2017; Vandergrift ve Goh, 2012). Örneğin; Lau (2017) ana

dilde yedinci ve dokuzuncu sınıfta yüksek ve düşük düzeyde dinlediğini anlama becerilerine sahip öğrencilerin dinleme motivasyonları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu ve düşük düzeyde anlama becerisine sahip öğrencilerden dinleme motivasyonları yüksek olanların dinleme stratejilerini daha iyi kullandıklarını belirtmiştir. Logan, Medford ve Hughes (2011), yetenekleri düşük olan öğrencilerin özellikle zor dinleme etkinlikleri için çaba göstermeye devam etmelerini sağlamada yüksek motivasyona ihtiyaç duyabileceklerini belirtmiştir. Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins' e (1999) göre, öğrencilerin bir göreve verdiği değer, başarı beklentileri, başarılı olmak için inançları ve başarısızlıklarından sorumlu oldukları bilinci motivasyon süreci ile ilgilidir (akt. Vandergrift, 2005). Bu nedenle dinleme sürecinde dinlemeye verdikleri değer, dinleme becerisine yönelik başarı beklentileri, kendilerine olan inançları dinlediğini anlama becerisini şekillendirmektedir. Çünkü motivasyon modellerinde tanımlanmış, değer, beklenti, öz-yeterlik ve nitelikler gibi faktörler, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmasında yani kendi öğrenme süreçlerinde son derece önemlidir (Pintrich, 1999). Schmidt ve Watanabe (2001) motivasyonun dil becerilerinde strateji kullanımını etkilediğini, kişinin dil öğrenim sürecinde gösterdiği en iyi çabada motivasyon gücünün önemli bir belirleyici olduğunu ve ardından bunu dil öğrenmek için verdiği değeri takip ettiğini ifade etmiştir.

Literatürde yer alan bu çalışmalarda tüm değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı değişkenlerin dinlediğini anlatmayı açıklama varyansları değerlendirildiğinde bu çalışmada açıklanan varyansın (%67) yüksek olduğu ve değişkenlerin bu varyansı geniş etki düzeyinde açıkladığı görülmektedir. Bu oran değişken sayısı, örneklem grupları ve uygulanan ölçme araçlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu farklılıklara rağmen ilgili literatür dinleme motivasyonu ve kelime/cümle/dil bilgisinin dinlediğini anlamanın ve anlama ile birlikte kelime/cümle/dil bilgisinin anlatmanın anlamlı yordayıcıları olduğu etrafında birleşmektedir. Tüm değişkenlerin bir araya gelerek dinlediğini anlatma üzerinde olumlu bir artış meydana getirmesi (dinlediğini anlatma becerisini açıklayabilmesi) literatüre önemli bulgular eklemektedir. Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985) tarafından yapılan çalışma sonucunda metinlerden okuduğunu anlayarak elde edilen bilgilerin tekrar anlatılmasının anlamaya fayda sağlayabileceği bulgusu anlama ve anlatım ilişkisinin iç içe geçmiş beceriler olduğununa dair destekleyici bir bakış açısı sunmuştur. Yapılan bu araştırma ile de bu iki değişken arasındaki ilişki kanıtlanmıştır.

Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer dikkat çekici sonuç ise bütün değişkenler modele dahil edildiğinde dinleme motivasyonunun, dinlediğini anlama ve t-birim sayısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu halde dinlediğini anlatmanın anlamlı bir yordayıcısı olmamasıdır. Modelde yer alan tüm bağımsız değişkenlerin (dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, t-birim sayısı) hep birlikte bağımlı değişkeni (dinlediğini anlatma) geniş etki düzeyinde açıkladığı bilinse de, dinleme motivasyonu doğrudan ve anlamlı şekilde dinlediğini anlatma becerisine etki eden bir faktör olamamıştır. Bilişsel ve davranışsal bir süreç olan motivasyonun dinlediğini anlatma sürecine dahil edildiğinde bu etkinin direk ve anlamlı olmaması öncelikle kelime bilgisi ve anlama becerisi gibi diğer faktörleri etkilediği ve aracı değişkenlere ihtiyaç duyduğu aracılık ilişkisi sonuçlarına da bakılarak yorumlanabilir. Ayrıca dinleme motivasyonu araştırmada beklenti değer teorisine göre alınarak, öğrenciler için dinlemeye verilen değer ve dinleyici benlik algısı şeklinde iki boyut/ faktör altında ele alınmıştır. Değerler bireyi görev veya etkinlikleri yapmaya teşvik eden nedenler ve güdüleyicilerle ilgilidir (Eccles ve Wigfield, 2002, s.110). Araştırmada ortaya çıkan regresyon analizi sonuçlarında da dinleme motivasyonunun ilk boyutu olan "dinlemeye verilen değer" ile dinlediğini anlatma ($r_{yazılı\ anlatım}$=.51; $r_{sözlü\ anlatım}$= .47, p>.05) ve T birim sayısı (r=.35, p>.05) arasında anlamsız ilişkiler dinlemeye verilen değerin çok olmasının anlatım becerisine ve kelime bilgisine etki etmediğini ve öğrencilerin sadece dinleme becerisini önemli atfedip, davranış/ görev boyutunda dinleme ile ilgili becerilerini geliştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir etkinliğin/ görevin değeri yükseldikçe motivasyon artmakta, aksi durumda düşmekte (Moreno, 2010) olsa da dinleme sürecinde bu durum ortalamanın üzerinde yani yüksek düzeyde motive olmanın olumsuz etkisi şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin motivasyon düzeyinin dinlemeye verdikleri değer boyutunda yüksek olması (dinleme becerisine ilişkin verilen değerin yükseldikçe motivasyonun artması); fakat buna rağmen dinlediğini anlatma ve t-birim sayısı bakımdan başarı gösterememeleri motivasyon (değer, içsel ve dışsal) ve başarı arasında yapılan sınırlı sayıda çalışma (Örn; Vandergrift, 2005; Tünkler, 2018) ile benzerlik gösterse de, bazı çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir (Örn; Gao ve Xiang, 2008; Plante, O'Keefe ve Théorêt, 2013; Reinhard, Schindler ve Dickhäuser, 2015). Vandergrift (2005), yaptığı çalışmada Fransızca öğrenen öğrencilerin dinleme yeterlilikleri ile içsel ve dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde ve anlamsız ilişkiler bulduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte dinleme sürecinde motivasyonun dinlediğini anlama becerisine etki eden önemli bir psikolojik faktör olduğu literatürde yapılan bazı çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Bkz: Baleghizadeh ve Rahimi, 2011; Boyle, 1984; Jafari, 2010; Lau, 2017; Petrie ve

Carrel,1976; Serri, Boroujeni ve Hesabi, 2012). Benzer şekilde dinleme sürecinde motivasyonun üretici kelime bilgisine ve bunun bir göstergesi sayılabilecek T birim sayısına etki eden önemli bir faktör olduğu da literatürde yapılan bazı çalışmalar ile desteklenmiştir (Bkz: Brown, 2007; Chou, 2014; Jing ve Jianbin, 2009; Salem, 2017; Wolfgramm, Suter ve Göksel, 2016). Motivasyon ve anlatma becerileri arasında doğrudan ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığını ortaya koyan bir araştırmaya yerli ve yabancı literatürde rastlanılamamasına rağmen dinlediğini anlatmanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak konuşma becerilerini geliştiren bir değişken olduğu daha önce yapılan bir çalışma ile (Bkz: Kusdianang ve Bharati, 2016) kanıtlanmıştır.

5.2.2. Dolaylı İlişkilere (Aracılık Rolleri) Yönelik Tartışma

Dolaylı ilişkilere yönelik araştırma sonuçlarından ilki; ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin, dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma becerileri arasında bir köprü görevi gördüğü ve kısmi olarak aracı olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar anlamanın anlatım için aracı rolünü desteklemektedir. Örneğin; Wilson, Gambrell vd., (1985) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmanın amacı; yeniden anlatımın, okuduğunu anlama üzerine etkilerini araştırmak olmuştur. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamanın metnin anlaşılması ve hatırlanması açısından önemli olduğu ve öğrenmeye katkı sağladığı, öğrenilenlerin yeniden anlatım etkinliğinin bir sonucu olarak gelecekteki metinlerin okunmasına katkı sağladığı şeklindeki çıkarımları anlama ve anlatım döngüsünü desteklemektedir. Benzer şekilde motivasyonun dinlediğini anlama becerilerini arttırması ve anlatım sürecinde anlamanın aracı rol üstlenmesi motivasyon ve dinlediğini anlama arasında yapılan bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Baleghizadeh ve Rahimi, 2011; Deci ve Ryan, 1985; Lau, 2017; Noels, Clement ve Pelletier, 2001; Schmidt ve Watanabe, 2001). Çünkü Deci ve Ryan'ın (1985) belirttiği gibi bireyler motive olduklarında, kendilerini ilgilendiren faaliyetlere katılırlar ve bunu tam bir irade duygusu ile ve maddi ödüller veya kısıtlamalar olmaksızın yaparlar. Bu noktada kastedilen her ne kadar içsel motivasyon olsa da beklenti değer teorisine göre dinleme sürecinde motivasyonun ölçülmesinde bir boyut olan dinleyici benlik algısı dinlediğini anlama becerisi ile doğru orantılıdır ve bu doğru orantı dinlediğini anlatma becerisini de etkilemiştir.

Dolaylı ilişkilere yönelik araştırma sonuçlarından ikincisi; ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki t-birim sayılarının dinleme motivasyonu ve dinlediğini anlatma becerileri

arasında çok önemli bir değişken olarak tam aracı olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar kelime bilgisinin önemini ve aracı rolünü göstermektedir. Örneğin; Hagtvet (2003) tarafından ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada kelime bilgisi dikkat ve kodlama becerilerinin üzerinde yeniden anlatım becerisinin en önemli yordayıcısı olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Keenan ve meslektaşları (2008) tarafından yürütülen 8-18 yaşları arasındaki öğrencilerler ilgili çalışmada, IQ veya yetenek seviyesinden ziyade gelişimsel olarak kod çözmenin anlatım becerisi üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında kodlama becerilerinin sözlü anlatıma katkısının/rolünün en fazla olduğu belirtilmiştir. Reed ve Vaughn (2012) ise anlatım, kod çözme (kelime bilgisi) veya dil becerileri arasındaki ilişkilerle ilgili yapılan çalışmaların yetersiz kalsa da iyi gelişmiş/ yeterli kelime bilgisine sahip her yaştan öğrencinin yazılı anlatım ile ölçülen metinden anlamlı bilgileri depolamak ve geri almak için bazı bilişsel kaynakları sağladığını vurgulamışlardır.

Dolaylı ilişkilere yönelik araştırma sonuçlarından üçüncüsü; ilkokul öğrencilerinin t-birim sayılarının, dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma becerileri arasında bir köprü görevi gördüğü ve kısmi olarak aracı olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalar bu sonuçla benzerlik taşımaktadır. Örneğin; Riedel (2007), 518 ilkokul birinci öğrencisi ile yaptığı çalışma sonucunda kelime dağarcığının sözlü anlatım puanları ve anlama becerileri arasındaki ilişkide önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Kim (2016), 201 ilkokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada dinlediğini anlama becerisi ve kelime bilgisi arasında direk orta düzeyde ve anlamlı ilişki ($r=.40$, $p<.01$), dolaylı olarak ise yine orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.30$, $p<.01$) olduğu sonucuna ulaşması kelime bilgisinin dinlediğini anlamada aracı rolünü destekler niteliktedir. Hikâye anlatım sürecinde, öğrenciler kelimeleri ezberlemez, bir anlatıcı olarak anlayarak kendi cümlelerini yeniden oluşturur (Isbell vd., 2004). Kelimelerin anlamını bilmeden ve kelime kombinasyonlarını anlamadan anlamanın mümkün olamaması (Lepola vd., 2012), sözlü dil becerisi olan anlama ve anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Bununla birlikte dinlediğini anlamanın kelime bilgisi dahil birden fazla çoklu dil becerisi ve bilişsel beceriler gerektiren üst düzey bir beceri (Kim ve Pilcher, 2016) olduğunu gösteren çalışmalar da (Örn; ; Florit, Roch ve Levorato, 2011, 2013, 2014; Kim, 2015, 2016; Kim ve Phillips, 2014; Lepola vd., 2012; Tompkins, Guo ve Justice, 2013) anlama becerileri için kelime bilgisinin önemini (Örneğin; Biemiller, 2003; Johnson, 2015; Taylor vd. 2009) ve anlama ve anlatım becerileri arasında ki köprü görevini destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Dinlediğini anlama becerilerine doğrudan ve dolaylı etki eden diğer psikolojik değişkenlerin (kaygı veya tutum gibi) yer aldığı yeni modeller oluşturularak modeller test edilebilir ya da karşılaştırılabilir.
2. Dinlediğini anlatma becerilerine doğrudan ve dolaylı etki edebilecek diğer dilsel değişkenlerin (akıcı okuma, konuşma becerileri, kelime tanıma, dil bilgisi veya morfolojik beceriler gibi) yer aldığı yeni modeller oluşturularak modeller test edilebilir ya da karşılaştırılabilir.
3. Dinlediğini anlama ve anlatmaya etki eden diğer bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktörler araştırılarak yeni modeller test edilebilir.
4. Araştırmada test edilen model, farklı sosyo-ekonomik seviyelerle, farklı sınıf düzeylerinde, farklı metin türlerinde (örneğin, bilgilendirici veya postmodern) ve daha büyük örneklemlerle test edilip araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
5. Araştırmada test edilen model dinlediğini anlamanın ve anlatmanın gelişimine odaklanacak şekilde boylamsal olarak test edilip araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
6. Yazılı ve sözlü dil gelişiminde okuma ve anlatım becerileri veya konuşma ile anlatım becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

7. Öğrencilere dinlemenin önemini anlamaları için dinlemeyi öğrenmenin anlamlı olduğunu hissetmelerine yardımcı olmak amacıyla somut etkinlikler yapılabilir ve ana dilde dinleyicilerin gerçek hayattaki iletişim koşullarını deneyimlemesinin özellikle önemli olduğuna dikkat çekilebilir.
8. Tekrarlayan dinleme alıştırmaları yerine, öğrencilerin sınıf ortamında ve ötesinde çeşitli yöntemlerle dinlemeyi öğrenmeleri gerekir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin günlük yaşamında dilin gerçek kullanımını yansıtan dinleme etkinlikleri tasarlayabilir,

öğrenciler için ilginç ve amaca uygun olduğunu düşündükleri dinleme materyallerini seçebilir ve dinleme becerileri yabancı dil derslerinden önce ana dilde geliştirilebilir.

9. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını beklenti değer teorisine göre ölçmek için 2 boyut ve 16 maddeden oluşan motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekten yararlanarak öğretmenler, öğrencilerinin dinleme ile ilgili beklentileri ve dinlemeye verdikleri değerler hakkında bilgi sahibi olabilirler.
10. Araştırmada dinleme motivasyonu, dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve dinlediğini anlatma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve hikâye edici metinler aracılığıyla test edilmiştir. Araştırma sonucunda dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve dinlediğini anlama ile dinlediğini anlatma becerileri arasındaki ilişkiler en yüksek bulunmuştur. Bu ilişkilerden hareketle sınıf öğretmenlerinin dinlemeye yönelik etkinlikler düzenlerken motivasyon artırıcı metinleri seçmeleri ve kullanmaları, dinleme sürecini öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkili hale getirmeleri ve metinleri anlatım yolu ile akranlarıyla paylaşmaları gereklidir.

KAYNAKLAR

Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S. ve Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, *23*(2), 209-227.

Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P. ve Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, *32*(2), 115-126.

Ackerman, T. A. (2005). Multidimensional item response theory modeling. In Maydeu-Olivares, A. ve McArdle, J. J (Eds.) *Contemporary psychometrics*, (pp. 3-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Adlof, S. M., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component. *Reading and Writing*, *19*, 933 – 958.

Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Pegem.

Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal, 83*(5), 548–559.

Andringa, S., Olsthoorn, N., Van Beuningen, C., Schoonen, R. ve Hulstijn, J. (2012). Determinants of success innative and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, *62*, 49–78.

Arizona Department of Education. (2006). *AIMS six trait analytic writing rubric official scoring guide*. "http://www.ade.state.az.us/SBTL/6traits/Default.asp".

Armstrong, S. ve Rentz, T. (2002). *Improving listening skills and motivation*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago.

Asra, S. (2016). *Using L1 retelling strategy to improve students 'comprehension in reading narrative text*. In UNNES, International conference on eltlt (English Language Teaching, Literature, and Translation) (ss. 685-692).

Astington, J. W. ve Olson, D. R. (1987). Literacy and schooling: Learning to talk about thought. *In annual meeting of the American Educational Research Association, Washington*, DC.

Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1567-1585.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online, 11*(2), 319-331.

Atılgan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.

Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2016). Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40). 113-124.

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*, 169–189.

Baker, S., Gersten, R. ve Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 109–123.

Baleghizadeh, S. ve Rahimi, A. H. (2011). The relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self-determination theory perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(1), 61-67.

Barron, K. E. ve Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology, 84*, 261-271.

Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, *13*(2), 139-161.

Beck, I., Perfetti, C. ve McKeown, M. (1982). Effects oflong-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 506–521.

Behrens, U. ve Krelle, M. (2014). Hörverstehen – ein Forschungsüberblick [Listening comprehension: A literature review]. *Didaktik Deutsch*, *36*, 86–107.

Bell, L. C. ve Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 244-255.

Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals, 37*(4), 521-531.

Bernfeld, L. E. S., Morrison, T. G., Sudweeks, R. R. ve Wilcox, B. (2013). Examining Reliability of Reading Comprehension Ratings of Fifth Grade Students' Oral Retellings. *Literacy Research and Instruction, 52*(1), 65-86.

Berninger, V. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye. *Topics of Language Disorders*, *20*, 65–84.

Berninger, V. W. ve Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in Grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 635–651.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. ve Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, *35*, 39–56.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology, 24*, 323-335.09.10.2017 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/pdf/ 10.1080/ 02702710390227297?needAccess=true adresinden erişilmiştir.

Blank, M. ve Sheldon, F. (1971). Story recall in kindergarten children: Effect of method of presentation on psycholinguistic performance. *Child Development*, *42*, 199-213.

Boyle, J. P. (1984). Factors Affecting Listening Comprehension. *ELT Journal*, *38*(1), 34-38.

Brennen, R. L. ve Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41*(1981), 687-699.

Brent, R. ve Anderson, P. (1993). Developing children's classroom listening strategies. *Reading Teacher, 47*(2), 122-126.

Bromage, B. K. ve Mayer, R. E. (1986). Quantitative and qualitative effects of repetition on learning from technical text. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 271-278.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. *Educational Psychologist, 34*(2), 75-85.

Brown, G. (2008). Selective listening. *System, 36*, 10–21.

Brown, R. A. (2007). Enhancing motivation through repeated listening. *Information & Communication Studies, 37*, 9-15.

Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions, 154*, 136-136.

Brownell, J. (1985). A model for listening instruction: Management applications. *The Bulletin of the Association for Business Communication, 48*(3), 39-44.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1407-1417.

Buzan, T. (1995). *Aklını En İyi Şekilde Kullan,* İstanbul: Arion.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with M plus: Basic concepts, applications and programming*. New York. Routledge Taylor & Francis Group.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign language annals, 17*(4), 317-329.

Cain, K. ve Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective.* New York: Guilford.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak türkçe öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel.

Cambourne, B. ve Brown, H. (1987). A grounded theory of genre acquisition: learning to control different textual forms. *Australian Journal of Reading*, *10*(4), 261-266.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.

Carlisle, J. F. (1999). Free recall as a test of reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *22*(1), 11–22.

Carroll, J. B. (1968). Presidential address of division 15 on learning from being told. *Educational Psychologist, 5*(2), 1-10.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*(2), 245-276.

Catts, H. W., Hogan, T. P. ve Adlof, S. M. (2005). *Developmental changes in reading and reading disabilities*. In H.W. Catts ve A.G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25 – 40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Caulfield, J. (2000). *The storytelling club: A narrative study of children and teachers as storytellers* (Doctoral dissertation, University of Toronto, 2000). Dissertation Abstracts International, 61, 4273A. Dissertations ve Theses: Full Text. ProQuest.

Celasun, K. (2014). Öğrenme ve sinirbilim. D. H. Schunk, *Learning Theories* (M. Şahin, Çev.) içinde (s. 366-405). Ankara: Nobel.

Çelik, O. (2019). *İşitme fizyolojisi*. 06 Ocak 2019 tarihinde http://www.dronurcelik.com/isitme-fizyolojisi/ sayfasından erişilmiştir.

Center, Y., Freeman, L., Robertson, G. ve Outhred, L. (1999). The effect of visual training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading, 22*(2), 241-256.

Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?. *Second Language Research, 10*(2), 157-187.

Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13, 42*(3), 284-297.

Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 165-177.

Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişiler arası iletişimde dinleme becerisi* (2. baskı). Ankara: Nobel.

Cochlear (2019). *İşitme nasıl gerçekleşir?* 06 Ocak 2019 tarihinde "https://www.cochlear.com/tr/home/understand/hearing-and-hl/how-hearing-works" sayfasından erişilmiştir.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences* (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, L., Krustedt, R. L. ve May, M. (2009). Fluency, text structure, and retelling: A complex relationship. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 49*(2), 101-123.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Colon-Vila, L. (1997). Storytelling in an ESL Classroom. *Teaching Pre K-8, 27*(5), 58-59.

Conway, J. M. ve Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods, 6*(2), 147-168.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem.

Crocker, L. ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.

Crookes, G. ve Schmidt, R. W. (1991). Motivation reopening the research agenda. *Language Journal, 41*(4), 469-512.

Cüceloğlu, D. (1988). *Yeniden insan insana*, İstanbul: Remzi.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(01), 63-77

Deci, E. L.ve Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Devito, J. A. (1995). *The interpersonal communication book* (7. baskı). New York: Harper Collins College Publishers.

Diakidoy, I. A., Styllianou, P., Karefillidou, C. ve Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of tests at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*, 55–80.

Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher, 39*(4), 305-310.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University.

Dönmez, B. ve Kaya, F. (2016). Eleştirel düşünme motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 159-173.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice, 30*(3), 165-175.

Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1987). Main idea questions on informal reading inventories. *The Reading Teacher, 41*, 162–166.

Duker, S. (1965). Listening and reading. *The Elementary School Journal, 65*(6), 321-329.

Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, *25*, 431–457.

Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitage, S., Hinson, E., Ingram, V. ve O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the writing assessment measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing, 23*, 1-18.

Dunst, C. J., Simkus, A. ve Hamby, D. W. (2012). Children's story retelling as a literacy and language enhancement strategy. *Center for Early Literacy Learning*, *5*(2), 1-14.

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*, 481-533.

Ebaugh, K. (2013). *The effect of oral and written retell strategies for informational text on reading comprehension performance of fifth grade students*. Unpublished Thesis of Master Degree. Goucher College.

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: EnglewoodCliffs.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Pyschology*, *53*, 109-132.

Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund* [Language as a barrier for educational success: Potential challenges for children with an immigrant background in acquiring school-related language]. Münster, Germany: Waxmann.

Education Northwest. (2006). *6 + 1 trait writing*. "http://www.educationnorthwest.org"

Ekaningrum, V. C. (2017). The effectiveness of oral retelling strategy and written retelling strategy on students' reading comprehension: A comparison. Let*: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, *7*(1), 71-92.

Elliott, J. G., Hufton, N. R., Willis, W. ve Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. London: Palgrave McMillan.

Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi*: İletişim. Ankara: Anı.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*, Ankara: Anı.

Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem.

Eroğlu, F. (2013). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta.

Everitt, B. S. (2006). *The Cambridge dictionary of statistics*. Cambridge University.

Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for Windows* (3rd edition). London: Sage.

Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes, 48*, 119–138

Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2013). The relation between listening comprehension of text and sentences in preschoolers: Specifi c or mediated by lower and higher level components? *Applied Psycholinguistics*, *34*, 395–415.

Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing, 27*, 793–817.

Fong, C. Y. C. ve Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences*, *59*, 78-85.

Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50.

Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.

Funk, H. D. ve Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, *42*(9), 660-663.

Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. ve Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, *84*, 356 – 363.

Gambrell, L., Koskinen, P. ve Kapinus, B. (1986). *The effects of practice in retelling upon the reading comprehension of proficient and less proficient readers*. (Report No. CS-008-735). Austin, TX: National Reading Conference. ERIC Document Reproduction Service No. ED 280007).

Gambrell, L.B., Pfeiffer, W.R. ve Wilson, R.M. (1985), The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, *78*(4), 216-220.

Gao, Z. ve Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancyvalue model. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(1), 399-415.

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R. ve Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *16*, 430–445.

Geva, E. ve Olson, D. (1983). Children's story-retelling. *First Language*, *4*(11), 85-109.

Gillman, R. B. ve Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearting Services in Schools*, *28*, 30–42.

Gilmore, S. E., Klecan-Aker, J. S. ve Owen, W. L. (1999). The relationship of storytelling ability to reading comprehension in children with learning disability. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *23*(3), 142-151.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu.

Goh, C. (1999). How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension?. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, *4*(1), 17-42.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 250-265.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.

Graesser, A. C., Singer, M. ve Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371–395.

Guajardo, N. R.ve Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology, 163*, 305–325.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri* (Geliştirilmiş 7. basım). Ankara: Nobel.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir işletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Journal of International Social Research, 5*(23).276-297.

Hagen, M. ve Huber, L. (2010). Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schulen und Kindergärten. *Zuhörkompetenzen in Unterricht und Schule. (Dinleme nasıl teşvik edilebilir? Okullardan ve anaokullarından yaklaşım ve deneyimler. Sınıfta ve okulda dinleme becerileri). Vandenhoeck & Ruprecht.*

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 505-539.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th edition). Pearson Prentice Hall.

Harmankaya, Ö. M. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 339-360.

Harris, P., Turbill, J., Fitzsimmons, P. Ve McKenzie (2006). *Reading in the primary school years* (2nd ed.). Melbourne: Thomson Social Science.

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education.* Singapore: Springer.

Hawkins, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., Mcguire, S. and Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools, 47*(9), 903-916.

Hedberg, N. L. ve Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

Hedrick, W. B. ve Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior, 27*(3), 425-438.

Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 393-416.

Heppt, B., Stanat, P., Dragon, N., Berendes, K. ve Weinert, S. (2014). Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache [Educational language requirements and listening comprehension in native and non-native German speaking children]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, 28*, 139–149. doi:10.1024/1010-0652/a000130

Hogan, T. P., Adlof, S. M. ve Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*(3), 199-207.

Hogan, T. P., Sittner, M. S., Justice, L. M. ve Cain, K. (2011). Increasing higher- level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children*, *44*, 1–19.

Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, *2*(2), 127-160.

Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. London: Sage.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. ve Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school (8thed.).* NY: McGraw-Hill.

Huck, S. W., Cormier, W. H. ve Bounds, W. G. (2012). *Reading statistics and research* (Vol. 566). Boston: Pearson.

Hunt, K. W. (1965). A synopsis of clause-to-sentence length factors. *The English Journal*, *54*(4), 300-309.

Hunt, K. W. (1970). Do sentences in the second language grow like those in the first?. *TESOL Quarterly*, 195-202.

Irwin, P. A. ve Mitchell, J. N. (1991). *Assessing retelling assessments: Review and analysis*. Manuscript submitted for publication.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, *32*(3), 157-163.

Jafari, S. M. (2010). On the relationship between listening comprehension motivation and listening comprehension among the Iranian EFL learners. *Indonesian JELT, 6*(2), 29-46.

Jing, L. ve Jianbin, H. (2009). An empirical study of the involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening. *Polyglossia, 16*, 1-11.

John, F. C. S. (2001). *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder*. (Master's of Arts Thesis). Department of Human Development and Applied Psychology, Ontorio Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

John, S. F., Lui, M. ve Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, *18*(1-2), 91-113.

Johnson, L. F. (2015). *Vocabulary strategies in an elementary classroom in a third world country*. Doctoral dissertation, Walden University.

Johnson, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.

Johnston, P. H. (1981). *Implications of basic research for the assessment of reading comprehension*. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 206.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Users references guide*. Scientific Software International.

Juel, C., Griffith, P. L. ve Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*, 243–255.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 141-151.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabi seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 225-232.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları (Classroom Practices of Listening Texts). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education), 29*(3), 81-94.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagöz, Y. (2019). *Spss, Amos, Meta uygulamalı istatistiksel analizler*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kartal, E., ve Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research, 3*(11).372-380.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. F. (2015). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(14). 321-340.

Kaygas, N. (2002). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Keenan, J. M., Betjemann, R. S. ve Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *12*(3), 281-300.

Kelloway, E. K. (1995). Structural equation modelling in perspective. *Journal of Organizational Behavior, 16*(3), 215-224.

Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J. ve Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*, 91–98.

Keskil, G. (1997). Listening vs. reading: an experiment to see how they ımprove each other. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*, 135-140.

Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, *86*, 128–144.

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *141*, 101-120.

Kim, Y. S. G. ve Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?. In *Interventions in Learning Disabilities* (ss. 159-173). Springer, Cham.

Kim, Y. S. G. ve Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) reading fl uency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, *19*, 224–242.

Kim, Y. S. ve Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 269-281.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., Greulich, L. ve Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *57*, 199–211.

Kim, Y. S., Wagner, R.ve Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 93–111.

Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. ve Gatlin, B. (2015). Towards an understanding of dimension, predictors, and gender gaps in written composition. *Journal of Educational Psychology, 107*, 79–95.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163–182.

Kintsch, W. ve Kintsch, E. (2005). Comprehension. In Scott G. Paris & Steven A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). Routledge.

Kintsch, W. ve Van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*, 363–394.

Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University.

Kline, R. B. (2015). *Principals and practice of structural equation modeling* (5th edition). New York: The Guilford.

Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, *29*(4), 59–70.

Knudsen, M., ve Hawkes, K. (2015). *Kütüphanedeki aslan.* (E. Gökovalı, Çev.). Ankara: Uçanbalık.

Kocaarslan, M. (2019). The effects of reading rate, accuracy and prosody on second grade students. *Acta Psychologica*, *197*, 86-93.

Kocadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koizumi, R. (2005). *Relationships between productive vocabulary knowledge and speaking performance of Japanese learners of English at the novice level*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Tsukuba, Japan.

Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A. ve Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, *41*, 892-896.

Koutsoftas, A. D. ve Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *43*(4), 395-409.

Kucer, S. B. (2011). Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy, 45*(2), 62-69.

Kucer, S. B. (2014). What retellings can tell us about the nature of reading comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy, 37*(1), 31-44.

Kusdianang, P. E. ve Bharati, D. A. L. (2016). Improving students'motivation ın speaking ability by using story retelling. *English Education Journal, 6*(1), 80-86.

Landis, J, R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.

Lau, K. L. (2017). Strategy use, listening problems, and motivation of high-and low-proficiency Chinese listeners. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 503-514.

Laufer, B. ve Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, *54*(3), 399-436.

Laufer, B., C. Elder, K. Hill. ve P. Congdon. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing 21*(2), 202–26.

Laufer, B., ve Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language testing*, *16*(1), 33-51.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. ve Niemi, P. (2012). The role of inferencemaking and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly, 47*, 259–282.

Liang, W. (2010). *Listeners' factors in second language listening (in Chinese)*. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University.

Lionni, L. (2017). *Alexander ve oyuncak fare*. (K. Atakay, Çev.). Ankara: Elma.

Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (1997). *Assessment & instruction of reading and writing disability: An interactive approach*. Addison Wesley Longman, Inc., 1 Jacob Way, Reading, MA 01867. 22 Haziran 2018 tarihinde " http://longman. awl. Com" adresinden erişilmiştir.

Liu, M. (2016). Interrelations between foreign language listening anxiety and strategy use and their predicting effects on test performance of high-and low-proficient Chinese university EFL learners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), 647-655.

Logan, S., Medford, E. ve Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*, 124–128.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early readingskills in preschool children: Evidence from a latent vari-able longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596–613. doi:10.1037/0012-1649.36.5.596

Louis, S. M. ve Singh, K. K. G. (2017). Retelling strategies for comprehending and interpreting short stories. *Journal of Modern Languages, 18*(1), 89-107.

Lund, R. J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals, 23*(2), 105-115.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). *Sample size in factor analysis*. *Psychological Methods, 4*(1), 84-99.

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrance Erlbaum.

Malo, E. ve Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader* (Report No.CS 217 352). Auckland, New Zealand: The 18th International Reading Association World Congress on Reading (ERIC Document Reproduction Service No. ED448464).

Mandler, J. ve Johnson, M. (1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*,111-151.

Many, W. A. (1965). Is there really any difference: reading vs. listening?. *The Reading Teacher, 19*(2), 110-113.

Manyrawi, R., Y., M., A. (2013). *The impact of using written retelling strategy on improving reading comprehension achievement and retention for ninth graders in Palestine*. Unpublished Thesis of Master Degree. The Islamic University of Gaza.

Marcotte, A. M. ve Hintze, J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology, 47*(5), 315-335.

Markert, S. J. (1974). *Relationships between listening comprehension and reading comprehension among second-graders.* Unpublished Master of Education, Rutgers University, New Jersey.

Markert, S. J. (1974). *Relationships between listening comprehension and reading comprehension among second-graders.* Unpublished Master of Education, Rutgers University, New Jersey.

Marshall, N. (1983). Using story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher, 36*(7), 616-620.

Marx, A. ve Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache [Predictors of listening comprehension in native and non-native German speaking adolescents]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, 26*, 121–134.

Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. ve Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, *73*(1), 69-89.

Mayer, R. E. (1983). Can you repeat that? Qualitative effects of repetition and advance organizers on learning from science prose. *Journal of Educational Psychology, 75*, 40-49.

Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5.sınıf türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Mehrpour, S. and Rahimi, M. (2010). The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian efl learners. *System, 38*, 292-300.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 851-876.

Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. California: Sage.

Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. United States: Wiley.

Morrow, L. M. (1985a). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal, 85*(5), 647-661.

Morrow, L. M. (1985b). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. *The Reading Teacher, 38*(9), 870-875.

Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior, 18*(2), 135-152.

Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. *In K. D. Muth (Ed.), Children's comprehension of text: Research into practice (ss. 37-58).* Newark, DE: International Reading Association. *(ERIC Document Reproduction ServiceNo.ED304672).*27.09.2017tarihindehttp://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304672.pdf#page=47 adresinden erişilmiştir.

Morrow, L. M., Garnbrell, L., Kapinus, B., Koskinen, P.S., Marshall, N.ve Mitchell, J. N. (1986). Retelling: A strategy for reading instruction and assessment. İçinde J. A. Niles and R. V. Lalik (Edt.), *Solving problems in liferacy: Learners, teachers, and researchers*. Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference (ss. 73-80). Rochester, NY: National Reading Conference

Myers, P. (1990). Stories from print. *Language Arts, 67*(8), 824-831.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. *The science of reading: A handbook,* 248-265.

Nation, K.ve Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, *27*, 342–356.

Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher*, *61*, 526–536.

Noels, K. A., Cle´ment, R. ve Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, *57*,424–40.

Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (McGraw-Hill series in psychology) (3rd Edition). New York: McGraw-Hill.

Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in thirdgrade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *21*, 3–26.

Olinghouse, N. G. ve Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *22*, 545–565.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(210), 11-29.

Oral, F. (2017). *Kırmızı kanatlı baykuş*. İstanbul: Yapı Kredi.

Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. Ankara: Nobel.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi.

Oxford, R. L. (1993). Research up date on teaching L2 listening. *System*, *21*(2), 205-211.

Özkara, Y. (2007*). 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5.sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palmer, B. C., Harshbarger, S. J. ve Koch, C.A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*, *14*(4), 199–212.

Pearson, P. D. ve Duke, N. K. (2002). Comprehension Instruction in the Primary Grades.C.C. Block ve M. Pressley (Eds.). *Comprehension Instruction* içinde (s. 247-258). New York: Guilford.

Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, *43*(2), 138–141.

Pellegrini, A. D., ve Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*(3), 443-452.

Petrie Jr, C. R. ve Carrel, S. D. (1976). The relationship of motivation, listening capability, initial information, and verbal organizational ability to lecture comprehension and retention. *Communications Monographs, 43*(3), 187-194.

Pflaum, S. W. (1980). The predictability of oral reading behaviors on comprehension in learning disabled and normal readers. *Journal of Reading Behavior*, *12*, 231–236.

Pickert, S. M. ve Chase, M. L. (1978). Story retelling: An informal technique for evaluating children's language. *The Reading Teacher, 31*(5), 528-531.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation bin promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, *31*, 459–70.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Ed.) içinde, *Handbook of psychology: Educational psychology* (7. cilt, ss. 103-122). New York: Wiley.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667–686.

Plante, I., O'Keefe, P. A. ve Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion, 37*(1), 65-78.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, *52*(3), 513-536.

Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y. ve Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, *86*(1), 159-175.

Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research, 83*(3), 147-150.

Reed, D. K. ve Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 16*(3), 187-217.

Reinhard, M. A., Schindler, S. ve Dickhäuser, O. (2015). Effects of subjective task values and information processing on motivation formation. *International Journal of Psychological Studies*, *7*(3), 58-66.

Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly, 42*(4), 546-567.

Roberts, G., Good, R. ve Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-base indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, *20*(3), 304 – 317.

Robnolt, V. J. (2002). *Predicting reading comprehension through macro and micro analyses of oral story retellings*. Doctoral Dissertation, University of Virginia, Virginia.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2.Baskı). London: Pearson.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research.*The Modern Language Journal*, *78*(2), 199-221.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Research*, *19*, 430–446.

Salem, A. A. M. S. (2017). Engaging ESP Students with Brain-Based Learning for Improved Listening Skills, Vocabulary Retention and Motivation. *English Language Teaching, 10*(12), 182-195.

Sarıtepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *4*(1), 28-40.

Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 1: Disorders of first-language development* içinde (ss. 142–175). New York, NY: Cambridge University.

Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A. ve Adams, J. S. (1988). Dimensionality of Coping: Factor Stability Using The Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Reports, 62*(3), 763-770.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schisler, R. A. (2008). *Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.

Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M. ve Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, *47*(2), 135-152.

Schmidt, R. ve Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. *Motivation and Second Language Acquisition, 23*, 313-359.

Schmidt, R. ve Y. Watanabe. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition (*pp. 313–59). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching Center.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's guide to structural equation modeling* (4th press). New York: Taylor & Francis.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. Baskı), Boston: Pearson.

Schunk, D. H. ve Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Academic motivation of adolescents* içinde (ss. 29-52). Greenwich, Connecticut: IAP.

Serri, F., Boroujeni, A. J. ve Hesabi, A. (2012). Cognitive, metacognitive, and social/affective strategies in listening comprehension and their relationships with individual differences. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(4), 843-849.

Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitimve Ekin ve Sanat Dergisi,* 107, 14-15.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı.

Siegel, J. (2013). Exploring L2 listening instruction: Examinations of practice. *ELT Journal, 68*, 22–30.

Silcocks, P. B. (1983). Measuring repeatability and validity of histological diagnosis--a brief review with some practical examples. *Journal of Clinical Pathology, 36*(11), 1269-1275.

Silva, M. L., Abchi, V. S. ve Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research*, *2*(1), 47-64.

Sim, J. ve Wright, C. C. (2005) The Kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Theraphy, 85*(3), 258-268.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(1), 178-188.

Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(9), 454-464.

Şimşek, E. (2013). Motivasyon. A. Şimşek ve Ö. Eroğlu (Ed.), *Davranış Bilimleri* içinde (s. 165-202). Konya: Eğitim.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış Bilimleri*. Konya: Eğitim.

Şirin, A. (2018). *Kulak anatomisi* (Resim). https://www.ahmetsirin.com/kulak-anatomisi-ve-isitme-fizyolojisi sayfasından erişilmiştir.

Sirotnik, K. (1983). What you see is what you get-consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review*, *53*(1), 16-31.

Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.

Sözlük, T. T. (1998). Türk Tarih Kurumu Basım Evi. *Ankara*, *2*, 1413.

Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, *57*(7), 598-609.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. ve Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, *19*, 278–303. doi:10.2307/747822

Stauffer, R.G. (1980). *The language-experience approach to the teaching of reading* (2. Baskı) New York: Harper.

Stewig, J.ve Young, L. (1978). An exploration of the relation between creative drama and language growth. *Children's Theatre Review*, *27*, 10-12.

Stoicovy, C. (1997). Retelling as a culturally responsive strategy for Micronesian students: Eduard's story. Micronesian Educator. *A Journal of Research and Practice on Education in Guam and Micronesia*, *8*, 3–20 (ERIC Document Reproduction ServiceNo:ED444152).05.10.2017 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444 152. pdf adresinden erişilmiştir.

Strasser, K. ve Rio, D. F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, *49*(2), 169–187.

Sudweeks, R. R., Glissmeyer, C. B., Morrison, T. G., Wilcox, B. R. ve Tanner, M.W. (2004). Establishing reliable proceduresfor rating ELL students' reading comprehension using oral retellings. *Reading Research and Instruction*, *43*(2), 65 – 85.

Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*, 49-74.

Sylvia, S. ve Widiati, U. (2017). The effect of written retelling technique on students'reading comprehension across personality learning styles. *Bahasa Dan Seni*, *45*(1), 27-39.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). New Jersey: Pearson.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). New Jersey: Pearson.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.

Talbott, E., Lloyd, J.W. ve Tankersley, M. (1994). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *17*, 223–232.

Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (6. Basım), Ankara: Nobel.

Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickleman, R. J., and Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly, 25*, 205-220. 09.10.2017 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10573560802683663?needAccess=true adresinden erişilmiştir.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(27), 155-176.

Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, *12*(1), 63-83.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach.* (4. Baskı). New Jersey: Pearson.

Tompkins, V., Guo, Y. ve Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language in the preschool years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*, 403–429.

Tompkins. G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3. Baskı). United States of America: Prentice Hall.

Tuman, M. C. (1980). A comparative review of reading and listening comprehension. *Journal of Reading, 23*(8), 698-704.

Tünkler, V. (2018). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(4), 1107-1120.

Tunmer, W. ve Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 229–243.

Turhan, B. (2008). *Amikasinin ototoksik etkisinin ve E vitamininin ototoksisitedeki olası protektif etkisinin, Sıçan kokleasında otoakustik emisyon ile araştırılması (deneysel çalışma)*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bakanlığı, İstanbul Okmeydanı Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Kulak Burun Boğaz Kliniği. İstanbul.

Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK.

Turkyılmaz, M., Can, R., Yildirim, K. ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4030-4034.

Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 363-378.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *7*(1), 105-126.

Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, *3*(1), 29-43.

Ungan, S. (2009). Dinleme Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss.135-160). Ankara: Pegem.

Üzümcü, E. (2014). Motivasyon. D. H. Schunk, *Learning Theories* (M. Şahin, Çev.) içinde (s. 452-511). Ankara: Nobel.

Valenzuela, J., Nieto, A. M. ve Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 823-848.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, *26*(1), 70-89.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, *40*, 191–210. doi:10.1017/S0261444807004338

Vandergrift, L. ve Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, *65*(2), 390-416.

Vandergrift, L. ve Goh, C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.

Vasilyeva, M., Huttenlocher, J. ve Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, *42*, 164–174.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. ve Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, *11*, 3–32.

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). "A method for quantifying content validity of health-related questionnaires". *American Journal of Health Behavior*, *21*(1), 67-70.

Vidal, K. (2011). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquistion. *Language Learning*, *61*(1), 219-258.

Vogt, W. P. ve Johnson, B. (2011). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Sage.

Wagner, R. K. ve Meros, D. (2010). Vocabulary and read-ing comprehension: Direct, indirect, and reciprocalinfluences. *Focus on Exceptional Children*, *43*, 1–10.

Walczyk, J. J. ve Raska, L. J. (1992). The relation between low- and high-level reading skills in children. *Contemporary Educational Psychology*, *17*, 38–46.

Watkins, M.W., Cofey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology,* 96, 110-118.

Watson, K. ve Smeltzer, L. (1984). Barriers to listening: Comparison between students and practitioners. *Communication Research Reports*, *1*, 82-87.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review, 12*(3), 265-310.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2015). *Development of achievement motivation and engagement*. Handbook of Child Psychology and Developmental Science.

Wilson, R. M., Gambrell, L. B.ve Pfeiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, *78*(4), 216-220.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. ve Wolf, M. (2007).The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*(4), 1093-1109.

Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. ve Nichols, R.G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College.

Wolfgramm, C., Suter, N. ve Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, *30*(1-2), 25-46.

Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education, 40*(2), 152-164.

Worthington, R.L. and Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*, 806-838.

Xu, J. (2017). The mediating effect of listening metacognitive awareness between test-taking motivation and listening test score: An expectancy-value theory approach. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-10.

Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yekeler, A. D. Ve Ulusoy, M. (2020). Dinlediğini anlama, dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, baskıda.

Yeung, P. S., Ho, C. S. H., Chan, D. W. O. ve Chung, K. K. H. (2013). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and writing in Chinese among elementary grades students. *Reading and Writing, 26*(7), 1195-1221.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1855-1891.

Yıldız, C. (Ed.).(2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.

Yıldız, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 1461-1478.

Yılmaz, H. ve Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *6*(3), 430-440.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1,* 771-774.

Zedeck, S. (Ed.). (2014). *APA dictionary of statistics and research methods*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zhong, H. F. (2016). The relationship between receptive and productive vocabulary knowledge: a perspective from vocabulary use in sentence writing. *The Language Learning Journal*, *46*(4), 357-370.

Zhu, Y. ve Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *9*(5), 1189-1212.

Zimiles, H.ve Kuhns, M. (1976). A developmental study of the retention of narrative material, final report (Research Report 134, Washington, DC, National Institute of Education). 27.09.2017 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED160978 adresinden erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* içinde (ss. 202-231). New York: Cambridge University.

Zhong, H. F. (2016). The relationship between receptive and productive vocabulary knowledge: a perspective from vocabulary use in sentence writing. *The Language Learning Journal*, 46(4), 357-370.

TEZDE KULLANILAN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Lionni, L. (2017). *Alexander ve oyuncak fare*. (K. Atakay, Çev.). Ankara: Elma Yayınevi.

Knudsen, M., ve Hawkes, K. (2015). *Kütüphanedeki aslan.* (E. Gökovalı, Çev.). Ankara: Uçanbalık.

Oral, F. (2017). *Kırmızı kanatlı baykuş*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GÖRSEL KAYIT KAYNAK

Şirin, A. (2018). *Kulak anatomisi* (Resim). https://www.ahmetsirin.com/kulak-anatomisi-ve-isitme-fizyolojisi sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Dinleme Motivasyonu Ölçeği Madde Havuzu

Boyutlar	Maddeler
Dinlemenin önemi	1.Dinlemeye zaman ayırmak benim için önemlidir. (DVD)
	2.Derslerde gerekli olduğu için dinlemenin önemli olduğunu düşünürüm. (DVD)
	3.Sesli okunan hikâye kitaplarını dinlemeye daha fazla zaman ayırmak gereklidir. (DVD)
	4.Çocukların hikâye kitaplarını dinlemesi önemlidir. (DVD)
	5. Etkili dinleme becerisine sahip olmak önemli değildir. (DVD- ters)
	6. Etkili dinleme becerisine sahip olmak önemlidir. (DVD)
Dinlemeyi sevmek	7. Sesli okunan resimli hikâye kitaplarını dinlemeyi severim. (DVD)
	8. Sesli okunan hikâye kitaplarını dinleyerek vakit geçirmek isterim. (DVD)
	9. Her gün öğretmenimin sınıfta sesli okuma yapmasını isterim. (DVD)
	10. Derslerimi etkili şekilde dinleyerek başarılı olmayı isterim.(DVD)
	11.Dinleme ile ilgili etkinliklere katılmayı isterim. (DVD- DBA)
Paylaşma- ortaklaşa çalışma	12. Dinlediğim ilginç hikâyeleri arkadaşlarım ile paylaşırım. (DVD)
	13.Dinlediğim ilginç bilgileri arkadaşlarım ile paylaşırım. (DVD)
	14.Dinlediklerini anlamadıklarında sınıf arkadaşlarıma yardımcı olmaya çalışırım. (DVD)
Dinleme eylemine ilişkin yargısı	15.Dinleme etkinliklerinin sıkıcı olduğunu düşünürüm. (DVD- DBA-ters).
	16.Sesli okunan hikâyeleri dinlemek benim için kolaydır. (DBA)
	17.Dinleyerek öğrenmek okuyarak öğrenmekten daha kolaydır. (DVD- DBA)
	18.Dinleyerek merak ettiğim konuları öğrenmeye çalışırım. (DVD)
Metin türlerine Göre çıkarım yapma	19.Dinlediğim hikâyelerde olay, yer, zaman, kişi elementleri arasındaki bağlantıları kurmak önemlidir. (DVD)
	20.Dinlediklerimi ne zaman ve nerede kullanabileceğimi düşünürüm. (DVD)
	21.Dinlerken kim, nasıl, ne, nerede, ne zaman ve hangi sorularına dikkat etmek gereklidir.(DVD)
Dikkatli dinleme becerisi	22.Dinlemek için gerekli çabayı (vücut diline dikkat etme, göz teması kurma vb.) gösteririm. (DBA)
	23.İlgi duyduğum hikâyeleri daha dikkatli dinlerim. (DBA)
	24.Öğretmenimin veya arkadaşlarımın konuşmalarını dikkatli şekilde dinlerim. (DBA)
	25.Dinlerken dağılan dikkatimi kolayca toparlayabilirim. (DBA)
	26.Dinlemeyi gerektiren etkinliklere dikkatimi verebilirim. (DBA)
Dinlemeye yönelik yargılar ı	27.Dinlediklerimi anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım. (DBA)
	28.Dinleyerek sınıf arkadaşlarıma iyi örnek olurum. (DBA)
	29.Dinleyerek daha iyi öğrenirim. (DBA)
	30.İyi bir dinleyiciyimdir. (DBA)
Anlama	31.Dinlediklerimle ilgili çıkarımlar yaparım. (DBA)
	32.Dinlediklerimin ana fikirlerini bulmaya çalışırım. (DBA)
	33.Dinlediğim metinlerin devamını kolayca tahmin edebilirim. (DBA)
	34.Dinlediklerimde geçen bilmediğim bir sözcüğün anlamını bulabilirim.(DBA)
	35.Öğretmenim, dinlediklerimle ilgili bir soru sorduğunda cevap verebilirim. (DBA)
	36.Anlamını bilmediğim kelimeler ile karşılaştığımda dinlemeye devam ederim. (DBA)
	37.Sesli okunan hikâyeleri dinlediğimde daha kolay anlarım. (DBA)

EK 2. Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

(Pilot Uygulama/ Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Kullanılan Veri Toplama Aracı)

DİNLEME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı: …….

Sınıf: …….. Numara:……..

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler sizlerin dinleme beceriniz hakkındaki düşüncelerinizi anlatmaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, sizin için en uygun seçeneğe karar veriniz. Her bir soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz. Cümleleri okumadan önce bir örnek deneyelim:

1.Süt içmeyi ……

a) hiç sevmem.
b) biraz severim.
c) ara sıra severim.
d) çoğu zaman severim.

Eğer süt içmeyi hiç sevmiyorsanız, a seçeneğini yuvarlak içine alınız

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☹	☹	☹	☹	☹	☹	☹

Eğer süt içmeyi pek biraz seviyorsanız, b seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺		☺				☺

Eğer süt içmeyi ara sıra seviyorsanız, c seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺	☺		☺		☺	☺

Eğer süt içmeyi çoğu zaman seviyorsanız, d seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺

Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra boşluklara en uygun cevabınızı yuvarlak içine alın.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

1.Derslerimi dinlemeye zaman ayırmak benim için ……..

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) ara sıra önemlidir.
d) çok önemlidir.

2.Derslerde öğretmenimi dinlemenin ……

a) önemli olmadığını düşünürüm.
b) biraz önemli olduğunu düşünürüm.
c) ara sıra önemli olduğunu düşünürüm.
d) çok önemli olduğunu düşünürüm.

3.Öğretmenim tarafından sesli okunan hikâye kitaplarını dinlemeye ……..

a) sık sık vakit ayırmak gereklidir.
b) ara sıra vakit ayırmak gereklidir.
c) pek az vakit ayırmak gereklidir.
d) vakit ayırmak gerekli değildir.

4. Etkili bir şekilde dinlemek ……

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) ara sıra önemlidir.
d) çok önemlidir.

5.Dinlediğim ilginç bilgileri arkadaşlarım ile ……..

a) sık sık paylaşırım.
b) ara sıra paylaşırım.
c) pek az paylaşırım.
d) hiç paylaşmam.

6. Öğretmenimin sınıfta sesli okuma yapmasını……

a) hiç istemem.
b) pek az isterim.
c) ara sıra isterim.
d) çoğu zaman isterim.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

7.Başarılı olmak için derslerimi ……

a) sık sık dinlerim.
b) ara sıra dinlerim.
c) pek az dinlerim.
d) hiç dinlemem.

8.Dinleme ile ilgili etkinliklere katılmayı ……..

a) hiç istemem.
b) pek az isterim.
c) ara sıra isterim.
d) çoğu zaman isterim.

9. Dinlediklerimi anlamadığımda öğretmenimden yardım almak benim için ……

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) ara sıra önemlidir.
d) çok önemlidir.

10.Dinlediğim ilginç hikâyeleri arkadaşlarım ile ……..

a) hiç paylaşmam.
b) pek az paylaşırım.
c) ara sıra paylaşırım.
d) sık sık paylaşırım.

11. Dinleme ile ilgili etkinlikler bana göre ……

a) hiç eğlenceli değildir.
b) biraz eğlencelidir.
c) bazen eğlencelidir.
d) çoğu zaman eğlencelidir.

12. Sesli okunan hikâyeleri dinlerken …….

a) hiç sıkılmam.
b) biraz sıkılırım.
c) ara sıra sıkılırım.
d) genellikle sıkılırım.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

13.Bana göre dinleyerek öğrenmek, okuyarak öğrenmeye göre……..

a) hiç kolay değildir.
b) biraz kolaydır.
c) ara sıra kolaydır.
d) genellikle kolaydır.

14.Merak ettiğim konuları dinleyerek öğrenmeyi……

a) hiç istemem.
b) pek az isterim.
c) ara sıra isterim.
d) çoğu zaman isterim.

15.Dinlediklerimi ne zaman ve nerede kullanabileceğimi ……..

a) çoğu zaman düşünürüm.
b) ara sıra düşünürüm.
c) pek az düşünürüm.
d) hiç düşünmem.

16.Dinlediğimi anlamak için gerekli çabayı (örneğin; göz teması kurma)…

a) hiç göstermem.
b) pek az gösteririm.
c) bazen gösteririm.
d) çoğu zaman gösteririm.

17.İlgi duyduğum hikâyeleri ……..

a) hiç dikkatli dinlemem.
b) pek az dikkatli dinlerim.
c) ara sıra dikkatli dinlerim.
d) genellikle dikkatli dinlerim.

18.Dinlerken dağılan dikkatimi ……

a) hiç toplayamam.
b) pek az toplayabilirim.
c) ara sıra toplayabilirim.
d) çoğu zaman toparlayabilirim.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

19.Öğretmenimin veya arkadaşlarımın konuşmalarını ……..

a) genellikle dikkatli bir şekilde dinlerim.
b) ara sıra dikkatli bir şekilde dinlerim.
c) pek az dikkatli bir şekilde dinlerim.
d) hiç dikkatli bir şekilde dinlemem.

20.Dinleme gerektiren etkinliklere (örneğin; hikâye dinleme, şiir dinleme gibi) ……

a) hiç dikkatimi verememe.
b) pek az dikkatimi verebilirim.
c) ara sıra dikkatimi verebilirim.
d) çoğu zaman dikkatimi verebilirim.

21.Dinlediklerimi anlamadığımda ……

a) hiç yardıma ihtiyaç duymam.
b) pek az yardıma ihtiyaç duyarım.
c) bazen yardıma ihtiyaç duymam.
d) çoğu zaman yardıma ihtiyaç duyarım.

22.Öğretmenimi dinleyerek sınıf arkadaşlarıma ……

a) hep iyi örnek olurum.
b) bazen iyi örnek olurum.
c) pek az iyi örnek olurum.
d) hiç iyi örnek olamam.

23.Dinlediklerimin ana fikirlerini ……

a) sık sık bulurum.
b) ara sıra bulurum.
c) pek az bulurum.
d) hiç bulamam.

24.Çocukların hikâye kitaplarını dinlemesi onlar için ……

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) ara sıra önemlidir.
d) çok önemlidir.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

25. Dinleyerek ……

a) hiç iyi öğrenemem.
b) pek az öğrenirim.
c) ara sıra öğrenirim.
d) çoğu zaman iyi öğrenirim.

26. Ben …….

a) genellikle iyi bir dinleyiciyimdir.
b) biraz iyi bir dinleyiciyimdir.
c) ara sıra iyi bir dinleyiciyimdir.
d) hiç iyi bir dinleyici değilimdir.

27. Sesli okunan hikâye kitaplarını dinleyerek ……

a) hiç vakit geçirmek istemem.
b) biraz vakit geçirmek isterim.
c) ara sıra vakit geçirmek isterim.
d) çoğu zaman vakit geçirmek isterim.

28. Dinlediklerimle ilgili bir sonuca ulaşmak benim için ……

a) genellikle zordur.
b) ara sıra zordur.
c) biraz zordur.
d) hiç zor değildir.

29.Dinleme sırasında hikayenin devamını ……

a) genellikle doğru tahmin edebilirim.
b) ara sıra doğru tahmin edebilirim.
c) pek az doğru tahmin edebilirim.
d) asla doğru tahmin edemem.

30.Dinlediklerimde geçen bilmediğim bir sözcüğün anlamını ……

a) hiç tahmin edemem.
b) pek az tahmin edebilirim.
c) ara sıra tahmin edebilirim.
d) genellikle tahmin edebilirim.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

31. Öğretmenim bana dinlediğim hikâyenin ögelerini (karakterler, olaylar, yer ve zaman) sorduğunda
……

a) genellikle bilebilirim.
b) ara sıra bilebilirim.
c) pek az bilebilirim.
d) hiç bilemem.

32. Öğretmenim, bana dinlediklerimle ilgili bir soru sorduğunda ……

a) asla doğru cevap verememem.
b) pek az doğru cevap verebilirim.
c) ara sıra doğru cevap verebilirim.
d) çoğu kez doğru cevap verebilirim.

33.Anlamını bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda dinlemeye devam etmek benim için……

a) hiç kolay değildir.
b) biraz kolaydır.
c) ara sıra kolaydır.
d) genellikle kolaydır.

34.Sesli okunan hikâyeleri dinlediğimde ……

a) hiç anlamam.
b) pek az anlarım.
c) biraz anlarım.
d) genellikle anlarım.

35. Dinlediklerimle ilgili öğretmenim bana "kim, nasıl, ne, nerede, ne zaman ve hangi" sorularını sorduğunda ……

a) asla cevap verememem.
b) pek az cevap verebilirim.
c) ara sıra cevap verebilirim.
d) genellikle cevap verebilirim.

EK 2. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği Pilot Versiyonu

36. Bana sesli olarak okunan resimli hikâye kitaplarını dinlemeyi……..

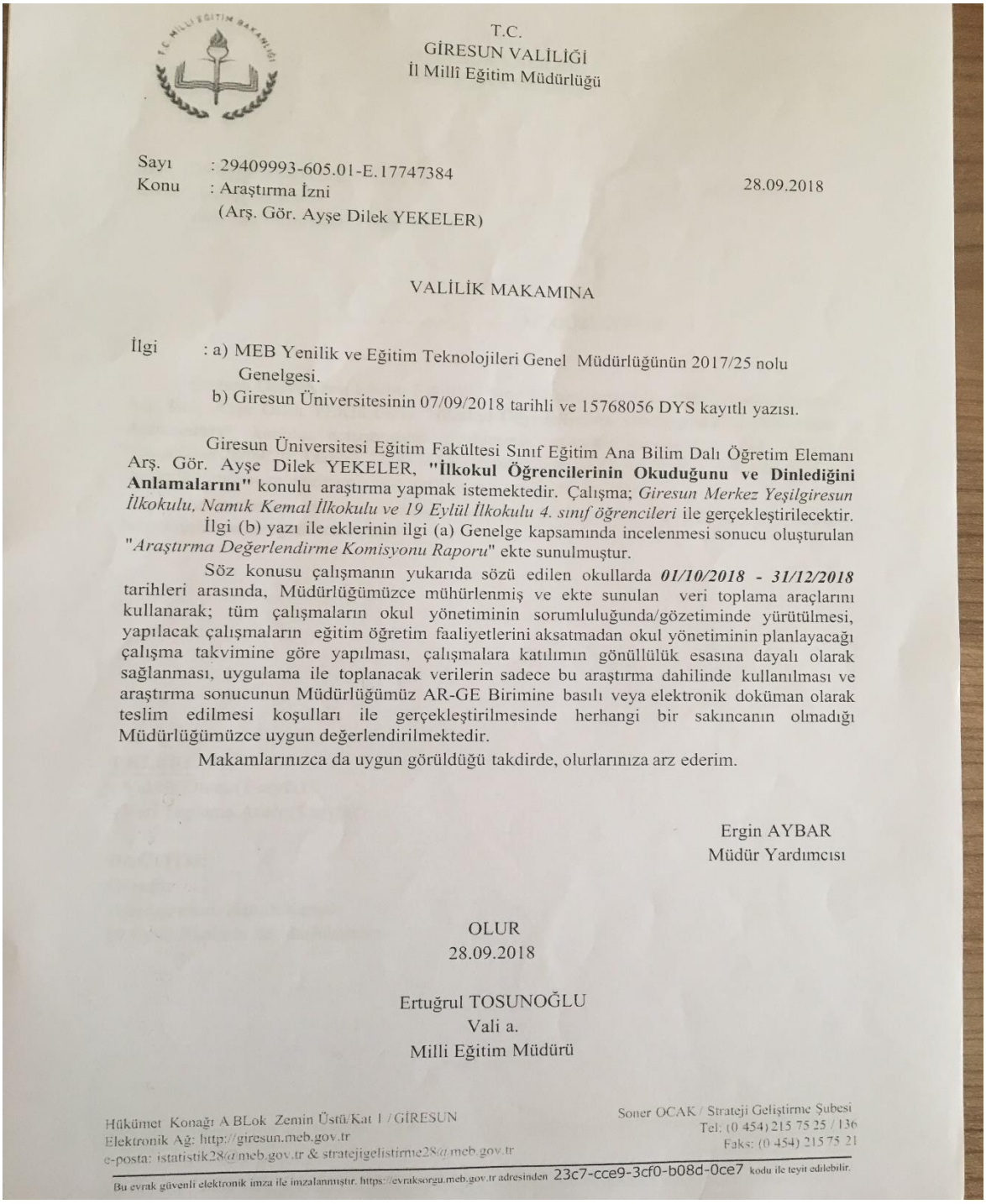
a) hiç sevmem.
b) ara sıra severim.
c) bazen severim.
d) genellikle severim.

37. Başarısız olmamak için derslerimi ……..

a) hep dinlerim.
b) bazen dinlerim.
c) pek az dinlerim.
d) hiç dinlemem.

EK 3. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni1

(Güz Dönemi Pilot Uygulama İçin)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.17747384
Konu : Araştırma İzni
(Arş. Gör. Ayşe Dilek YEKELER)

28.09.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Giresun Üniversitesinin 07/09/2018 tarihli ve 15768056 DYS kayıtlı yazısı.

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Elemanı Arş. Gör. Ayşe Dilek YEKELER, **"İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamalarını"** konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; *Giresun Merkez Yeşilgiresun İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu ve 19 Eylül İlkokulu 4. sınıf öğrencileri* ile gerçekleştirilecektir.

İlgi (b) yazı ile eklerinin ilgi (a) Genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "*Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu*" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okullarda ***01/10/2018 - 31/12/2018*** tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür Yardımcısı

OLUR
28.09.2018

Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

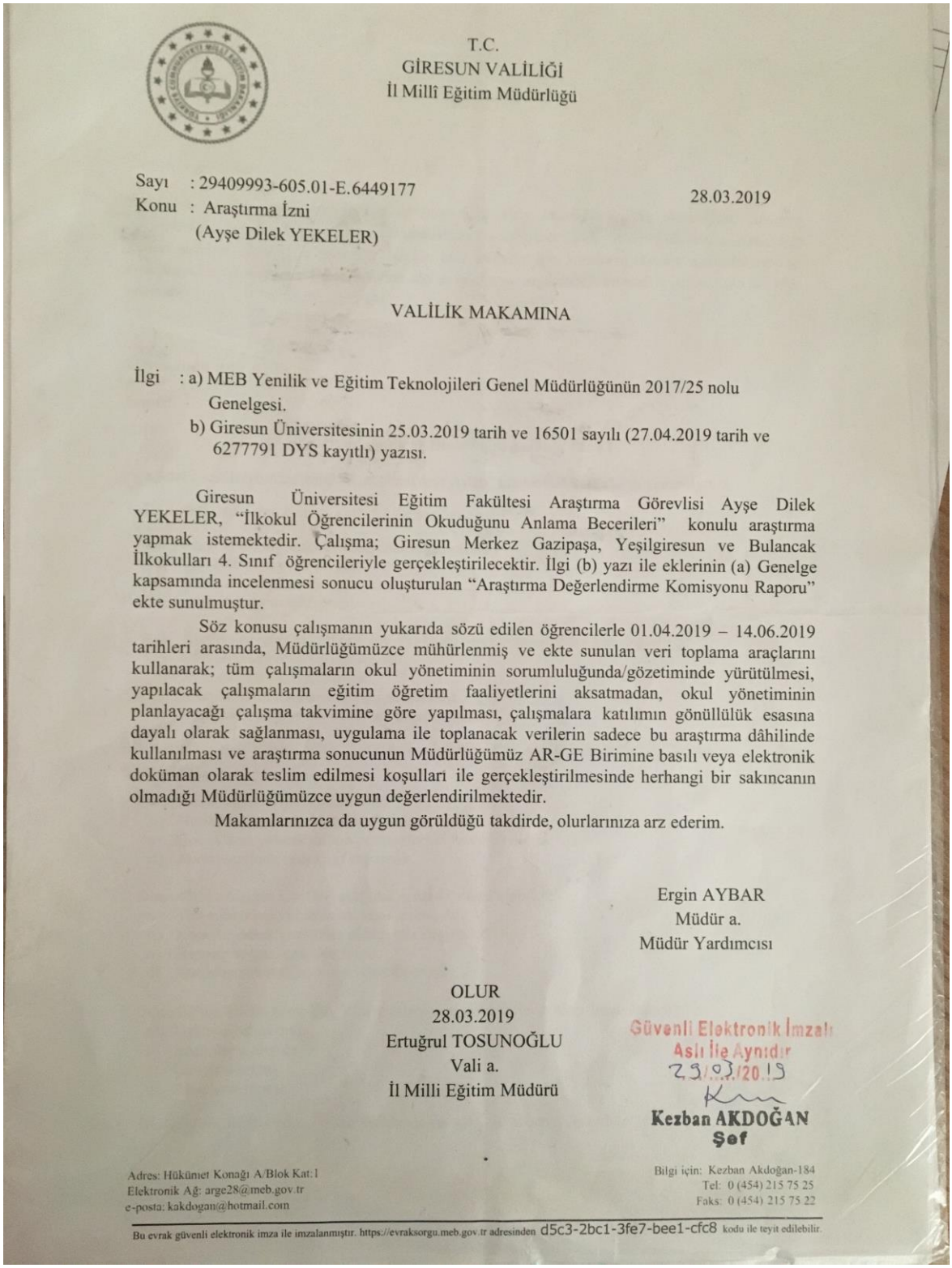
Hükümet Konağı A BLok Zemin Üstü/Kat 1 / GİRESUN
Elektronik Ağ: http://giresun.meb.gov.tr
e-posta: istatistik28@meb.gov.tr & stratejigelistirme28@meb.gov.tr

Soner OCAK / Strateji Geliştirme Şubesi
Tel: (0 454) 215 75 25 / 136
Faks: (0 454) 215 75 21

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 23c7-cce9-3cf0-b08d-0ce7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 2

(Bahar Dönemi Pilot Uygulama İçin)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.6449177
Konu : Araştırma İzni
(Ayşe Dilek YEKELER)

28.03.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Giresun Üniversitesinin 25.03.2019 tarih ve 16501 sayılı (27.04.2019 tarih ve 6277791 DYS kayıtlı) yazısı.

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Ayşe Dilek YEKELER, "İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; Giresun Merkez Gazipaşa, Yeşilgiresun ve Bulancak İlkokulları 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilecektir. İlgi (b) yazı ile eklerinin (a) Genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen öğrencilerle 01.04.2019 – 14.06.2019 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
28.03.2019
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
29/03/2019
Kezban AKDOĞAN
Şef

Adres: Hükümet Konağı A/Blok Kat:1
Elektronik Ağ: arge28@meb.gov.tr
e-posta: kakdogan@hotmail.com

Bilgi için: Kezban Akdoğan-184
Tel: 0 (454) 215 75 25
Faks: 0 (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d5c3-2bc1-3fe7-bee1-cfc8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Dinleme Motivasyonu Ölçeği

(Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Araştırma Verilerini Toplamak İçin Kullanılan Veri Toplama Aracı)

DİNLEME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Adı ve Soyadı: …….

Sınıf: …….. Numara:……..

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler sizlerin dinleme beceriniz hakkındaki düşüncelerinizi anlatmaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, sizin için en uygun seçeneğe karar veriniz. Her bir soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz. Cümleleri okumadan önce iki örnek deneyelim:

1.Sade sütü……

a) asla içmem.
b) pek az içerim.
c) ara sıra içerim.
d) sık sık içerim.

a) Eğer sade sütü asla içmiyorsanız, a seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*

b)Eğer sade sütü pek az yani nadiren içiyorsanız, b seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺			☺			

c)Eğer sade sütü ara sıra içiyorsanız, c seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺	☺		☺		☺	☺

d)Eğer sade sütü sık sık içiyorsanız, d seçeneğini yuvarlak içine alınız.

pazartesi	*salı*	*çarşamba*	*perşembe*	*cuma*	*cumartesi*	*pazar*
☺	☺		☺	☺	☺	☺

2. Çocukların sade süt içmesi onlar için……

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) önemlidir.
d) çok önemlidir.

EK 5. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği

Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra boşluklara en uygun cevabınızı yuvarlak içine alın.

1. Dinlediklerimle ilgili öğretmenim bana "kim, nasıl, ne, nerede, ne zaman ve hangi" sorularını sorduğunda ……..

a) asla cevap veremem.
b) pek az cevap verebilirim.
c) ara sıra cevap verebilirim.
d) genellikle cevap verebilirim.

***2.Dinlediklerimin ana fikirlerini ……..**

a) sık sık bulurum.
b) ara sıra bulurum.
c) pek az bulurum.
d) hiç bulamam.

3. Dinlediklerimle ilgili bir sonuca ulaşmak benim için ……

a) genellikle zordur.
b) ara sıra zordur.
c) biraz zordur.
d) hiç zor değildir.

***4.Dinleme sırasında hikayenin devamını ……**

a) genellikle doğru tahmin edebilirim.
b) ara sıra doğru tahmin edebilirim.
c) pek az doğru tahmin edebilirim.
d) asla doğru tahmin edemem.

5.Dinlediklerimde geçen bilmediğim bir sözcüğün anlamını ……

a) hiç tahmin edemem.
b) pek az tahmin edebilirim.
c) ara sıra tahmin edebilirim.
d) genellikle tahmin edebilirim.

EK 5. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği

***6. Öğretmenim bana dinlediğim hikâyenin ögelerini (karakterler, olaylar, yer ve zaman) sorduğunda**
……

a) genellikle bilebilirim.
b) ara sıra bilebilirim.
c) pek az bilebilirim.
d) hiç bilemem.

7. Öğretmenim, bana dinlediklerimle ilgili bir soru sorduğunda ……

a) asla doğru cevap veremem.
b) pek az doğru cevap verebilirim.
c) ara sıra doğru cevap verebilirim.
d) çoğu kez doğrucevap verebilirim.

8.Anlamını bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda dinlemeye devam etmek benim için……

a) hiç kolay değildir.
b) biraz kolaydır.
c) ara sıra kolaydır.
d) genellikle kolaydır.

***9.Öğretmenim tarafından sesli okunan hikâye kitaplarını dinlemeye ……..**

a) sık sık vakit ayırmak gereklidir.
b) ara sıra vakit ayırmak gereklidir.
c) pek az vakit ayırmak gereklidir.
d) vakit ayırmak gerekli değildir.

10. Öğretmenimin sesli okuma yapmasını ……..

a) hiç istemem.
b) pek az isterim.
c) ara sıra isterim.
d) çoğu zaman isterim.

EK 5. (devam) Dinleme Motivasyonu Ölçeği

11.Dinleme ile ilgili etkinliklere katılmayı ……

a) hiç istemem.
b) pek az isterim.
c) ara sıra isterim.
d) çoğu zaman isterim.

12.Dinlediklerimi anlamadığımda öğretmenimden yardım almak benim için ……

a) önemli değildir.
b) biraz önemlidir.
c) ara sıra önemlidir.
d) çok önemlidir.

13. Dinleme ile ilgili etkinlikler bana göre ……

a) hiç eğlenceli değildir.
b) biraz eğlencelidir.
c) bazen eğlencelidir.
d) çoğu zaman eğlencelidir.

***14. Sesli okunan hikâyeleri dinlerken ……..**

a) hiç sıkılmam.
b) biraz sıkılırım.
c) ara sıra sıkılırım.
d) genellikle sıkılırım.

15.Bana göre dinleyerek öğrenmek, okuyarak öğrenmeye göre ……

a) hiç kolay değildir.
b) biraz kolaydır.
c) ara sıra kolaydır.
d) genellikle kolaydır.

16.Sesli okunan hikâyeleri dinlediğimde ……

a) hiç anlamam.
b) pek az anlarım.
c) ara sıra anlarım.
d) genellikle anlarım.

*kodlama sürecinde dikkat edilmesi gereken ters maddeler

EK 6. Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Kontrol Listesi

Özellikler	*Uygun*	*Uygun Değil*
1. Sayfa sayısı		
2. Peritextual özellikler (kitabın kılıfı, ön ve arka kapakları, iç kapak, başlık sayfası, yayıncı, resimleyen)		
3. Konusu		
4. Metinle resimleme arasındaki ilişki		
5. Hikâye elementleri (başlık, ana karakter, yardımcı karakterler, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki)		
6. Üslup (dil)		
7. Kelime seçimi		
8. Gelişim düzeyi		
9. Yazım kuralları		
10. Anlaşılırlık		

EK 7. "Kütüphanedeki Aslan" Dinlediğini Anlama Testi

"KÜTÜPHANEDEKİ ASLAN" DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

Öğrencinin Adı: ……..

Sınıfı: …… Numarası: ……

Okulu: …….

Sevgili öğrenciler, bu test dinlediğiniz "Kütüphanedeki Aslan" isimli kitabı anlama düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Soruları dikkatlice okuyup doğru seçeneği yuvarlak içine alınız/işaretleyiniz.

Başarılar dilerim ☺

1. Dinlediğiniz kitabın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

a) İnsanların kütüphanede nasıl zaman geçirdikleri
b) Çocukların hayvan sevgisi
c) Aslanın kütüphanede yaşadıkları
d) Doğal yaşamın tahrip edilmesi

2. Aşağıdakilerden hangisi kütüphanede uyulması gereken kurallardan biri değildir?

a) Kütüphaneden emanet kitap alındığına kaydı yaptırılmalıdır.
b) Sessiz okuma yapılmalıdır.
c) Kitapların sayfaları, kapağı çizilmelidir.
d) Ödünç alınan kitapların süresi geçirilmemelidir.

3. Kütüphaneye giren aslan kütüphane müdürüne aşağıdaki konulardan hangisinde yardım etmemiştir?

a) Ansiklopedilerin tozunu almak
b) Notların içine konulduğu zarfları kapatmak
c) Çocukların yüksek raflara yetişmelerine yardımcı olmak
d) Masal saatinde çocukları çağırmak

4. Dinlediğiniz kitabın ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Mevsimler hayvanların hayatını zorlaştırır.
b) Kurallar önemli sebepler olduğunda değiştirilebilir.
c) Hayvan sevgisi bütün insanlarda bulunmalıdır.
d) Arkadaşlık insan hayatı için çok değerlidir.

EK 7. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Dinlediğini Anlama Testi

5. Dinlediğiniz kitaba göre Bay Vızvız, Aslanı aşağıdaki yerlerin hangisinde aramamıştır?

a) Hastane bahçesinde
b) Arabaların altında
c) Çalıların arkası
d) Ağaçların tepesi

6. Dinlediğiniz kitaba göre, Bayan Tatlıhava'nın kolu neden alçıya alındı?

a) Çocuklara teşekkür mektupları yazdığı için
b) Kitap raflarını düzenlediği için
c) Tabureye çıkıp düştüğü için
d) Minderlere basarak kaydığı için

7. "Bay Vızvız'ın şaşkınlıktan nefesi kesilmişti." Dinlediğiniz kitapta geçen altı çizili bu ifade ile anlatılmak istenen ifade aşağıdakilerden hangisidir?

a) Hayran kalma, etkilenme
b) Aklın karışması, hatırlayamama
c) Şoka girme, soluğu duracak gibi olma
d) Söyleye söyleye yorulma

8.Dinlediğiniz metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi duygusal bir ifade içermemektedir?

a) Bayan Tatlıhava sinirli bir şekilde ofisinden çıktı.
b) Aslan bir kez daha kükredi ama bu sefer üzgündü.
c) Masalcı teyze endişeli gözüküyordu.
d) Ertesi gün hemen her şey normale dönmüştü.

9. " Aslan birden kulaklarını dikti, başını çevirdi."

Yukarıdaki cümlede "kulaklarını dikmek" deyimi yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı bozulmaz?

a) Önem vermemek
b) Dikkat kesilmek
c) Dinlemek istememek
d) Haber almak

EK 7. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Dinlediğini Anlama Testi

10.Bayan Tatlıhava'nın tabureden düştüğünü Bay Vızvız'a haber veren Aslan neden kütüphaneden ayrıldı?

a) Kütüphaneden kovulduğu için
b) Evine dönmek istediği için
c) Çocuklara yardım etmek istemediği için
d) Kütüphane kurallarını çiğnediği için

11. Kütüphaneye ilk gün gelen Aslan, kayıt masasının yanından geçtikten sonra nerede kayboldu?

a) Kitap raflarının arasında
b) Koridorda
c) Minderlerin altında
d) Okuma köşesinde

12.Kütüphaneye bir aslan girdiğinde neden kimse ne yapacağını bilemedi?

a) Aslan hayvanat bahçesinden kaçtığı için
b) Aslandan önce sincaplara alışkın oldukları için
c) Aslanlardan hiçbir kütüphane kuralı bahsetmediği için
d) Aslan beklenmedik bir zamanda geldiği için

13.Masal saati geldiğinde masalcı teyzenin görevi neydi?

a) Çocukları uyutmak
b) Kütüphaneyi temizlemek
c) Rafları düzenlemek
d) Kitabını yüksek sesle okumak

14.Aslan yüksek bir sesle kükrediğinde, Bayan Tatlıhava'nın ona söylediği kütüphane kuralı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sessiz olmaz ise kütüphanede kalamayacağı
b) Kitaplara zarar verirse kütüphanede kalamayacağı
c) Yiyecek tüketirse kütüphanede kalamayacağı
d) Okuma köşesinde beklemez ise kütüphanede kalamayacağı

15.Dinlediğiniz kitapta Bay Vızvız'ın yeri kütüphanede nerededir?

a) Okuma köşesi
b) Koridor
c) Kayıt masası
d) Ofis

EK 7. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Dinlediğini Anlama Testi

16. Bayan Tatlıhava düştüğünde bu durumu Bay Vızvız'a anlatmaya çalışan Aslan duyu organlarını hangi sıra ile kullanmıştır?

a) Kulağı-burnu-gözleri- ağzı
b) Burnu- gözleri- gözleri- ağzı
c) Kulağı- ağzı- gözleri- burnu
d) Burnu-gözleri-ağzı-kulağı

17.Aslanın kütüphanede masal dinlemeye gelebilmesi için Bayan Tatlıhava'dan izin alan kişi kimdir?

a) Küçük bir kız
b) Masalcı teyze
c) Bay Vızvız
d) Doktor

18.Dinlediğiniz kitaba göre masal saati kaçta başlamaktadır?

a) Saat 09:00
b) Saat 13:00
c) Saat 15:00
d) Saat 17:00

19.Dinlediğiniz kitaba göre aşağıdakilerden hangisi Bayan Tatlıhava'nın özelliklerinden biri değildir?

a) Kütüphane kuralları konusunda titiz olması
b) Kütüphane müdürü olması
c) Kütüphanede bir ofisinin olması
d) Kütüphaneyi temizlemekle görevli olması

20. Kütüphaneye zamanla uyum sağlayan Aslan'ı gören herkes onu nasıl nitelendirmiştir?

a) Endişeli
b) Yardımsever
c) Neşeli
d) Üzgün

EK 8. "Kütüphanedeki Aslan" Boşluk Tamamlama Testi

"KÜTÜPHANEDEKİ ASLAN" BOŞLUK TAMAMLAMA TESTİ

Öğrencinin Adı: …….. **Sınıfı: …… Numarası:…….** **Okulu: ……..**	Sevgili öğrenciler, bu test "Kütüphanedeki Aslan" isimli resimli hikâye kitabı ile ilgili boşluklardan oluşmaktadır. Her boşluk için seçmeniz gereken bir tane doğru kelime bulunmaktadır. Başarılar dilerim ☺

Günlerden bir gün kütüphaneye bir aslan geldi. Kayıt masasının yanından geçti ve kitap

……..…….. (1) arasında kayboldu. Bay Vızvız koridor boyunca ……..… (2)

a) kolilerinin
b) yırtıldı
c) raflarının
d) anahtarının

a) üzülerek
b) koşarak
c) gürültü
d) uzakta

kütüphane müdürünün odasına geldi. "Bayan Tatlıhava!" ……..(3)

a) diye
b) gürültüyle
c) şeklinde
d) duydu

bağırdı. Bayan Tatlıhava,Bay Vızvız'ın olduğu ……(4) bile bakmadan,

a) kapıya
b) bulutlar
c) yana
d) tarafa

"Koşmayın!" dedi. "Ama kütüphanede ……..….. (5) aslan var!" dedi Bay Vızvız.

a) kocaman
b) bir
c) koşan
d) cam

"Kuralları …… (6) mi?" diye sordu Bayan Tatlıhava. Kendisi, kütüphane

a) çiğnedi
b) öğrendi
c) fikir
d) ince

EK 8. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Boşluk Tamamlama Testi

…… (7) konusunda son derece titizdi. "Şey, hayır ..……(8)

a) temizliği
b) camları
c) tekerlekleri
d) kuralları

a) çok
b) koştu
c) pek
d) arkadaşları

sayılmaz." dedi Bay Vızvız. "O zaman ……..……(9) sorun yok." Aslan,

a) bir
b) güzel
c) saatler
d) önce

kütüphanede dolaşmaya başladı. …….(10)listelerini kokladı. Gür yelesini,

a) Alışveriş
b) Kitap
c) Mavi
d) Havayı

yeni çıkan ……....(11) sergilendiği raflara sürdü. Sonra yavaşça, okuma

a) kapıya
b) bulutlar
c) yana
d) kitapların

……..…(12) ilerledi ve minderlerin üzerinde uykuya daldı. …….. (13)

a) masasına
b) yürüdü
c) köşesine
d) aydınlatmak

a) Kağıdı
b) Kimse
c) Müdür
d) Herkes

ne yapacağını bilemedi. Hiçbir kütüphane kuralı, …….(14) bahsetmiyordu ki!

a) aslanlardan
b) asla
c) karıncalardan
d) hava durumundan

Masal saati gelmişti. Masal saati …….(15) da aslanlarla ilgili bir madde

a) odasında
b) koşmak
c) kurallarında
d) eşyalarında

EK 8. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Boşluk Tamamlama Testi

yoktu. Masalcı ……(16) endişeli görünüyordu. Kitabın adını yüksek sesle

a) kardeşler
b) bulutlar
c) yanda
d) teyze

……(17). Aslan başını kaldırdı. Masalcı teyze okumaya ……..(18)

a) yazdı
b) düşünceleri
c) okudu
d) yukarıda

a) yardım
b) devam
c) düşman
d) herkes

etti. Aslan, bir sonraki masalı da dinledi. ……..(19) bir sonrakini. Ama

a) Ayrıca
b) Hikayeyi
c) Hemen
d) Ve

çocuklar teker teker oradan ……....(20)başlamışlardı. Küçük bir kız, aslana

a) ayrılmaya
b) kurdeleye
c) koşmaya
d) uzaklarda

"Masal…….. (21) bitti." dedi. Aslan, bir çocuklara baktı, …….(22)

a) günlüğü
b) gürültüsü
c) saati
d) dinleme

a) çirkin
b) anahtarlı
c) kapıdaki
d) bir

masalcı teyzeye, bir de kitaplara baktı. Sonra ……(23) yüksek bir sesle kükredi.

a) koşarak
b) çok
c) müzik
d) çocuklara

Bayan Tatlıhava, ……(24) bir şekilde ofisinden çıktı. "Kim gürültü

a) düşünerek
b) sinirli
c) ayakları
d) endişeli

EK 8. (devam) "Kütüphanedeki Aslan" Boşluk Tamamlama Testi

……..…(25) diye sordu. "Aslan!" dedi Bay Vızvız.

a) çıkardı
b) yüksek
c) yapıyor
d) fazla

EK 9. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri

SÖZLÜ ANLATIM	puan	YAZILI ANLATIM	puan
1.Hikâye Elementleri		**1.Hikâye Elementleri**	
1.1.Başlık		**1.1.Başlık**	
Anlatımda hikâyenin başlığına tam ve eksiksiz olarak yer verilmiş ise	***2***	Anlatımda hikâyenin başlığına tam ve eksiksiz olarak yer verilmiş ise	***2***
Anlatımda hikâyenin başlığı yarım kalmış ve konudan ilgisiz ise	***1***	Anlatımda hikâyenin başlığı yarım kalmış ve konudan ilgisiz ise	***1***
Anlatımda hikâyenin başlığına hiç değinilmemiş ise	***0***	Anlatımda hikâyenin başlığına hiç değinilmemiş ise	***0***
1.2. Ana Karakter		**1.2. Ana Karakter**	
Anlatımda ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuş ise	***2***	Anlatımda ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuş ise	***2***
Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiş ise	***1***	Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiş ise	***1***
Ana karakter belirtilmemiş ise	***0***	Ana karakter belirtilmemiş ise	***0***
1.3. Yardımcı Karakterler		**1.3. Yardımcı Karakterler**	
Anlatımda yardımcı karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ise	***2***	Anlatımda yardımcı karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ise	***2***
Yardımcı karakterler hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiş ise	***1***	Yardımcı karakterler hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiş ise	***1***
Yardımcı karakterler hiç belirtilmemiş ise	***0***	Yardımcı karakterler hiç belirtilmemiş ise	***0***
1.4.Mekân		**1.4.Mekân**	
Anlatımda hikâyenin geçtiği mekân belirtilmiş ve bunun yanı sıra ayrıntılı olarak veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiş ise	***2***	Anlatımda hikâyenin geçtiği mekân belirtilmiş ve bunun yanı sıra ayrıntılı olarak veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiş ise	***2***
Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiş ise	***1***	Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiş ise	***1***
Mekân belirtilmemiş ise	***0***	Mekân belirtilmemiş ise	***0***
1.5.Başlatıcı Olay		**1.5.Başlatıcı Olay**	
Anlatımda hikâyeyi başlatan olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise	***2***	Anlatımda hikâyeyi başlatan olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise	***2***

EK 9. (devam) Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri

Ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olaydan bahsedilmiş ise (Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir.)	***1***	Ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olaydan bahsedilmiş ise (Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir.)	***1***
Ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olaydan bahsedilmemiş ise	***0***	Ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olaydan bahsedilmemiş ise	***0***
1.6.Amaç		**1.6. Amaç**	
Anlatımda ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuş ise	***2***	Anlatımda ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuş ise	***2***
Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamış ise	***1***	Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamış ise	***1***
Ana karakterin amacı belirtilmemiş ise	***0***	Ana karakterin amacı belirtilmemiş ise	***0***
1.7.Girişim		**1.7.Girişim**	
Anlatımda girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiş (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur), durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir biçimde çözülmüş (Örneğin, "Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti), iyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü var ise	***2***	Anlatımda girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiş (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur), durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir biçimde çözülmüş (Örneğin, "Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti), iyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü var ise	***2***
Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiş ise	***1***	Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiş ise	***1***
Ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiş ise	***0***	Ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiş ise	***0***
1.8. Sonuç		**1.8. Sonuç**	
Anlatımda ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmış, bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcı veya bir yargı/değer içermiş ise (Örneğin, "Kartal, 'Ok' ismini işte böylece aldı.", "Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.")	***2***	Anlatımda ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmış, bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcı veya bir yargı/değer içermiş ise (Örneğin, "Kartal, 'Ok' ismini işte böylece aldı.", "Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.")	***2***
Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmış; fakat sonuç oldukça sıradan bir tarzda ise (Örneğin, "Ondan sonra hep mutlu yaşadılar." veya "Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.")	***1***	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmış; fakat sonuç oldukça sıradan bir tarzda ise (Örneğin, "Ondan sonra hep mutlu yaşadılar." veya "Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.")	***1***

EK 9. (devam) Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri

Anlatımda belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya hikâye tamamlanmamış ise	*0*	Anlatımda belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya hikâye tamamlanmamış ise	***0***
1.9. Tepki		**1.9. Tepki**	
Anlatımda ana karakterin ve yardımcı karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilmiş ise (Örneğin, "Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.")	***2***	Anlatımda ana karakterin ve yardımcı karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilmiş ise (Örneğin, "Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.")	***2***
Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiş ise (Örneğin, "Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.")	***1***	Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiş ise (Örneğin, "Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.")	***1***
Ana karakterin tepkileri sunulmamış ise	***0***	Ana karakterin tepkileri sunulmamış ise	***0***
2. Üslup (Dil)		**2. El Yazısı**	
2.1. Anlatım akıcı bir konuşmayla, etkili ve konunun amacına uygun ise	***2***	2.1. Anlatımda kullanılan yazı okunaklı, açık ve akıcı ise	***2***
2.2. Anlatım dinleyici ile karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor ise	***1***	2.2. Anlatımda kullanılan yazı okunaklı olsa da şekil ve boyut olarak tutarsızlıklar var ise	***1***
2.3. Anlatım konuya ve amaca hakim değil ve dinleyici ile bağ kurmaktan uzak ise	***0***	2.3.Anlatımda kullanılan yazı anlaşılmaz veya okunması zor ise	***0***
3.Cümle Akıcılığı		**3. Yazım Kuralları (imla ve noktalama)**	
3.1. Anlatımda bütün cümlelerin anlamı açık ve dinlenirken kulağa açık ve anlaşılır geliyor ise	***2***	3.1. Anlatımda yazım, noktalama, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve yazının planlaması gibi standart yazma kurallarına tam olarak uyulmuş ise	***2***
3.2. Anlatımda bütün olmasa da genel olarak cümlelerin anlamı açık ve dinlenirken kulağa anlaşılır geliyor ise	***1***	3.2. Anlatımda yazım, noktalama, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve yazının planlaması gibi standart yazma kurallarına uyulmuş fakat bazı hatalar okumayı zorlaştırıyor. Anlatımı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekiyor ise	***1***
3.3. Anlatımda cümlelerin dinlenilmesi ve anlaşılması zor ve dikkat dağıtıcı şekilde tekrarlı ise	***0***	3.3. Anlatımda kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor ise (Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir)	***0***

EK 9. (devam) Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Ölçütleri

4. Kelime Seçimi		**4. Kelime Seçimi**	
4.1.Anlatımda kelimelerin seçilmesi ve yerleştirilmesi uygun, öğrenci metni zengin bir kelime dağarcığıyla ifade etmiş ise	***2***	4.1.Anlatımda kelimelerin seçilmesi ve yerleştirilmesi uygun, öğrenci metni zengin bir kelime dağarcığıyla ifade etmiş ise	***2***
4.2. Anlatımda öğrencinin seçtiği kelimeler işlevsel, tekdüze ve tamamen metne bağlıysa	***1***	4.2. Anlatımda öğrencinin seçtiği kelimeler işlevsel, tekdüze ve tamamen metne bağlıysa	***1***
4.3. Anlatımda birbiriyle bağlantılı olmayan sınırlı kelimelere yer verilmiş veya kelimeler anlam çıkarak şekilde düzgün bir kullanımdan yoksun ve metinle ilişkisiz ise	***0***	4.3. Anlatımda birbiriyle bağlantılı olmayan sınırlı kelimelere yer verilmiş veya kelimeler anlam çıkarak şekilde düzgün bir kullanımdan yoksun ve metinle ilişkisiz ise	***0***
5. Anlama		**5. Anlama**	
5.1. Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum tam ise	***2***	**5.1.** Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum tam ise	***2***
5.2. Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum eksik ise	***1***	**5.2.** Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum eksik ise	***1***
5.3. Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmamış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum yok ise	***0***	**5.3.** Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatılmamış ve hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum yok ise	***0***

EK 10. Yazılı Anlatım Formu

Öğrencinin Adı Soyadı: ……

Sınıfı: ……. Numarası:…….

Okulu: ……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

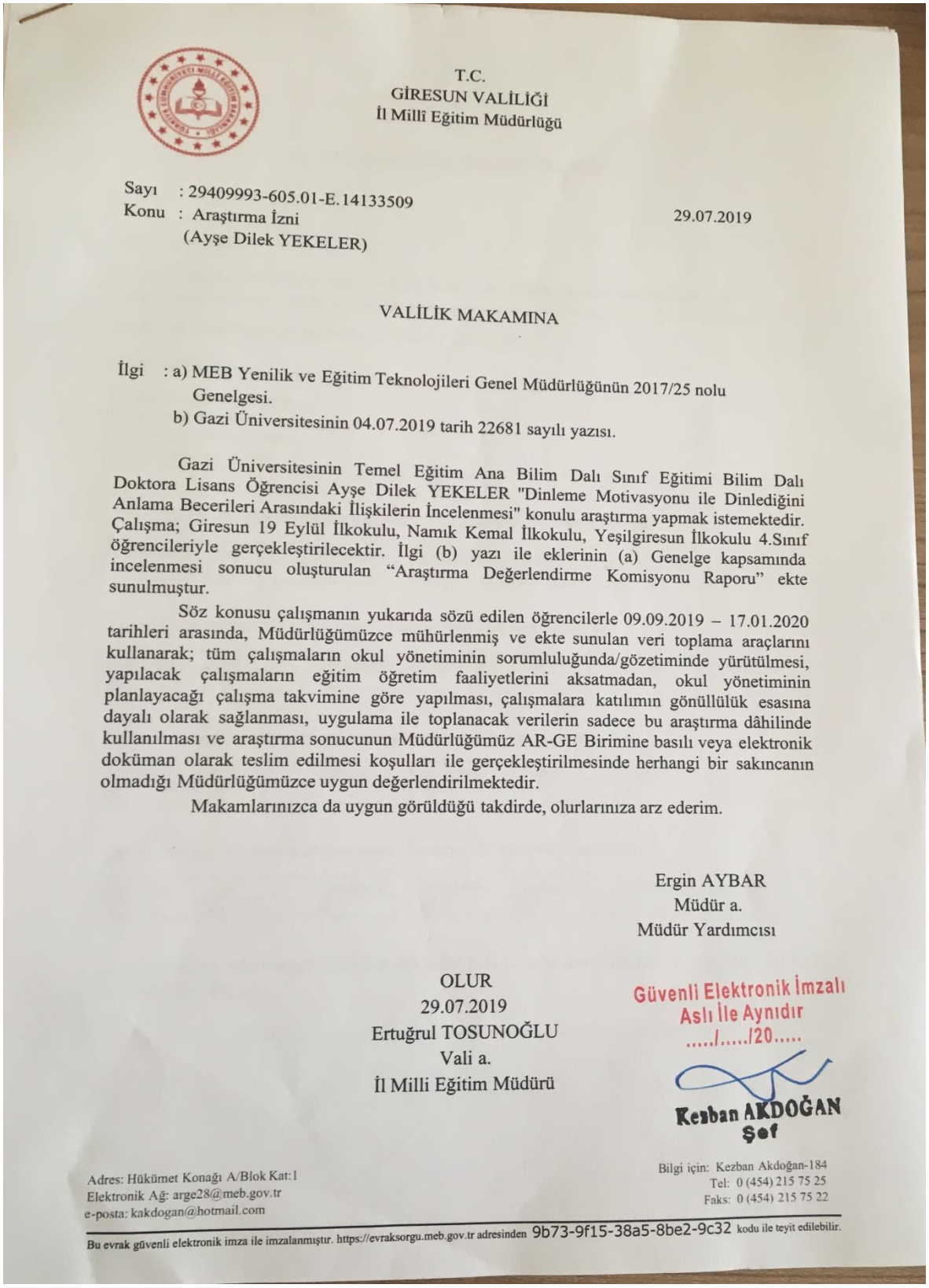
……

……

……

EK 11. Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 3

(Araştırma Verilerini Toplamak İçin)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.14133509
Konu : Araştırma İzni
(Ayşe Dilek YEKELER)

29.07.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 04.07.2019 tarih 22681 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesinin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Lisans Öğrencisi Ayşe Dilek YEKELER "Dinleme Motivasyonu ile Dinlediğini Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; Giresun 19 Eylül İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Yeşilgiresun İlkokulu 4.Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilecektir. İlgi (b) yazı ile eklerinin (a) Genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen öğrencilerle 09.09.2019 – 17.01.2020 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
29.07.2019
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
...../...../20.....
Kezban AKDOĞAN
Şef

Adres: Hükümet Konağı A/Blok Kat:1
Elektronik Ağ: arge28@meb.gov.tr
e-posta: kakdogan@hotmail.com

Bilgi için: Kezban Akdoğan-184
Tel: 0 (454) 215 75 25
Faks: 0 (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9b73-9f15-38a5-8be2-9c32 kodu ile teyit edilebilir.

EK 12. Ölçme Modeli (Kavramsal) DFA Sonuçları

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	15	6,891	6	,331	1,149
Saturated model	21	,000	0		
Independence model	6	1108,196	15	,000	73,880

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,377	,992	,971	,283
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	13,774	,364	,110	,260

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,994	,984	,999	,998	,999
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,400	,398	,400
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	,891	,000	11,713
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1093,196	987,708	1206,069

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,026	,003	,000	,044
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,120	4,064	3,672	4,484

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,023	,000	,085	,687
Independence model	,521	,495	,547	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	36,891	37,693	90,868	105,868
Saturated model	42,000	43,122	117,567	138,567
Independence model	1120,196	1120,517	1141,787	1147,787

ECVI

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
BTT	<---	DinlediginiAnlama	1,000				
CST	<---	DinlediginiAnlama	,887	,058	15,312	***	
DBA	<---	DinlemeMotivasyonu	1,000				
DVD	<---	DinlemeMotivasyonu	,854	,057	14,987	***	
SA	<---	DinlediginiAnlatma	1,000				
YA	<---	DinlediginiAnlatma	1,081	,058	18,604	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
BTT	<---	DinlediginiAnlama	,851
CST	<---	DinlediginiAnlama	,881
DBA	<---	DinlemeMotivasyonu	,862
DVD	<---	DinlemeMotivasyonu	,932
SA	<---	DinlediginiAnlatma	,898
YA	<---	DinlediginiAnlatma	,933

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DinlediginiAnlama	<-->	DinlemeMotivasyonu	17,575	2,378	7,390	***	
DinlediginiAnlama	<-->	DinlediginiAnlatma	12,860	1,574	8,170	***	
DinlemeMotivasyonu	<-->	DinlediginiAnlatma	14,273	2,027	7,042	***	

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DinlediginiAnlama	<-->	DinlemeMotivasyonu	17,575	2,378	7,390	***	
DinlediginiAnlama	<-->	DinlediginiAnlatma	12,860	1,574	8,170	***	
DinlemeMotivasyonu	<-->	DinlediginiAnlatma	14,273	2,027	7,042	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
DinlediginiAnlama	<-->	DinlemeMotivasyonu	,658
DinlediginiAnlama	<-->	DinlediginiAnlatma	,734
DinlemeMotivasyonu	<-->	DinlediginiAnlatma	,583

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DinlediginiAnlama	19,141	2,366	8,089	***	
DinlemeMotivasyonu	37,303	4,627	8,062	***	
DinlediginiAnlatma	16,053	1,801	8,914	***	
e1	7,283	1,094	6,658	***	
e2	4,326	,798	5,423	***	
e3	12,941	2,265	5,713	***	
e4	4,145	1,481	2,799	,005	
e5	3,860	,719	5,371	***	
e6	2,796	,782	3,575	***	

EK 13. Kavramsal Model YEM Sonuçları

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DinlediginiAnlama	<---	DinlemeMotivasyonu	,417	,041	10,264	***	par_6
TBS	<---	DinlediginiAnlama	,681	,192	3,550	***	par_7
TBS	<---	DinlemeMotivasyonu	,267	,118	2,270	,023	par_8
DinlediginiAnlatma	<---	DinlediginiAnlama	,476	,071	6,684	***	par_4
DinlediginiAnlatma	<---	DinlemeMotivasyonu	,064	,040	1,617	,106	par_5
DinlediginiAnlatma	<---	TBS	,187	,022	8,523	***	par_9
CST	<---	DinlediginiAnlama	1,000				
BTT	<---	DinlediginiAnlama	1,134	,074	15,274	***	par_1
DBA	<---	DinlemeMotivasyonu	1,000				
DVD	<---	DinlemeMotivasyonu	,852	,057	15,071	***	par_2
SA	<---	DinlediginiAnlatma	1,000				
YA	<---	DinlediginiAnlatma	1,149	,055	20,747	***	par_3

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
DinlediginiAnlama	<---	DinlemeMotivasyonu	,659
TBS	<---	DinlediginiAnlama	,308
TBS	<---	DinlemeMotivasyonu	,191
DinlediginiAnlatma	<---	DinlediginiAnlama	,474
DinlediginiAnlatma	<---	DinlemeMotivasyonu	,101
DinlediginiAnlatma	<---	TBS	,413
CST	<---	DinlediginiAnlama	,879
BTT	<---	DinlediginiAnlama	,854
DBA	<---	DinlemeMotivasyonu	,862
DVD	<---	DinlemeMotivasyonu	,931
SA	<---	DinlediginiAnlatma	,871
YA	<---	DinlediginiAnlatma	,962

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	19	21,541	9	,010	2,393
Saturated model	28	,000	0		
Independence model	7	1262,122	21	,000	60,101

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,862	,979	,933	,315
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	14,992	,351	,134	,263

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,983	,960	,990	,976	,990
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,429	,421	,424
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	12,541	2,622	30,131
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1241,122	1128,386	1361,236

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,080	,047	,010	,112
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,692	4,614	4,195	5,060

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,072	,033	,112	,155
Independence model	,469	,447	,491	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	59,541	60,705	127,911	146,911
Saturated model	56,000	57,716	156,756	184,756
Independence model	1276,122	1276,551	1301,311	1308,311

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,221	,184	,287	,226
Saturated model	,208	,208	,208	,215
Independence model	4,744	4,325	5,190	4,746

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,072	,033	,112	,155
Independence model	,469	,447	,491	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	59,541	60,705	127,911	146,911
Saturated model	56,000	57,716	156,756	184,756
Independence model	1276,122	1276,551	1301,311	1308,311

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,221	,184	,287	,226
Saturated model	,208	,208	,208	,215
Independence model	4,744	4,325	5,190	4,746

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	212	271
Independence model	7	9



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…