



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/4 2018 s. 2551-2571, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE YAŞADIKLARI DİNLEME SORUNLARI VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK BEKLENTİLERİ

Betül KERAY DİNÇEL*

Geliş Tarihi: Eylül, 2018

Kabul Tarihi: Aralık, 2018

Öz


Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunlarının ve Türkçe dersini iyi bir şekilde dinleyebilmek için beklentilerinin neler olduğunun incelenmesidir. Araştırma durum çalışması niteliğindeki nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aksaray'da öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunlarına ilişkin ortam, dinleme metni, dinleme etkinlikleri, Türkçe öğretmeni ve öğrenci olmak üzere beş; sorunlara yönelik beklentilerine ilişkin ise ortam, dinleme metni, dinleme etkinlikleri, Türkçe öğretmeni olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ağırlıklı olarak öğrencilerin gürültü yapmaları, sınıf mevcudunun fazla olması, dinleme metnlerinin uzun ve sıkıcı olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin olması, dinleme etkinliklerinin sıkıcı olması, Türkçe öğretmenin kısıp sesle konuşması, dinleme metnlerini çok hızlı okumasıdır. Sorunlara yönelik beklentileri ise çoğunlukla sınıfın sessiz olması, sınıf mevcudunun azaltılması, dinleme metnlerinin kısa olması, Türkçe öğretmenin Türkçe dersini eğlenceli bir şekilde işleme, yüksek sesle ders anlatması ve sınıfa hâkim olunmasıdır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme sorunlarını tespit etmesi, iyi bir dinleme ortamı sağlama, iyi bir konuşmacı ve dinleyici olması gerektiği ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dinleme sorunları, beklenti, Türkçe dersi.

LISTENING PROBLEMS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS DURING TURKISH LESSONS AND THEIR EXPECTATIONS REGARDING SOLUTION OF THESE PROBLEMS

Abstract

The purpose of the current study was set to be to determine the listening problems experienced by middle school students in their Turkish lessons and their expectations of how to become better listeners in these lessons. The current study employed the interview method, one of the qualitative research methods. The study group of the current research was constituted by 120 students attending middle schools located in the city of Aksaray in 2017-2018 school year. The current study employed the content analysis, one of the qualitative research methods. As a result of this analysis, five themes

*  Dr. Öğr. Üyesi; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, betulkeraydincel@gmail.com.

were found concerning the listening problems experienced in Turkish lessons. These themes are environment, listening text, listening activities, Turkish teacher and student and four themes were found concerning their expectations related to these problems. These four themes are environment, listening text, listening activities and Turkish teacher. The listening problems experienced by the participants in Turkish lessons are mostly related to noise made by students, crowded classroom, long and boring listening texts, presence of the unknown words, boring listening activities, husky voice of teacher and his/her reading listening texts very fast. Their expectations for finding solutions to these problems are students' becoming quiet, reducing the number of students in classes, shortening listening texts, delivery of Turkish lessons by Turkish teacher in an enjoyable manner, his/her using loud voice while delivering lessons and controlling the class. Thus, it can be argued that the Turkish teacher should detect the listening problems of students, provide a good listening environment and be a good listener and speaker.

Keywords: Listening problems, expectation, Turkish lesson.

Giriş

Dinleme, insanın pek çok şeyi öğrenmesini sağlayan ilk edindiği temel beceridir. Dinlemeyi Rankin (1928), konuşma dilini anlama yeteneği; Blewett (1951) konuşulan kelimeye anlamlar yükleme süreci; Johnson (1951), sözlü iletişimi anlama ve etkili bir şekilde yanıt verme becerisi; Hampleman (1958), konuşulan kelimeye dikkat etme eylemi, sadece sembolleri işitme değil, aynı zamanda anlayışla tepki verme olarak tanımlar. Caffrey (1955), dinleme için “listening” kavramından farklı olarak “auding” kavramını kullanır ve dinlemeyi; duyma süreci, dinleme, tanıma ve konuşulan dili anlama veya yorumlama olarak tanımlar.

Bu tanımlardan hareketle dinlemenin temelini işitme olduğu ve işitilenin fark edilmesi sonucunda ona anlam verme sürecini içerdiği söylenebilir. Zamanımızın çok büyük bir kısmını harcadığımız dinleme eylemi, sahip olduğumuz en önemli becerilerimizden biri olmakla birlikte en az tanınan becerimizdir. Çünkü insanlar dinlemeyi duymakla karıştırırlar. Ama dinlemek duymaktan daha fazlasını içerir (Mackay, 1997). Calp (2007), işitmenin dinleme olmadığı üzerinde durmuş ve işitmenin istemimiz dışında da gerçekleştiğini söylemiştir. Bununla beraber dinlemenin ise kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı seslerin tamamı olduğunu belirtmiştir.

Anderson ve Lynch (2003) de etkin bir biçimde dinleme yapmak için çeşitli beceriler gerektiğini ifade etmişlerdir. Yüz yüze gerçekleşen konuşmalarda dinleme sürecini oluşturduğu düşünülen faktörleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Konuşma sinyalleri onu çevreleyen seslerin arasından tanımlanmalıdır.
2. Konuşmanın süreklilik arz eden akışı, bilinen kelimeler olarak tanınan birimlere ayrılmak zorundadır.

3. İfadenin yapısı kavranmalı ve konuşmacının niyet ettiği anlam anlaşılmalıdır.

4. Ayrıca dilsel bilgi, söylenen şeye doğru ve uygun bir cevap vermek için uygulanmalıdır.

Clark ve Clark (1977), adım adım dinleme sürecinin oluşumunu şu şekilde ifade ederler: Dinleyici; ham konuşmayı alır, çalışan hafızasında konuşmanın bir görüntüsünü yaratır, bu temsili resmi, kısımlar biçiminde organize etmeye çalışır, bu kısımlar arasında anlam bağlantıları oluşturur, bu bağlantıların sürekli bir hiyerarşisini inşa eder, bu bağlantılar tanımlandıktan sonra, çalışan hafıza netleşir ve süreç tekrar başlar.

Lundsteen'e (1979) göre başarılı bir dinleme dersi planlamanın ilk adımı, dinleme ile ilgili sorunların bir sonucu olarak öğrencilerin yaşamakta oldukları öğrenme problemlerini tanımlamaktır. Öğrencilerin yaşadıkları dört dinleme bozukluğunu şu şekilde tanımlamıştır:

1. Duymada sorun: Bazı öğrenciler tam olarak katılımında bulunmalarını önleyen fiziksel problemlere sahiptirler veya bazı çevresel problemlerden (gürültü gibi) dolayı duyamamaktadırlar.

2. Ayırt etme ve duyuşsal algı: Bazı öğrencilerin duyuşsal hafıza (daha yeni duydukları şeyi hatırlama) ve dizimsel hafıza (daha yeni duydukları kelime veya ifadelerin doğru sırasını hatırlama) ile ilgili problemleri vardır.

3. Dikkat ve konsantrasyon: Pek çok öğrenci dikkat etme ve konsantrasyonu sağlama ile ilgili sorunlarından dolayı yönergeleri takip etmede güçlükler yaşamaktadırlar. Bu türden öğrenciler, tipik bir sınıf ortamında bulunan çok sayıda dikkat dağıtıcıya iyi adapte olamamaktadırlar.

4. Anlama: Çok sayıda öğrenci, dinlediğini anlamanın farklı yönleri ile ilgili güçlükler yaşamaktadırlar. Bazıları, gerçeklerin veya söylenenlerin kelimesi kelimesine anlaşılması (neyin söylendiğini ya da ifade edilen gerçeklerin ne olduğunun tanımlanması) ile ilgili sorunlar yaşamaktadır; bir kısmı yorumlama (yeni bilgilerin kategorize edilmesi veya gerçekler arasındaki sebep sonuç ilişkilerinin görülmesi gibi) ile ilgili sorunlar yaşamaktadır; diğer bir kısmı eleştirel düşünme (duyduklarını uygulama ve problem çözme) ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Bazıları da dinlemenin değerlendirmesi (duyduklarını değerlendirmek ve eleştirel bir biçimde yorum yapmak) ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Robertson'a göre (1999) dinlemeyi olumsuz etkileyen bazı alışkanlıklar konuya ilgiden yoksun olma, dış görüntü ile meşgul olup içeriği kaçırma, konuşmacının sözünü kesme, ayrıntılar üzerine odaklanma ve asıl noktayı atlama, her şeyi ön yargıya dayalı bir taslağa

oturtma, etkin olmayan bir beden duruşu sergileme, şaşkınlık yaratma ve bunlara göz yumma, zor gereçleri atlama, duyguların mesajı engellemesine izin verme ve düş kurmadır.

Mackay'e (1997) göre ise kişinin dinlememe sebepleri dinleyicinin önemli olduğunu düşündükleri üzerine yoğunlaşarak seçici dinleme yapması, insanların konuşma hızı ile düşünce hızı arasında hayli belirgin bir fark olması, ilgi eksikliği, inanç ve davranışlar, konuşmacının geldiği sınıf, aksan, giyinme biçimi, tavır vs.nin dinleyicide şiddetli bir tepki duygusu yaratması, ön yargılar, sözcük veya cümlelerin aşırı tekrarının dikkat dağıtıcı olması, bilinmeyen kelimelerin kullanımı, dinleyicilerde duygusal tepki yaratacak kimi özel sözcüklerin kullanımı ve fiziksel engellerdir.

Dinlediğini anlama ile ilgili çeşitli yönleri göz önünde bulunduran Underwood (1989) başlıca dinleme sorunlarının konuşmacıların konuşma hızını kontrol etme eksikliği, tekrarlanan şeyleri elde edememek, dinleyicinin sınırlı kelime bilgisi, "sinyalleri" tanıyamamak, yorumlama problemleri, konsantrasyonu sağlayamama, kazanılmış öğrenme alışkanlıkları olduğunu belirtir.

Goh (2000) da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ikinci dil dinleyicilerinin anlama problemlerine bilişsel bir bakış açısı getirerek öğrencilerin gerçek zamanlı dinleme güçlüklerini Anderson'un (1995) üç aşamalı dil anlama modelinde incelemiş ve tablo 1'de de gösterildiği gibi on dinleme problemi belirlemiştir:

Tablo 1: Dinlediğini Anlamadaki Farklı Aşamalarla İlgili Problemler

Algı	Ayrıştırma	Kullanım
Bildiği kelimeleri tanımama	Duyduğunu hızlıca unutma	İstenen mesajı değil kelimeleri anlama
Anlam hakkında düşünürken bir sonraki kısmı ihmal etme	Duyulan sözcüklerden zihinsel bir temsil oluşturamama	İletideki anahtar fikirler hakkında aklının karışması
Konuşma akışının olmaması	Daha önceki problemlerden dolayı girişten sonraki kısımları anlamama	
Metinlerin başlangıcını kaçırmak Konsantrasyonu çok zor sağlama veya sağlayamama		

(Goh, 2000, s. 59)

Ünalın (2001), dilin dört temel becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) içinde en çok kullanılanının dinleme becerisi olduğunu söylemiştir. Ancak dinleme becerisinin eğitiminin diğer üçüne göre daha az önemsendiğini, bu durumun yalnızca ülkemiz için değil gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde de bu şekilde olduğunu vurgulamıştır. Bu yanılığın temel sebebi dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalarda günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığı kazanılmamasının etkisi görülür.

Dinleme alışkanlığı kazanılamamasının sebeplerinden biri de kişinin yaşadığı dinleme sorunlarının tespit edilmeyişi ve sorunlar üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olmasıdır. Maden (2013), “Niçin dinlemiyoruz?” sorusu üzerine düşünmüş, Çifçi (2001) ise dinlemeyi etkileyen faktörleri kuramsal olarak ele almıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme sorunları (Kaldırım ve Degeç, 2017), İngilizce öğrenen öğrencilerin yaşadıkları dinleme sorunları (Chen, 2005; Goh, 2000; Hamouda, 2013; Hasan, 2000) araştırılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde pek çok dinleme sorunu araştırması mevcutken ana dilinde yaşanan dinleme sorunlarına ilişkin az sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşlıoğlu (2009) ve Emiroğlu (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarını (engellerini); Başkan ve Deniz (2015) ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarını araştırmışlardır. Bu araştırmaların da amacı kişilerin birini dinlerken veya derslerde yaşadığı dinleme sorunlarıdır. Hâlbuki okullarda verilen ana dili eğitiminin temelini Türkçe dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerde dinleme becerisi, dinleme metinleri ve etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dinleme becerisinin kazandırılmasında erken yaşlar ve çocukların yaşantıları büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar genellikle üniversite düzeyindeki 18-19 yaş grubu öğrencileri üzerinedir. Kurt (2008) ise çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında kullandığı anketin bir sorusunda öğretmenin anlattığı bir konuyu dinlerken hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaokul öğrencilerine sormuş ve onlara cevap olarak seçim yapabilecekleri 7 madde sunmuştur. Bu araştırmada da dinleme sorunları sorgulanmıştır.

Literatürde dinleme sorunlarına ilişkin çalışmalar mevcuttur ancak çalışma grubunun ortaokul öğrencilerinden oluştuğu Türkçe derslerindeki dinleme sorunlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve Türkçe dersini iyi bir şekilde dinleyebilmek için beklentilerinin neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve bu sorunlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik durum çalışması niteliğindeki nitel bir çalışmadır. Yıldırım (1999) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlar.

Patton'a (2015) göre nitel araştırmalar amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlerle detaylı bir şekilde yapılır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ise birçok farklılığı içeren ana temaları bulup tanımlamayı amaçlar. Araştırmada da maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilerek çalışma grubunda maksimum farklılıklar elde edebilmek için a) cinsiyet, b) sınıf düzeyi, c) Aksaray'daki farklı okullarda öğrenim görme gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir.

123 ortaokul öğrencisiyle görüşme yapılmış ancak 3 öğrencinin gelişigüzel, ilgisiz cevaplar vermesi nedeniyle görüşmeleri inceleme dışı tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Aksaray'da öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine İlişkin Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
5. sınıf	16	11	27
6. sınıf	13	16	29
7. sınıf	14	17	31
8. sınıf	18	15	33

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Nitel yöntemler içinde kullanımı en yaygın olan ise görüşme yöntemidir. Punch'a (2005) göre görüşme, temel veri toplama araçlarından. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın bir yoludur. Aynı zamanda, başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir. Bu doğrultuda Türkçe dersinde yaşanan dinleme sorunlarını ve iyi bir dinleme için nelerin yapılması gerektiğini ortaokul öğrencilerinin bakış açısından keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacıyla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan dokuz soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Üç alan uzmanı ve beş Türkçe öğretmenine danışılarak sorularda elemeye gidilmiş son olarak bir kapalı uçlu ve iki açık uçlu olmak üzere üç soruya karar verilmiştir. Ortaokul öğrencilerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Türkçe dersinde yaşadığınız dinleme sorunları / problemleri var mı?
2. Türkçe dersinde yaşadığınız dinleme sorunları / problemleri nelerdir?
3. Türkçe dersini iyi dinleyebilmeniz için neler olmasını isterdiniz?

Asıl uygulama öncesinde pilot çalışma yapılmış, 5 ortaokul öğrencisiyle görüşülmüş, cevapları değerlendirilmiş, sorularla ilgili onlardan dönüt alınmış ve görüşme sorularının asıl uygulama için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme için okullara gidilmiş, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan ortaokul öğrencileriyle boş bir sınıfta sessiz bir

ortamda görüşme yapılmıştır. Anderson ve Arsenault (1998), ortamın önemli olduğunu görüşmenin kalabalık bir ortamda yapıldığı takdirde görüşme sürecinin derinden etkilenebileceğinden bahsetmişler, görüşmenin kesilmeyeceği sessiz bir yer bulmanın önemini vurgulamışlardır.

Görüşme sorularından birincisine “evet” veya “var” cevabı veren öğrencilerle görüşmeye devam edilmiştir. Dinleme sorunu yaşamadığını belirtilen öğrencilerle görüşmeye devam edilmemiştir.

Merriam’a (2013) göre görüşme verilerini kayıt etmeye yarayan üç yoldan en elverişlisi ses kayıt cihazıyla görüşmenin kaydedilmesidir. Bu doğrultuda katılımcıların izni doğrultusunda sesleri kaydedilmiştir.

Görüşmeler en az 2 dakika, en fazla 5 dakika sürmüştür. Yazıya geçirme aşamasında her görüşme süresinin 4-5 katı kadar zaman harcanmıştır. Ses kayıtları, Times New Roman yazı tipinde 12 punto yazı tipi boyutunda yazıya geçirilmiştir. Toplam 120 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Görüşme kayıtları görüşülen öğrenci sayısına göre 1’den 120’ye kadar numaralandırılmıştır.

Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel verinin güçlü yanı, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmasıdır. Bu tür veriler, gerçeğe ilişkin ilk elden ve etkili betimlemeler sağlamaktadır (Miles, Huberman, 2015). Ancak Patton’un (2015) da belirttiği gibi nitel veriler daha uzun, daha detaylı ve içerik açısından daha değişkendir; analizi zordur çünkü cevaplar ne sistematiktir ne de standartlaştırılmıştır. Nitel veri analizinin güçlüklerini en aza indirmek için araştırmada nitel veri analiz sürecine adım adım uyulmuştur. Merriam (2013), Yıldırım ve Şimşek (2011), Marshall ve Rossman’ın (2006) belirttikleri nitel veri analizi süreçleri incelenmiş ve ortak bir veri analiz süreci görüşme verilerinin çözümlemesinde kullanılmıştır:

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- Bulguların yorumlanması (raporlaştırma)

Araştırma verileri raporlaştırılincaya kadar veri azaltma süreci devam etmiştir. Veri azaltılması, verilerin keskinleştirilmesini, ayıklanmasını ve düzenlenmesini sağlayarak araştırma sorularının ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçları ortaya konduktan sonra diğer

araştırmalarla karşılaştırılarak doğrulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde NVivo Pro Programı kullanılmıştır. Görüşme verilerinin güvenilirliğini sağlamak için iki yöntem kullanılmıştır.

Türnüklü'nün (2000: 551); Croll (1986), Robson (1993), Bakeman ve Gottman'dan (1997) aktardığına göre görüşme tekniğine yönelik bir güvenilirlik yöntemi kayıtların tutarlılığına bakılmasıdır. Görüşmeden sonra elde edilen kayıtların çözümlenmesinde ortaya çıkabilecek yanlışların azaltılması için çözümlene tutarlılığına bakılması gerekmektedir. Bunun için uyuşum yüzdesi formülü " $P = Na \times 100 / Na + Nd$ " (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) kullanılabilir. Bu doğrultuda ilk kodlamadan dört hafta sonra rastgele seçilen 20 öğrencinin görüşmelerinden elde edilen kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş, iki çözümlenmedeki kodlamalar karşılaştırılarak uyuşum yüzdesi formülüne göre hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi 0.98 bulunmuştur.

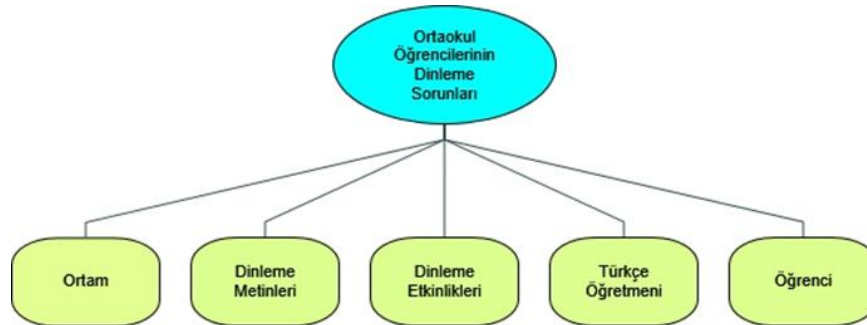
Kullanılan diğer güvenilirlik yöntemi de iki ayrı uzman tarafından kodlama yapılmasıdır. Araştırmacı tarafından güvenilirlik için kullanılmayan 100 öğrenciden rastgele şekilde seçilen 40 öğrencinin kayıtları başka bir uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra kodlamalar karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıkları hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü "Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı" (Miles ve Huberman, 2015, s. 64) kullanılarak araştırmacı ve uzman arasındaki uyuşum yüzdesi 0.95 bulunmuştur. Sonrasında ise farklılıklar değerlendirilerek en aza indirgenmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerine "Türkçe dersinde yaşadığınız dinleme sorunları / problemleri var mı?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya "var" veya "evet" şeklinde cevap veren öğrencilerle görüşmeye devam edilmiş onlardan elde edilen veriler çözümlenmiştir.

1. "Türkçe Dersinde Yaşadığımız Dinleme Sorunları / Problemleri Nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerine "Türkçe dersinde yaşadığımız dinleme sorunları / problemleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 1: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Dinleme Sorunlarına İlişkin Temalar

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar şekil 1’de de gösterildiği gibi ortam, dinleme metinleri, dinleme etkinlikleri, Türkçe öğretmeni ve öğrenci olmak üzere beş temaya ayrılmıştır.

Tablo 3: *Ortam* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Ortam	Öğrencilerin gürültü yapmaları	49
	Sınıf mevcudunun fazla olması	11
	Arkadaşlarının öğrenciyi rahatsız etmesi	7
	Arka sıralarda oturunca dersi dinleyememe	6
	Sınıfa dışarıdan seslerin gelmesi	4
	Öğrencilerin söz hakkı almadan konuşmaları	2
	Eğlenceli bir ortamın olmaması	1
	Öğrencinin cam kenarında oturması	1
	Sınıfta dikkati toplayabilecek ortamın olmaması	1

Ortam temasına ilişkin toplam 82 görüş, 9 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ortam temasına ilişkin yaşadıkları dinleme sorunları ağırlıklı olarak öğrencilerin gürültü yapmaları, sınıf mevcudunun fazla olması, arkadaşlarının kendisini rahatsız etmesi, arka sıralarda oturduğunda dersi dinleyememe gibi durumlardır.

Tablo 4: *Dinleme Metinleri* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Dinleme Metinleri	Uzun olması	38
	Sıkıcı olması	19
	Anlamı bilinmeyen kelimelerin olması	13
	İlgi çekiciliğinin az olması	10
	Gereksiz olması	7
	Saçma olması	6
	Eğlenceli olmaması	3
	Seviyenin altında olması	3
	Seviyenin üstünde olması	2
	Çok ayrıntılı olması	2
	İçeriklerinin zor olması	2
	Abartılı olması	1
	Çok yorucu olması	1

Dinleme metinleri temasına ilişkin toplam 107 görüş, 13 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme metinleri temasına ilişkin yaşadıkları dinleme sorunları çoğunlukla dinleme metinlerinin uzun olması, sıkıcı olması, ilgi çekiciliğinin az olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin olması gibi durumlardır.

Tablo 5: *Dinleme Etkinlikleri* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Dinleme Etkinlikleri	Sıkıcı olması	16
	Hepsinin birbirine benzer olması	7
	Zor olması	6
	Gereksiz olması	5
	İlgi çekici olmaması	5
	Uzun olması	4
	Az olması	2
	Dinleme metniyle uyumsuz olması	2

Dinleme etkinlikleri temasına ilişkin toplam 47 görüş, 8 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme etkinlikleri temasına ilişkin yaşadıkları dinleme sorunları ağırlıklı olarak

dinleme etkinliklerinin sıkıcı olması, hepsinin birbirine benzer olması, zor olması, gereksiz olması, ilgi çekici olmaması gibi durumlardır.

Tablo 6: *Türkçe Öğretmeni* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Türkçe Öğretmeni	Kısık sesle konuşması	22
	Dinleme metinlerini çok hızlı okuması	10
	Sınıfa hâkim olamaması	5
	Türkçe dersini sıkıcı anlatması	5
	Öğrenci dinleme metniyle ilgili soru sorduğunda bağırması, azarlaması	5
	Dinleme metinlerini aynı tonda okuması	4
	Herkesle ilgilenmemesi	3
	Dinleme metinlerinin hepsini yapmaması	3
	Dinleme metinlerinde teknolojiden yararlanmaması	3
	Dinleme metinlerini yavaş okuması	2
	Dinleme etkinliklerini tam olarak uygulamaması	2
	Şiveyle konuşması	1
	Parmak kaldırdığında öğrenciyi kaldırmaması	1
	Söylediği kelimelerin bazen anlaşılır olmaması	1
	Konu dışına çıkması	1
	Öğrenciyle göz teması kurmaması	1
	Kitaptaki dinleme metni ve etkinliklerine bağlı kalması	1
	Dinleme metnini tekrar okumaması	1
	Dinleme metnini sırayla öğrencilere okutması	1
	Dinleme etkinlikleri dinleme metninden farklı bir günde yaptırması	1
	Dinleme metnini okuması iyi olmayan öğrencilere okutması	1

Türkçe öğretmeni temasına ilişkin toplam 74 görüş, 21 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğretmeni temasına ilişkin yaşadıkları dinleme sorunları çoğunlukla Türkçe öğretmenin kısık sesle konuşması, dinleme metinlerini çok hızlı okuması, sınıfa hâkim olamaması, Türkçe dersini sıkıcı anlatması, öğrenci dinleme metniyle ilgili soru sorduğunda bağırması, azarlaması, dinleme metinlerini aynı tonda okuması gibi durumlardır.

Tablo 7: *Öğrenci* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öğrenci	Dikkat dağınıklığının olması	7
	Elinde okuyacağı bir metnin olmaması	5
	Dinleme metni elinde olmadığı için dinleme etkinliklerinde zorlanması	3
	Türkçe dersini sevmediği için dinlememesi	2
	Dinleme metnine odaklanamaması	2
	Dinleme etkinliklerini yapamaması	2
	Çekingeni biri olduğu için bildiği halde parmak kaldırmaması	1

Öğrenci temasına ilişkin toplam 22 görüş, 7 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kendilerinden kaynaklanan dinleme sorunları ağırlıklı olarak öğrencinin dikkat dağınıklığının olması, elinde okuyacağı bir metnin olmaması, dinleme metni elinde olmadığı için dinleme etkinliklerinde zorlanması gibi durumlardır.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları/problemlerine ilişkin görüşlerinden birkaç örnek şu şekildedir:

“Dinleme etkinliklerini hiç yapamıyorum. Çünkü mesela biz bugün dinleme metnini okuyoruz etkinlikleri bugün yapamıyoruz ertesi güne kalınca metni tamamen unutuyoruz. Biz de mecburen doldurmak için uydurup yazmak zorunda kalıyoruz.” (6)

“Dinlediğim metinler ilgimi çekmiyor, sınıfın kalabalık olması da belli bir yere kadar dinlememe neden oluyor ve bazı metinlerde çok uzun. Bir de okuması iyi olmayan arkadaşlarım bir şey okuduğunda anlamadığım için konudan kopabiliyorum. Bazı metinler gerçekten çok sıkıcı. Özellikle de dinleme metinlerinin etkinlikleri daha çok sıkıcı.” (12)

“Bizim hocamız biraz yaşlı olduğu için ses tonu ve metni okuyuş tarzı dikkat çekici olmuyor. Benim de ilgimi çekmeyince belirli bir müddet sonra hocayı dinlemiyorum, dersten kopuyorum bu yüzden.” (33)

“Bazen dinleme metinlerinde anlamını bilmediğim kelimeler oluyor. O kelimenin anlamını bilmediğimden metni anlamakta zorluk çekiyorum. O kelimenin anlamını düşünürken kısa süreliğine metinden kopuyorum. Bu olay dikkat dağınıklığı yaşamama sebep oluyor. Ayrıca dinleme metinlerinin çok uzun olması da dinleyeni bir süre sonra sıkıyor.” (45)

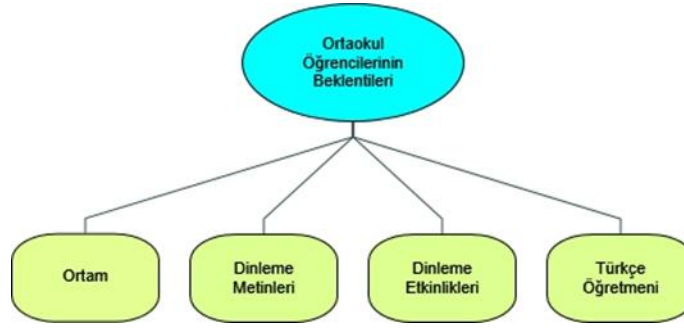
“Sınıfta arka sıralarda oturduğum için hocanın sesini pek fazla duyamıyorum. Hocamızın da metni okurken ses tonunu hep aynı şekilde kullanması sıkıcı oluyor. Aslında benim dinleme sıkıntım daha çok hocadan değil, sınıf arkadaşlarımdan kaynaklanıyor. Hocamız metni okuduğunda sıra arkadaşım olsun ya da sınıftan diğer arkadaşlarım olsun kendi aralarında konuşmaya başlıyor. Böylelikle sınıfta gürültü oluşuyor. Böyle bir ortamda da metne çok fazla dikkatimi veremiyorum. Hocamızın da bu durum karşısında sınıfı sürekli sessiz olun diye uyarması da metnin bölünmesine sebep oluyor. Bundan dolayı metinden kopuyorum.” (68)

“Öğretmenimiz telefonla ilgileniyor ve dinleme etkinliklerini sadece biz yaptığımız için kontrol etmiyor. Öğretmenimizin daha fazla bizimle ilgilenmesini isterdim.” (95)

“İlk başta sınıfımızın altında anasınıfı olduğu için oradan çok fazla ses geliyor. Hem okulumuzun etrafında çok fazla okul var bu yüzden oradaki zil sesleri olsun öğrencilerin bağıırışı olsun çok fazla geliyor. Hem yol kenarında okulumuz. Bu yüzden çok fazla araba sesleri geliyor o yüzden iyi dinleyemiyorum.” (114)

2. “Türkçe Dersini İyi Dinleyebilmeniz için Neler Olmasını İsterdiniz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerine “Türkçe dersini iyi dinleyebilmeniz için neler olmasını isterdiniz?” sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 2: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersini İyi Dinleyebilmeye Yönelik Beklentilerine İlişkin Temalar

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar şekil 2’de de gösterildiği üzere ortam, dinleme metinleri, dinleme etkinlikleri, Türkçe öğretmeni olmak üzere dört temaya ayrılmıştır.

Tablo 8: *Ortam* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Ortam	Sınıfın sessiz olması	30
	Sınıf mevcudunun azaltılması	12
	Gürültü yapan öğrencilerin sınıfta olmaması	4
	Ön sırada oturma	4
	Sınıfın dışında başka ortamlarda (bahçe, kütüphane vs.) ders işlenmesi	4
	Arkadaşlarının öğrenciyi rahatsız etmemesi	2
	Dışarıdan ses gelmemesi	1
	Sınıfın çok sıcak olması	1

Ortam temasına ilişkin toplam 58 görüş, 8 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme ortamına yönelik beklentileri çoğunlukla sınıfın sessiz olması, sınıf mevcudunun azaltılması, gürültü yapan öğrencilerin sınıfta olmaması, ön sırada oturma, sınıfın dışında başka ortamlarda (bahçe, kütüphane vs.) ders işlenmesi şeklindedir.

Tablo 9: *Dinleme Metinleri* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Dinleme Metinleri	Kısa olması	12
	Eğlenceli olması	5
	Herkesin zevkine hitap edecek metin türleri olması	3
	Görsel ağırlıklı olması	2
	Olmaması	2
	Anlaşılır olması	2
	Bilinmeyen kelimelerin çıkarılması	2
	Ders kitaplarında yer alması	1

Dinleme Metinleri temasına ilişkin toplam 29 görüş, 8 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme metinlerine yönelik beklentileri ağırlıklı olarak dinleme metinlerinin kısa olması, eğlenceli olması, herkesin zevkine hitap edecek metin türleri olması gibi durumlardır.

Tablo 10: *Dinleme Etkinlikleri* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Dinleme Etkinlikleri	İlgi çekici olması	7
	Kolay olması	1

Paragraf sorularının kısa ve az olması	1
Çalışma kitabında farklı dinleme etkinliklerine yer verilmesi	1

Dinleme Etkinlikleri temasına ilişkin toplam 10 görüş, 4 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme etkinliklerine yönelik beklentileri çoğunlukla dinleme etkinliklerinin ilgi çekici olmasıdır.

Tablo 11: *Türkçe Öğretmeni* Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Türkçe Öğretmeni	Türkçe dersini eğlenceli bir şekilde işlemesi	16
	Yüksek sesle ders anlatması	14
	Sınıfa hâkim olması	10
	Teknolojiyi kullanması	6
	Değişmesi	5
	Materyal (film, görsel, maket vs.) kullanması	4
	İyi davranması	3
	Farklı dinleme etkinlikleri hazırlayarak getirmesi	3
	Herkese eşit söz hakkı vermesi	2
	Konu dışına çıkmaması	2
	Dinleme metnini ilgi çekici bir tarzda okuması	2
	Öğrenciyle birlikte etkinlik yapması	2
	Öğrencileriyle daha fazla ilgilenmesi	2
	Dinleme metnini yavaş ve anlaşılır okuması	2
	Kendinden de bir şeyler katması	1
	Türkçe dersini sevdirmesi	1
	Farklı yöntemler kullanması	1
	Herkesin sorusunu cevaplaması	1
	Öğrenci soru sorduğunda kısa cevap vermesi	1
	Farklı dinleme metinleri getirmesi	1
	Öğretmenin çok konuşması	1
	Öğretmenin daha hızlı ders işlemesi	1
	Konuyla alakalı ders dışı faaliyet (gezi, yarışma, oyun) yaptırması	1
	Dinleme metnini öğretmenin okuması	1
	Daha fazla dinleme etkinliği yaptırması	1

Türkçe Öğretmeni temasına ilişkin toplam 84 görüş, 25 kod ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme açısından Türkçe öğretmenlerine yönelik beklentileri ağırlıklı olarak Türkçe dersini eğlenceli bir şekilde işlemesi, yüksek sesle ders anlatması, sınıfa hâkim olması, teknolojiyi kullanması, materyal (film, görsel, maket vs.) kullanması ve öğretmenin değişmesidir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersini iyi dinleyebilmek için belirttikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Mesela öğretmenimiz güzel metinler seçip bize dinletse dersler keyifli geçer diye düşünüyorum. Kitaptaki etkinlikler dediğim gibi çok sıkıcı ve hep aynı. Diğer arkadaşlarımda böyle düşünüyor bence. Metin sıkıcı olsa bile öğretmenimiz eğlenceli etkinlikler yapsa ne bileyim, örneğin bir gezi düzenlese konuyla alakalı, oyun oynatsa, yarışmalar düzenlese daha güzel olur bence.” (12)

“Dersin daha eğlenceli şekilde işlenmesini isterdim. Öğretmenimiz daha yüksek sesle konuşursa bizim için çok iyi olur. Bir de derste hepimize eşit söz hakkı vermesini isterdim çünkü çalışkan öğrencilere doğru gidiyor ve bizi hiç umursamıyor. Bir de ders sırasında daha az gürültü olursa bizim için daha iyi olur.” (54)

“Sınıf ortamında metin okunurken sınıfın sessiz olmasını isterdim. Çünkü gürültü çıkınca dikkatim dağılıyor ve anlama problemi yaşıyorum. Hocalarımızın bu konuda daha dikkatli davranmasını isterim. Hocaların da metni okurken sıkıcı bir tarzda değil de daha ilgi çekici bir tarzda okumasını isterdim.” (67)

“Sınıf ortamının daha sessiz olmasını isterdim. Hocamızın sürekli sınıfı susun diye uyarması yerine daha kalıcı bir çözüm bulmasını isterim. Mesela sınıfta belli bir oturma düzeni ayarlayabilir. Böylelikle yakın arkadaşlar bir arada olmadığı için sınıf ortamı daha sessiz olabilir, bence. Hocamızın da bir metni okurken hep aynı ses tonu ile değil de daha yüksek sesli okumasını isterdim. Böylelikle sesi arka sıralara kadar da ulaşabilir. Dinleme metinlerinin de çok uzun değil de, kısa ve öz metinlerin olması daha iyi olabilir.” (108)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin ortam, dinleme metinleri, dinleme etkinlikleri, Türkçe öğretmeni ve öğrenci olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar görüş sayısı fazla olandan az olana doğru dinleme metinleri, ortam, Türkçe öğretmeni, dinleme etkinlikleri, öğrenci şeklinde sıralanmıştır. Kodlama sayısı ise sırasıyla Türkçe öğretmeni, dinleme metinleri, ortam, dinleme etkinlikleri, öğrenci temalarında çoktan aza doğru sıralanmıştır. Emiroğlu'nun (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının birini dinlerken yaşadıkları dinleme sorunlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasındaki göndericiden kaynaklanan sorunlarla bu çalışmadaki Türkçe öğretmeni; alıcıdan kaynaklanan sorunlarla öğrenci; ortam başlığıyla ortam temaları benzeşmektedir. Başkan ve Deniz'in (2015) ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları üzerine yaptıkları çalışmada öğrenci, öğretmen ve çevre kaynaklı unsurlara göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın üç teması da öğrenci, Türkçe öğretmeni ve ortamdır. Çifçi (2001) dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik faktörler, fizikî faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, verici (konuşmacı) faktörü, konu faktörü; Boyle de (1984) dinleyici faktörleri, konuşmacı faktörleri, materyal ve ortamdaki faktörler olarak ayırmıştır. Hasan'ın (2000) araştırmasındaki boyutlar ise öğrenci stratejileri, dinleme metni, dinleme görevi, konuşmacı ve dinleyici tutumlarıdır. Chen (2005) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dinleme engellerini belirlemeye çalıştığı çalışmasında duygusal engeller, alışkanlık engeli, bilgi işlem engelleri, İngilizce yeterlilik engelleri, stratejik engeller, inanç engelleri, materyal engeli olmak üzere yedi

dinleme engeli kategorisi ortaya çıkarmıştır. Emiroğlu'nun (2013) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, dinleme sorunlarının %58 oranında göndericiden, %22 oranında alıcıdan ve %21 oranında diğer sorunlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada belirtilen dinleme sorunlarının başında ise dinleme metinleri (konu), ortam ve Türkçe öğretmenin (gönderici) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerini dinleme ortamında en fazla rahatsız eden durumlar öğrencilerin gürültü yapmaları, sınıf mevcudunun fazla olması, arkadaşlarının öğrenciyi rahatsız etmesidir. Aşlıoğlu'nun (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının derslerdeki dinleme sorunlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasındaki başlıca dinleme engellerinden biri de derse etkin şekilde katılmalarını sağlayacak ortamın oluşturulmamasıdır. Doyle (1973), daha büyük çocukların daha küçük çocuklardan dikkatini hedef materyale odaklama konusunda daha becerikli olduklarını, Elliott (2002) da ilgisiz seslerin performans üzerindeki etkilerinin büyüklüğünün yaşla birlikte azaldığını göstermiştir. Hasan'ın (2000) dinleme problemlerine ilişkin ölçeğinin bir maddesi yetersiz sınıf koşullarından veya dışarıdaki gürültülerden kaynaklanan net olmayan seslerin, dinlediğini anlamayı etkilediği yönündedir. Imhof, Henning ve Kreft'in (2009) araştırmalarındaki dinleme testinde arka planda ses olan grup ve olmayan grup arasında, arka planda ses olmayan grubun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmış, gürültü durumunda performansın bozulduğu gösterilmiştir. Klatte vd. (2010) de çalışmalarında çocukların yankılama ve gürültü gibi olumsuz dinleme koşullarıyla yetişkinlerden daha fazla zarar gördüğünü bulguların sınıflardaki iyi akustik koşulların önemini gösterdiğini belirtmişlerdir. Picard ve Bradley (2001), gençlerde (12 yaş ve üstü) 40 dBA, 6-11 yaş grubundakiler için 39 dBA, 10-11 yaş arasındakiler için 28.5 dBA, 6-7 yaşlarındakiler için ise 21.5 dBA'yı aşmayan ortam gürültüsünün kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Mackay de (1997) gürültünün önemli bir dikkat dağıtıcı olduğunu ve kulaklar çok sayıda sesi algılamakla esas konuşmayı dinlemenin çok zor olduğunu ifade etmiştir. Bahsedilen bütün ifadeler ve sonuçlar özellikle çocuklarda dinleme ortamının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi Türkçe dersinde dinleme sorunlarının en başında ortamdaki kaynaklanan gürültünün neden olduğu dinleme sorunudur. Türkçe dersinde dinleme metinleri ile yapılan uygulamalarda öğrencilerin en yüksek verimi alabilmesi için ve dinleme metinlerinin sonrasında kendilerine yöneltilen sorulara doğru cevap verebilmeleri için ortam gürültüsünün en aza indirilmesi çok önemli bir motivasyon kaynağıdır.

Bu çalışmada elde edilen diğer önemli bulgu ise dinleme metinlerinden kaynaklı sorunlardır. Öğrencilerin dinleme metinlerine ilişkin yaşadıkları sorunların başında dinleme metninin uzun olması, sıkıcı olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin olması, ilgi çekiciliğinin az

olması ve gereksiz olması gelmektedir. Aşılıoğlu'nun (2009) derslerdeki dinleme engellerini belirlemeye çalıştığı araştırmasındaki bazı öğretim elemanlarının ders anlatırken kullandıkları terim ve kavramların anlamının öğrenciler tarafından bilinmemesi durumuyla bu araştırmadaki dinleme metinlerinde anlamı bilinmeyen kelimelerin olması durumu benzerdir. Hamouda'nın (2013) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme sorunlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasındaki dinleme materyaline ilişkin sorunlarda yer alan dinlenen bir metnin uzunluğuna ilişkin sorunlar, uzun bir metnin dinlenmesi sonucu oluşabilecek yorgunluk ile ilgili sorunlar, malzemenin zorluğuna ilişkin sorunlar, bilinmeyen kelimelerin kullanımına ilişkin sorunlarla bu araştırmadaki dinleme metinlerinin uzun olması, çok yorucu olması, seviyenin üstünde olması, içeriklerinin zor olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin olması maddeleri birbirlerine yakındır. Hasan'ın (2000) araştırmasındaki *“bilinmeyen kelimeler dinlediğimi anlamamı etkiliyor”* ve *“uzun bir dinleme metninin anlamını yorumlamayı zor buluyorum”* maddeleriyle bu araştırmadaki dinleme metinlerinin uzun olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin olması maddeleri benzeşmektedir. Çalışmaların bulguları dikkate alındığında ve bu çalışmada da görülen diğer önemli dinleme sorununun kaynağının metinlerden kaynaklı olduğu açıkça görülmektedir. Türkçe dersinde dinleme metinleri üzerinde yapılan uygulamalarda metinlerden kaynaklı olarak öğrencilerde meydana gelen konsantrasyon bozukluğu, sıkılma ve metni anlayamama sorunu, önemli bir dinleme sorunu olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla dinleme metinlerinin yeniden gözden geçirilmesi ya da Türkçe öğretmenin ek metinler kullanarak dinleme problemlerinin çözümü yoluna gitmeleri oldukça önemlidir. Sinan ve Demir (2011) de anlatsal metinlerin yapısal özelliklerinin özellikle ilköğretim çağı öğrencilerinin okuma zevk ve alışkanlığını edinmeleri açısından son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Aynı durum dinleme metinleri için de geçerlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin dinleme etkinliklerine dair yaşadıkları sorunların ağırlıklı olarak dinleme etkinliklerinin sıkıcı olması ve hepsinin birbirine benzer olması şeklinde bir tespite ulaşılmıştır. Aşılıoğlu'nun (2009) çalışmasındaki *“derste ele alınan konulara öğrencilerin ilgi duymaması ya da onları konuya ilgi duyar duruma getirememesi”* kodlamasıyla bu araştırmadaki dinleme metinleri ve etkinliklerinin ilgi çekiciliğinin olmaması veya az olması durumu birbirine yakındır. Bu durumda Türkçe dersinde, dinleme becerisi kazandırma yönünde atılacak önemli adımların başında dinleme etkinliğinin öğrencilerin gözünde sıkıcı bir etkinlik olmaktan çıkarılıp kitaplarda bağımsız ve birbirinin tekrarı olmayan dinleme etkinliklerine yer verilmesi oldukça önemlidir.

Çalışmadaki diğer önemli bulgunun Türkçe öğretmeninden kaynaklanan sorunlar olması dikkat çekicidir. Türkçe öğretmeninden kaynaklanan dinleme sorunlarının genellikle

öğretmenin kısık sesle konuşması, dinleme metinlerini çok hızlı okuması, sınıfa hâkim olamaması, Türkçe dersini sıkıcı anlatması, öğrenci dinleme metniyle ilgili soru sorduğunda bağırması ve azarlaması şeklindeki tespitlerde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir bulgudur. Kurt'un (2008) araştırmasındaki öğretmen çok hızlı konuşuyor, öğretmen konuyu dağıtıyor, öğretmen tek düze konuşuyor maddeleriyle bu araştırmadaki Türkçe öğretmenin dinleme metinlerini çok hızlı okuması, konu dışına çıkması, dinleme metinlerini aynı tonda okuması kodlamaları benzerdir. Ayrıca Kaldırım ve Degeç'in (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları dinleme sorunları içindeki dinleme esnasında genel olarak aksanlı konuşma, konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi, konuşmacının hızlı konuşması gibi durumlarla bu araştırmadaki Türkçe öğretmenin şiveyle konuşması, dinleme metinlerini aynı tonda okuması, dinleme metinlerini çok hızlı okuması durumları benzerlik göstermektedir. Hasan'ın (2000) araştırmasındaki konuşmacılar çok hızlı konuştuğunda bunu anlamak zor ve konuşmacıların çeşitli aksanlarla konuşması anlamayı zorlaştırıyor maddeleriyle Türkçe öğretmenin dinleme metinlerini çok hızlı okuması, şiveyle konuşması maddeleri de benzeşmektedir. Bu ve buna benzer çalışmalar aslında kaynağın (öğretmen) önemli bir yönlendirici ve etkin bir faktör olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni dinleme metnini okurken veya okuturken tüm sınıfı bir bütün olarak değerlendirip metnin öncesinden sonuna kadarki süreçte yalnızca okumak ya da okutmak yerine, dinlenen metin sınıfça anlaşılıyor mu, sınıfın dikkati yerinde mi, sınıf okunan metne odaklanmış mı gibi durumları kontrol altında tutarak öğrencilerden metnin anlaşıldığına dair dönütler almasının dinleme verimliliğini artıracığı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen diğer bulgu, öğrencide dikkat dağınıklığının olması ve elinde okuyacağı bir metnin olmaması öğrenciden kaynaklanan dinleme sorunlarının başında gelmektedir. Kurt'un (2008) araştırmasındaki "*zihnim dağılıyor*" maddesiyle bu çalışmadaki dikkat dağınıklığının olması kodlaması birbirine yakındır. Dolayısıyla dinleme etkinlikleri yalnızca yapıp geçilen bir uygulama olmaktan çok dinleme etkinliğinin mantığının kaynak (öğretmen) tarafından anlatılması, öğrencilere neden bu etkinliğin yapıldığını, ne gibi getirilerinin olacağından ve bu etkinlikle neler kazanılacağına yöntemleriyle (metin olmaksızın sadece dinleyerek) anlatılmasının gerekliliği bu çalışma ile açıkça görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin iyi bir dinleme ortamına ilişkin beklentileri ise aslında dinleme sorunlarının farkına varıldığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıfın sessiz olmasını ve sınıf mevcudunun azaltılması yönündeki beklentileri tespit edilen sorunların çözümüne de yöneliktir. Çoğunlukla dinleme metinlerinin kısa ve eğlenceli olmasını, dinleme etkinliklerinin de ilgi çekici olmasını istemektedirler. Türkçe öğretmenlerine ilişkin

beklentilerin ise yine dinlediğini anlama performansını yükseltecek nitelikte olduğu görülmektedir. Kısacası bu beklentiler; Türkçe dersini eğlenceli bir şekilde işlemesi, yüksek sesle ders anlatması, sınıfa hâkim olması, teknolojiyi kullanması, sıkıcılıktan kurtarması ve Türkçe öğretmenin değişmesi şeklindedir. Kaldırım ve Degeç'in (2017) araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin konunun ilgi çekici olması ve görsel-işitsel unsurların dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını belirtmeleri ile bu araştırmadaki öğrencilerin dinleme metinleri ve etkinliklerinin eğlenceli ve ilgi çekici olması, görsel ağırlıklı olması ile Türkçe öğretmenin teknolojiyi ve materyal kullanmasına yönelik beklentileri benzer durumlardır. Hasan'ın (2000) çalışmasında da görsel ipuçlarının (resimler, diyagramlar, çizelgeler, videolar, vb.) konuşulan metni anlamaya yardımcı olduğu katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. Türkçe dersinde yapılan dinleme etkinliğinin daha verimli olabilmesi için öğrencilerin beklentilerinin ütopyik ve imkansız olmadığı bu çalışma ile tespit edilmiştir. Çalışmadaki sorun-çözüm denklemi dikkatli bir şekilde analiz edildiğinde ise birbirleriyle uyumlu olduğu ve tespit edilen soruna karşı önerilen çözümün ise makul, uygulanabilir ve dinleme verimini artırabilecek nitelikte olduğu da görülmektedir.

Bu araştırmada ve önceki araştırmalarda da görüldüğü üzere dinlemeyi engelleyen pek çok sorun bulunmaktadır. Dolayısıyla bu sorunların üzerine gidilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma ile elde edilen çıkarımların dinleme sorunlarının giderilmesine yönelik olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dinleme sorunlarının tespitine yönelik çalışmalar yapması oldukça önemlidir. Öğrencilerin dinleme sorunlarının farkında olmalarını sağlamalı, dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için onlara rehberlik etmeli, yalnızca kitaptaki dinleme metinlerine bağlı kalmaksızın ilgi çekici ve sınıf seviyesinde uygulamalar yaptırmalıdır. Bunların yanı sıra kendisinin ve okulun imkânları doğrultusunda iyi bir dinleme ortamı sağlamalı ve tüm öğrencilere ulaşabilen iyi bir dinleyici ve konuşmacı olması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, A., Lynch, T. (2003). *Listening*. Oxford: Oxford University.
- Anderson, G., Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. USA: The Falmer.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Başkan, A., Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.
- Blewett, T. T. (1951). An experiment in the measurement of listening at the college level. *The Journal of Educational Research*, 44(8), 575-585.

- Boyle, J. P. (1984). Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, 38(1), 34-38.
- Caffrey, J. (1955). Auding. *Review of Educational Research*, 25(2), 121-138.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *TESL-EJ*, 8(4).
- Clark, H., Clark, E. (1977). *Psychology of language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Doyle, A. B. (1973). Listening to distraction: A developmental study of selective attention. *Journal of Experimental Child Psychology*, 15, 100-115.
- Elliott, E. M. (2002). The irrelevant-speech effect and children: Theoretical implications of developmental change. *Memory & Cognition*, 30(3), 478-487.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53.
- Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.
- Imhof, M.; Henning, N., Kreft, S. (2009). Effects of background noise on cognitive performance in elementary school children. *Listening Education*, 2, 1-10.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, 1(1), 57-62.
- Kaldırım, A., Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J., Leistner, P. (2010). Effects of classroom acoustics on performance and well-being in elementary school children: A field study. *Environment and Behavior*, 42(5), 659-692.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lundsteen, S. W. (1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana, IL: NCTE.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (A. Bora, O. Cankoçak, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Picard, M., Bradley, J. S. (2001). Revisiting speech interference in classrooms. *Audiology*, 40, 221-244.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Robertson, A. K. (1999). *Etkili dinleme*. (E. S. Yarmalı, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Sinan, A. T., Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatsal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu. *Turkish Studies*, 6(3), 1149-1167.
- Taylor, S. E. (1964). *Listening. What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. England: Longman.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Purpose

Listening education is also very important in order for the individual to succeed in communicating in his/her future life as well as improving his/her understanding skills. There are various studies exploring listening education. However, no study focusing on the problems experienced by middle school students during activities organized to develop their listening skill which is needed in many parts of Turkish lessons has been found in the literature. Therefore, the current study aimed to investigate the listening problems experienced by middle school children in their Turkish lessons and their expectations of how to become better listeners in these lessons.

Method

The current study employed the interview method, one of the qualitative research methods. The study group of the current research was constituted by 120 students attending middle schools located in the city of Ankara in 2017-2018 school year. Three questions were asked in the direction of the aim of the research:

1. Do you have listening problems you experience in your Turkish lesson?
2. What are the listening problems you experience in your Turkish lesson?
3. What do you want for you to listen better in Turkish lesson?

The current study employed the content analysis, one of the qualitative research methods. In the analysis of the collected data, NVivo Pro Program was used. In order to establish the reliability of the data, two methods were used. Firstly, four weeks after the first coding, interview data were collected from 20 students randomly selected and then they were coded; then, the two series of codings were compared and the rate of agreement was found to be 0.98. Additionally, the data obtained from the 40 students

randomly selected from among 100 students not used by the researcher in the actual study were coded by another expert. Then, the codings were compared to find the similarities and differences. The rate of agreement between the codings of the researcher and the expert was found to be 0.95. Then the differences were discussed to minimize them.

Results

The middle school students were asked the question “Do you have listening problems you experience in Turkish lessons?”. Then the students responding “there is” and “yes” were interviewed to elicit the reasons and then the data collected in this way were analyzed. As a result of this analysis, five themes were found concerning the listening problems experienced in Turkish lessons. These themes are environment, listening text, listening activities, Turkish teacher and student and four themes were found concerning their expectations related to these problems. These four themes are environment, listening text, listening activities and Turkish teacher. The listening problems experienced by the participants in Turkish lessons are mostly related to noise made by students, crowded classroom, long and boring listening texts, presence of the unknown words, boring listening activities, husky voice of teacher and his/her reading listening texts very fast. Their expectations for finding solutions to these problems are students’ becoming quiet, reducing the number of students in classes, shortening listening texts, delivery of Turkish lessons by Turkish teacher in an enjoyable manner, his/her using loud voice while delivering lessons and controlling the class.

Discussion

The themes related to the listening problems experienced by the middle school students were listed in a descending order according to the number of students stating an opinion to be included in a theme as listening texts, environment, Turkish teacher, listening activities and student. The numbers of codings included in the themes are listed in a descending order as follows; Turkish teacher, listening texts, environment, listening activities and student. The most strongly emphasized listening problems found in the current study are related to listening activities (subject), environment and Turkish teacher (sender) themes.

The noise resulting from the environment comes to the fore among the listening problems experienced by the students in Turkish lessons. In order to achieve the highest efficiency from the listening activities conducted in Turkish lessons and for students to give the correct answers to the listening questions directed to them after listening, minimization of the noise in the environment is of great importance. Lack of concentration on the part of students resulting from the characteristics of listening texts, the problem of getting bored and not being able to understand the listening text were detected to be important listening problems. Thus, listening texts used in Turkish lessons should be revised; in addition to the listening texts presented in the textbook, supplementary listening materials should be brought to the class by the teacher.

Moreover, if the following suggestions are taken into consideration, the efficiency of listening can be enhanced: While the Turkish language teacher is reading a listening text or is making students read it, he/she should check the comprehension and encourage them to focus their attention onto the listening.

In the current study, the middle school students’ expectations related to a good listening environment indicate their awareness of the listening problems in the lessons. The students’ expectations for making classes quieter and reducing the number of students in lessons are also directed towards solving the listening problems. Most of the students want listening texts to be shorter and more enjoyable and interesting. Their expectations related to Turkish teacher also seem to contribute to the comprehension of what has been listened to.

Conclusion

As indicated by the findings of the current study and the findings reported in the literature, there are many problems hindering listening comprehension. Thus, finding solutions to these problems is important for improved listening performance and research findings can help to find these solutions. Moreover, Turkish teachers should conduct works to determine and address the listening problems of students. The teacher should make students recognize their listening problems, provide guidance to them to develop their listening skills and bring interesting and enjoyable supplementary listening materials to the class. Moreover, the teacher should try to improve the listening conditions in the class and should be a good listener and speaker available to students.