

03. Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları¹

Onur DÖLEK²

Ahmet DEMİREL³

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

Öz

Dinleme iletişimin vazgeçilmez bir ögesidir ve öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme ile gerçekleşir. Bu durum dinlemenin önemini belirginleştirmektedir. Öte yandan ölçme-değerlendirme, bir becerinin gelişiminin izlenmesinde ve denetim altında tutulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri ve yaklaşımları önem oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin nasıl bir görüşe ve yaklaşıma sahip olduğunu saptamaktır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 23 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmada, katılımcıların büyük bir bölümünün 1. Dinlemenin duyuşsal niteliklerine yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı; 2. Dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptığı, bu çalışmalarda daha çok açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testler gibi araçları yeğlediği ve bu süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara yanıt vermeyi, özetlemeyi ölçüt aldığı; 3. Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dahil ettiği ancak bunu genellikle ders içi katılım notu olarak işe koştuğu; 4. Dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında sınıfların kalabalık olmasını, doğru dinleme metinlerinin seçilememesini, olumsuz fiziki şartları öncelediği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dinleme, değerlendirme, Türkçe öğretmenleri, görüşme

Turkish language teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening

Abstract

Listening is an indispensable element of communication, and a large part of learning takes place through listening, which highlights the importance of listening. On the other hand, assessment and evaluation play an active role in monitoring the development of skills and tracking progress. The aim of the study was to determine Turkish language teachers' view and approaches to listening skills and

¹ **Etik:** Kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu Karar tarihi= 25.10.2021 Belge sayı numarası= 9/307

² Dr. MEB (Gaziantep/Türkiye), onur.dolek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8816-2754 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132506]

³ Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), ahmetdemirel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2249-565X

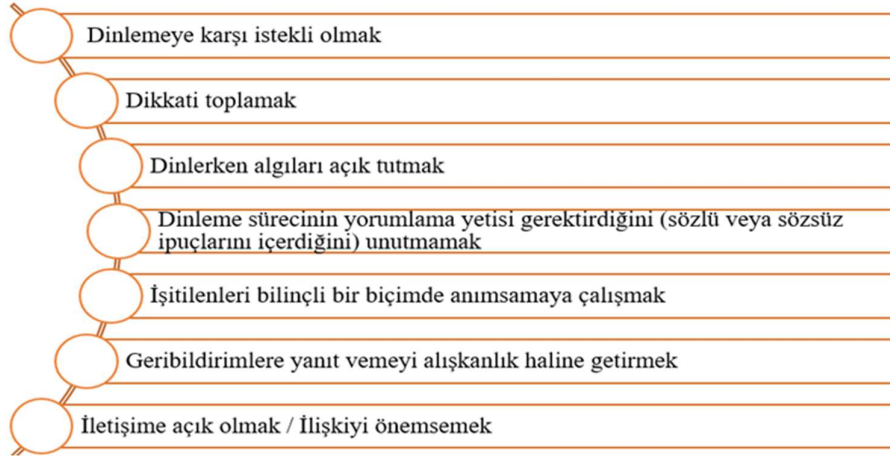
assessing listening. The study, modeled as a phenomenological design, included 23 Turkish language teachers according to the random sampling method. A semi-structured interview form was used for data collection. The data was analyzed using content analysis method. The findings of the research revealed that most participants 1) implemented no assessment and evaluation to determine the affective characteristics in the development of listening skills, 2) give assessment and evaluation on listening skills, prefer using open-ended questions and multiple-choice tests, and set criteria including comprehension, obeying the rules of listening, interpreting, answering questions, and summarizing, 3) included the listening skills in the grading of the Turkish language module, yet in the form of in-class participation, and 4) addressed the factors that negatively affected the learners' listening comprehension such as overcrowded classes, failing to select relevant listening texts and unfavorable physical conditions. These findings obtained in the research were discussed in the light of the literature and various suggestions were made.

Keywords: Listening, evaluation, Turkish language teachers, interview

Giriş

İletişim bireylerin eğilimlerini etkileyen, değişimlerini hızlandıran ve birbirleriyle bağlantı kurmalarını sağlayan çok yönlü bir süreçtir. Toplumsal ilişkilerin temelini de bu süreç oluşturmaktadır. Kurudayıoğlu ve Dölek (2018), bireylerin farklı nedenler ve amaçlar doğrultusunda birbiriyle iletişim kurduğunu ve buradaki temel gereksinimin anlama ve anlaşılma isteği olduğunu vurgulamıştır. Adler vd. (2001), iletişime harcanan zamanın yaklaşık %45'inin iletişim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan dinlemeye ayrıldığını belirtmiştir. Dinleme, okul ve iş yaşamında bireyin üzerine düşen rolleri doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirmesinde önemli bir araçtır; ancak işitme ile ilgili herhangi bir sağlık sorunu olmayan her bireyin yetkin birer dinleyici olarak görülmesi, bu becerinin kolay ve yüzeysel olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum dinlemeyi, değeri bilinmeyen bir beceri konumuna getirmektedir. Nitekim Doğan ve Özçakmak'a göre (2014) dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar sayısal anlamda yeterli değildir. Benzer bir biçimde Hamzadayı (2021, s. 1) bilimsel bir disiplin olan dinlemeye yönelik daha çok araştırma yapılması gerektiğinden söz etmiştir.

Dinleme süreci genellikle işitme ile karıştırılır. İşitme, sesleri algılama ve işleme ile ilgili fiziksel kapasiteyi ifade eder ve dinlemenin ön koşullarından sadece biridir. Dinleme ise işitilen seslerden/uyarılardan anlamlar çıkarmayı sağlayan daha çok zihinsel bir etkinliktir (Lundsteen, 1979). Epçaçan (2013), dinlemenin işitmeyi de içine alan amaçlı bir davranış olduğunu belirtmiştir. Meskill'e (1996) göre dinleme, geçmişe dönük bilgileri anımsama; ileriye dönük ise anlama, yorumlama ve tepkide bulunma gibi işlemleri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Yetkin bir dinleyici olabilmek için bu işlemlerin doğru yerde ve zamanda uygulanması gerekir. Bu bağlamda Purdy (1997, s. 8-9), etkili bir dinleyici olmanın yedi adımını şöyle özetlemiştir:



Şekil 1. Yetkin bir dinleyici olmanın adımları

Dinleme; okuma ve yazmadan daha önce gelişen bir beceridir. Görsel ve bedensel zekâsı gelişmiş bireylerin bile dinlemeyle başlayan bir öğrenme geçmişi vardır (Palmer, 2014). Son dönemde hızlı bir gelişim gösteren teknoloji ile birlikte öğrenme yolları da çeşitlenmiştir. Buna karşın öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Burley-Allen (1995), başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, mesleki gelişim ve farkındalık kazanma gibi durumlar üzerinde dinlemenin rolüne dikkat çekmiştir. Pye ve Greenall (1996) dinlemenin genel olarak ana düşünceyi belirlemek, yardımcı düşünceleri sıralamak, belirli bilgilere ulaşmak, konuşurun bakış açısını ve konuya ilişkin tutumunu yorumlamak ve konuşmanın bağlamını, amacını ve konusunu saptamak amacıyla gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Bu kazanımlara ulaşmada dinleme amacının belirlenmesi, geçmiş bilgilerin etkinleştirilmesi, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak dinleme görevlerinin oluşturulması (Brown, 2006) ve dinleme sürecinin değerlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Melanlioğlu, 2012; Tabak ve Göçer, 2014).

Değerlendirmenin öğretim sürecinde üç temel rolü vardır. Öncelikle öğretmenlere başlangıç için uygun planlama yapma ve bu planları sürdürme ya da değiştirme olanağı verir. İkincisi, öğrenci başarımına yönelik geri bildirimler sunar ve öğrencilerin amaç belirlemesine yardımcı olur. Son olarak öğretim programı değerlendirme sürecinin bir parçasını oluşturur ve öğretmen gelişiminin denetim altında tutulmasını sağlar (Rost, 2011; Yaşar, 2011) Dinleme süreci için de değerlendirmenin benzer rollerinden söz edilebilir. Çünkü dinleme becerisine yönelik yeterli geri bildirim almak; öğrencinin özgüvenini artırmak, zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymak ve öğretim programının aksayan yönlerini belirlemek açısından önemlidir (Rost, 2011). Dinleme sürecindeki görevleri/kazanımları tanımlamak, işlevsel hale getirmek ve daha sonra sürdürülebilir kılmak değerlendirme ile olanaklıdır (Vandergrift ve Goh, 2009).

Araştırmanın önemi

Alanyazına bakıldığında çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini sınavan (Angın ve Çetinkaya, 2021; Harmankaya ve Melanlioğlu, 2017; Karasakaloğlu ve Bulut, 2018; Katrancı ve Yangın, 2012; Kılınç, 2021; Saedakhtar vd. 2021); duyuşsal niteliklerin dinleme üzerindeki rolünü vurgulayan (Ateş, 2018; Bourdeaud'hui vd. 2021; Çiğerci ve Gültekin, 2019; Dölek ve Yıldırım, 2021) ve dinleme becerisinin geliştirilmesine çeşitli yönlerden katkı sunmayı amaçlayan araştırmalara (Azizoğlu ve Okur, 2021; Doğan, 2010; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Epçaçan, 2013; Kaplan, 2021; Sarıkaya, 2021) rastlanmaktadır. Dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin

Türkçe öğretmenlerinin ne tür yaklaşım içerisinde olduklarını önceleyen çalışmalar (Çarkıt, 2018) ise oldukça sınırlıdır. Dinleme, iletişimin vazgeçilmez bir ögesidir ve öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme ile gerçekleşir. Bu durum dinlemenin önemini belirginleştirmektedir. Öte yandan ölçme-değerlendirme, bir becerinin gelişiminin izlenmesinde ve denetim altında tutulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine yönelik görüş ve yaklaşımları önem oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler dışında Türkçe öğretmenleri bir çalışma/uygulama yapmakta mıdır? Yapıyorsa bu süreçte kullanılan strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre sınıf içerisinde dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler nelerdir? Bu sorunların giderilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin çözüm önerileri nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri hakkındaki düşünceleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Türkçe öğretmenleri, dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları nedir? Türkçe öğretmenleri, bu süreçte hangi ölçme-değerlendirme araçlarından yararlanmakta ve neleri ölçüt olarak almaktadır?
6. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisini dikkate alma durumları nedir?

Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin nasıl bir görüş ve yaklaşım içerisinde olduklarını belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yardım eden çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırma sürecinde araştırmacılar verileri inceler ve onlardan bir anlam çıkarır (Creswell, 2016, s. 186). Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile incelenmiştir. Olgubilim, bireylerin bir olguya yönelik yaşantılarını, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Onat Kocabıyık, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de farklı illerde görev yapan 23 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Özen ve Gül, 2007). Türkçe öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik özellikler

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	11	48
Erkek	12	52
Mesleki yıl aralığı		
1-3	2	8,7
4-7	5	21,7
8-11	10	43,5
11+	6	26,1
Toplam	23	100

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) aracılığıyla toplanmıştır. YYGF, 6 temel soru ve bunlara yönelik sondaj sorulardan oluşmaktadır. YYGF hazırlanırken soruların açık ve kolay anlaşılabilir olmasına ve öğretmenleri herhangi bir biçimde yönlendirmemesine dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). YYGF ile karşılaştırılabilir ve güvenilir nitel veriler elde edilebilir (Cohen ve Manion, 1994).

Verilerin toplanması

Veriler rastgele belirlenen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 23 Türkçe öğretmeninden YYGF aracılığıyla toplanmıştır. Türkçe öğretmenleri çalışmanın içeriği konusunda bilgilendirilmiştir. Formun doldurulması için herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Formlar, e-mektup yolu ile öğretmenlere iletilmiştir.

Verilerin analizi

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını belirlemek amacıyla içerik çözümleme yöntemine başvurulmuştur. İçerik çözümlemesi, nitel verilerden elde edilen kod, tema veya örüntülerin ortaya koyulması sürecidir (Hsieh ve Shannon, 2005). Çözümlemeler sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir. Çözümleme yaklaşımının amacı belirli

bir veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmaktır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 451). Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA 20 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Çözümleme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımlarını çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada, doğrudan alıntılar gösterilirken katılımcı 1 (K1), katılımcı 14 (K14) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

YYGF’de yer alan soruların çalışmanın amacına ne ölçüde hizmet ettiği, uygulanabilirliği ve anlaşılabilirliğine yönelik 7 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. YYGF, uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltiler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve biçimlendirilmiştir. Bu bağlamda YYGF’de yer alan bazı sorular dilsel açıdan düzenlenmiş ve YYGF’ye amaca uygun yeni sorular eklenmiştir. Uzman görüşleri, YYGF’nin kapsam geçerliliğinin denetlenmesinde ve çalışmanın iç geçerliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynar. İç geçerlilik; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Geçerliliğin sağlanmasında elde edilen veriler ve sonuçlar üzerinde meslektaş ve katılımcı onayı gibi bazı ek yöntemlerin kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270-271). Araştırma verilerinin toplanmasından önce YYGF’nin işlevselliğini denetlemek ve soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 3 Türkçe öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır.

YYGF aracılığı ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde kodlamalar iki farklı kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmış ve uyumun .82 olduğu bulgulanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının %80’e yakın olmasını önermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada yeterli kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Araştırma ve yayın etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izni

Kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

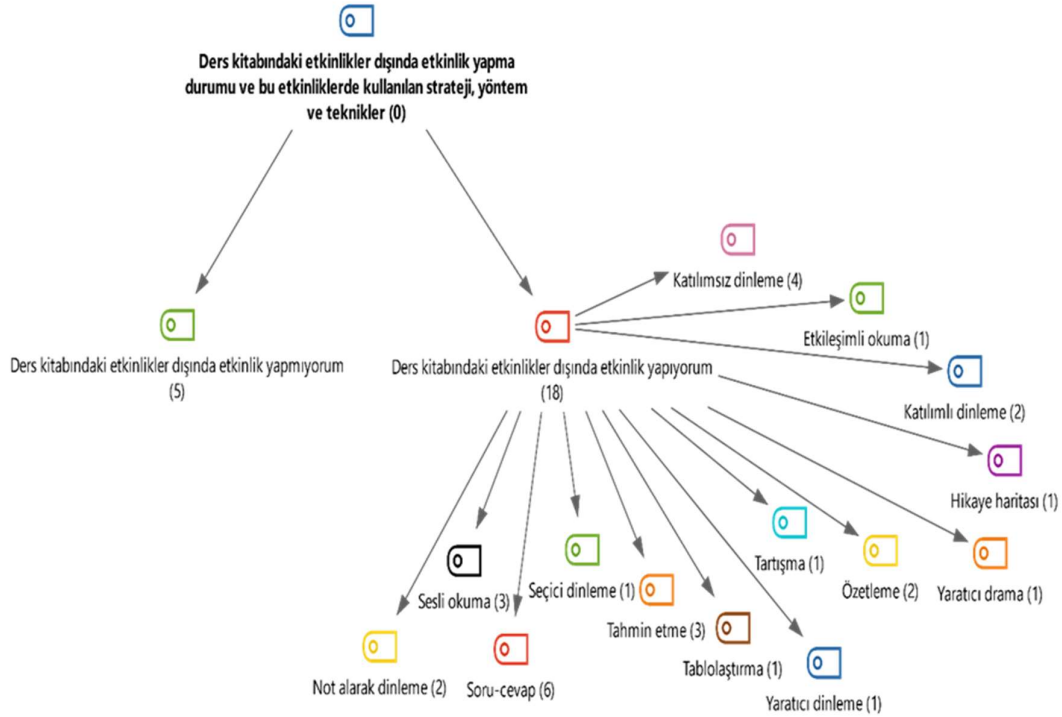
Karar tarihi= 25.10. 2021

Belge sayı numarası= 9/307

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, araştırma soruları tek tek ele alınmış ve araştırma sorularına yönelik yapılan çözümlenmelerden elde edilen bulgulara ve buna bağlı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Etkinlik yapma



Şekil 2. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik ders kitabı dışında etkinlik yapma durumlarını belirten kod ağacı

Şekil 2 incelendiğinde katılımcılardan 5'i ders kitabında yer alan etkinlikler dışında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik yaptırmadığını, 18'i ise ders kitabında bulunan etkinlikler dışında dinleme eğitimi sürecinde soru cevap, katılımsız dinleme, tahmin etme, özetleme, katılımlı dinleme, sesli okuma, tahmin etme, tartışma, tablolaştırma, seçici dinleme, not alarak dinleme, hikâye haritası, etkileşimli okuma, yaratıcı drama, yaratıcı dinleme gibi yöntem, teknik ve stratejilere yer verdiğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, yapıyorum. Katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme ve seçici dinleme en sık kullandıklarım. Metin türü olarak özellikle şiir ve tiyatro metinleri seçmeye çalışıyorum” (K2).

“Yıllık plan ve öğretim programına yönelik derste öğrenciye vermemiz gereken kazanımlar amacına ulaştıktan sonra arta kalan zamanlarda sınıf içi tartışmalar yapıyorum. Bu etkinlik hem konuşma hem de dinlemeye yönelik öğrencide olumlu etkiler yaratıyor. Bunun dışında kendi getirdiğim kısa metinleri okuyup içinden öğrencilere sorular soruyorum” (K5).

“Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik farklı çalışmalara imkânlar doğrultusunda yer veriyorum derslerde. Bunun için hikâye haritası, tablolaştırma gibi yöntemler kullanıyorum” (K6).

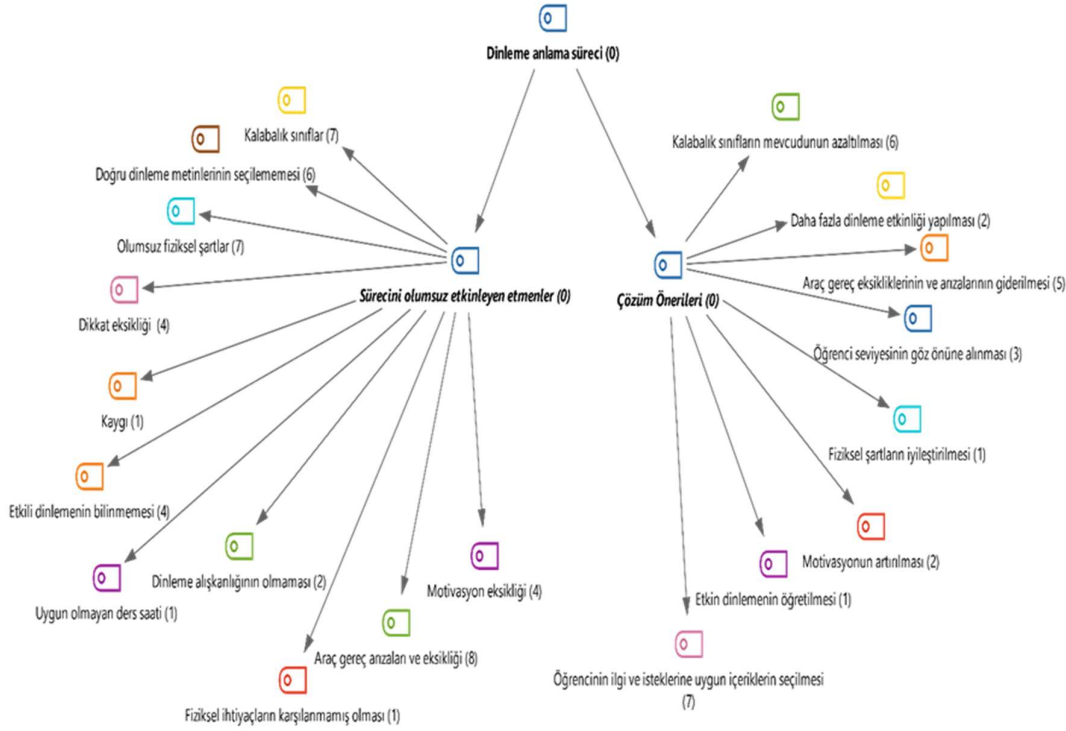
“Evet yapıyorum. Anı ve masal anlatma, şiir dinleme etkinlikleri yapıyorum. Soru-cevap, tahmin etme, özetleme yöntemi kullanıyorum” (K1).

“Evet. Yapıyorum. Resimli çocuk kitapları veya farklı kitaplar götürüyorum sınıfa. O kitapları okuyorum, okurken sorular soruyorum. Etkileşimli okuma yapıyorum yani. Diğer kitapları çocuklara okutuyorum. Okumaları bitince veya da beni belirlediğim önemli kısımların üzerinde duruyorum, konuşturuyorum onları sorular sorarak” (K19).

“Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinlikleri dışında dinleme becerisi geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıyorum çünkü ders saati kitaptaki çalışmaları yetiştirmeye ancak yetiyor” (K17).

“Ders kitabındaki etkinlikler dışında herhangi bir çalışma yapmıyorum” (K13).

Dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler ve çözüm önerileri



Şekil 3. Türkçe öğretmenlerinin dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenlere ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini belirten kod ağacı

Şekil 3'e bakıldığında katılımcıların kalabalık sınıfları, doğru dinleme metninin seçilememesini, olumsuz fiziksel şartları, dikkat eksikliğini, dinleme alışkanlığının olmamasını, araç-gereç arızalarını ve eksikliğini ve motivasyon eksikliğini dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında öncelikledikleri görülmektedir. Kalabalık sınıf mevcudunun azaltılmasını, daha fazla dinleme etkinliği yapılmasını, araç-gereç eksikliklerinin ve arızalarının giderilmesini, öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulmasını, fiziksel şartların iyileştirilmesini, motivasyonunun artırılmasını, etkin dinlemenin öğretilmesini, öğrenci ilgi ve isteklerine uygun içeriklerin seçilmesini ise çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Kitapta verilen dinleme metinlerini işlerken sınıftaki akıllı tahtanın çalışmaması ve ayrıca ses görüntü araçlarının olmaması sorun oluşturmaktadır” (K17).

“Metinlerin ilgi çekici olmaması, çok uzun olması, öğrencilerin yaşına uygun içeriğin olmaması dinleme/ izleme sürecinde en olumsuz etmenler” (K8).

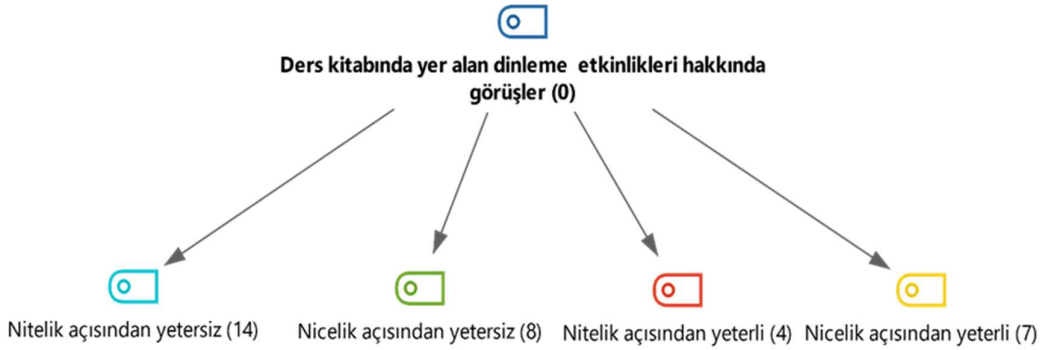
“Sınıf içerisinde dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen şeylerin başında derslerin başlama saatinin olduğunu düşünüyorum. Özellikle ilk saatlerde çocuklar uyku halinde oluyor ve çoğu kahvaltı yapmadan geldiği için dinlese de anlamıyor bunun sonucunda dinleme metinleri onlar için ninni olmaktan öteye geçmiyor ne yazık ki. Fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadığı için odak problemi yaşıyorlar. Bunlara ek olarak dışsal uyaranlardan olan gürültü de (pandemiden dolayı kapı ve pencereleri sürekli açık tutma zorluğu bu durumu daha da tetikledi) dinleme-anlama sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır” (K5).

“Akıllı tahtaların sesleri düzenli olarak kontrol edilmeli, sınıfın fiziki şartlarında düzenleme yapılabilir. Sıcaktan etkilenmeyi azaltmak adına sınıflara perde takılabilir. Sınıf mevcutları azaltılabilir” (K3).

“Öğrenci sayıları azaltılmalı, daha ilgi çekici metinler seçilmeli, metinler çok uzun olmamalı” (K10).

“Sorunların giderilmesi için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması, öğrencilerin dinlemekten zevk alacağı metinlerin seçilmesi, sınıflara ses sisteminin kurulması gibi önlemler alınabilir” (K16).

Ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerine yönelik görüşler



Şekil 4. Türkçe öğretmenlerinin ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerini belirten kod ağacı

Şekil 4 incelendiğinde bazı katılımcıların (f=14) ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin nitelik açısından; bazı katılımcıların (f=8) ise nicelik açısından yetersiz olduğunu belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar nitelik veya nicelik açısından bu etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak hem nitelik hem de nicelik açısından yetersiz olduğu yönündeki görüş bildirim sayısı yeterli olduğu yönündeki bildirimlere oranla fazladır. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Ders kitabındaki dinleme metinlerinin genel olarak uzun, sıkıcı; bilinmeyen kelimelerin ve yer, tarih gibi ayrıntıların fazla olduğunu düşünüyorum” (K1).

“Dinleme metinlerini ve etkinlikleri tekdüze buluyorum. Her yeni metinde verilen etkinlikler farklı bir yöntem ve teknikte öğrenciye sunulsa daha dikkat çekici ve öğrenciyi derse bağlayıcı olurdu” (K5).

“Dinlemeye bağlı etkinliklerin oldukça tekdüze şekilde oluşturulduklarını gözlemliyorum. Etkinlikler sürekli metni dinleme ve metni anlamlandırma şeklinde ilerliyor. Daha farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu etkinlikler de oluşturulabilir” (K13).

“Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinleri ve etkinliklerini yeterli buluyorum ve beğeniyorum. Dinleme metinlerinin öğrencilerin yaş seviyesine uygun ve Türkçenin güzelliğini yansıtan metinler olduğunu düşünüyorum” (K4).

“Metinleri içerik açısından yeterli buluyorum ama etkinliklerin sayısal olarak az olduğunu düşünüyorum. Bu sorunu da fazladan çalışmalar yaparak aşmaya çalışıyoruz” (K18).

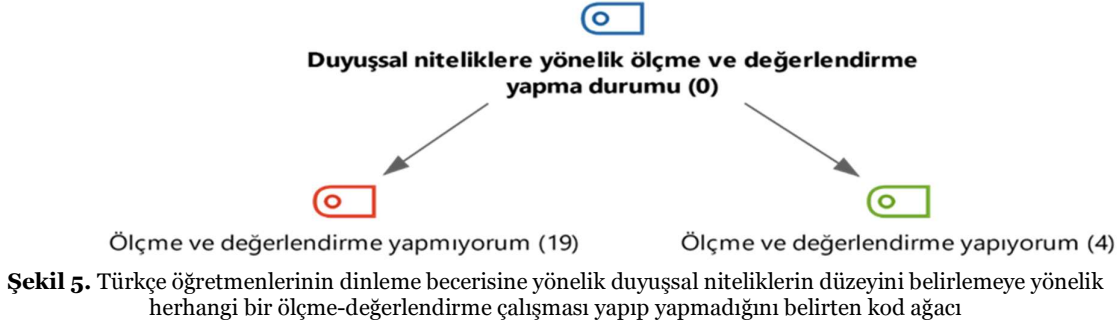
“Dört temel dil becerisi eşit öneme sahip olduğu halde bütün temalarda dinleme etkinliklerinin sayısı diğer becerilere dönük etkinliklere oranla daha düşüktür. Bu nedenle dinleme etkinliklerinin sayısal anlamda yetersiz olduklarını düşünüyorum” (K13).

“Metinleri içerik açısından yeterli buluyorum ama etkinliklerin sayısal olarak az olduğunu düşünüyorum. Bu sorunu da fazladan çalışmalar yaparak aşmaya çalışıyoruz.” (K18).

“Etkinlikler özensiz ve aceleyle hazırlanmış. Sayı olarak yeterli. Daha fazlası öğrenciyi sıkıyor” (K20).

“Dinleme ve izleme metinleri hazırlanırken animasyon şeklinde hazırlanması öğrencilerin dikkatini çekmeleri açısından etkili olabilir. Her üniteye bir tane dinleme ve etkinlikleri olmasını yeterli görüyorum” (K7).

Duyuşsal niteliklere yönelik ölçme-değerlendirme



Şekil 5'e bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı görülmektedir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Duyuşsal nitelikler dinleme sürecini büyük oranda etkilemektedir. Ancak herhangi bir çalışma yapmıyorum” (K11).

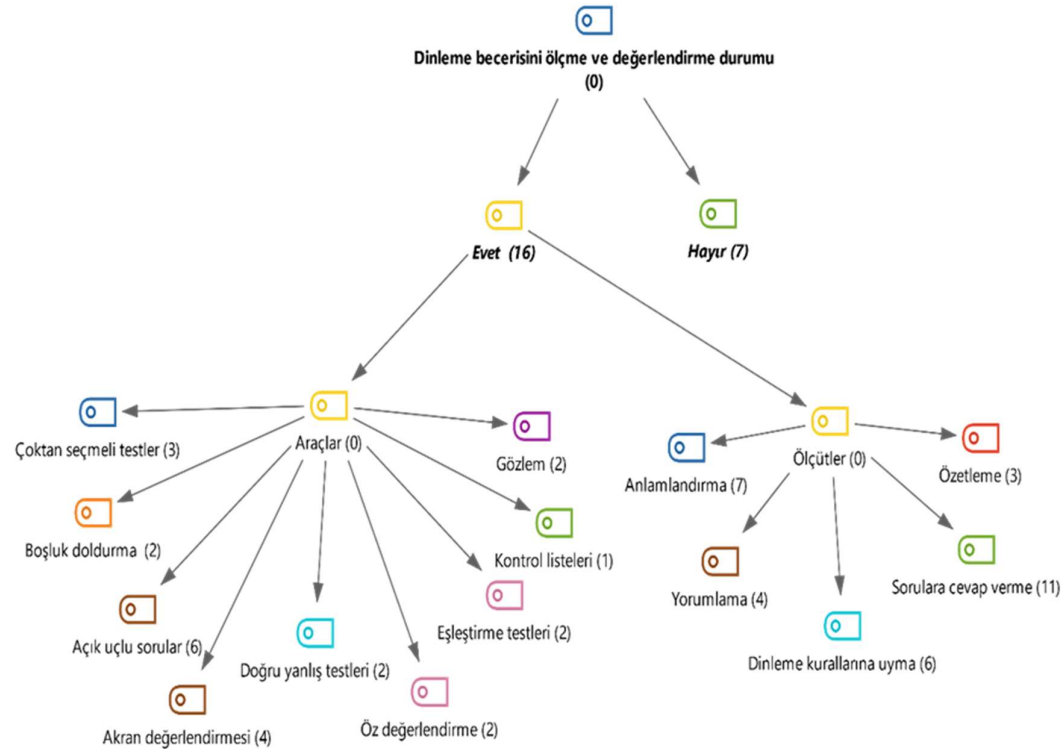
“Her alanda olduğu gibi öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek için öğrencide dinlemeye yönelik olumsuz tutumun ve kaygının giderilmesi öğrencinin dinlenileni anlama başarısında önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu konuya ilişkin bir çalışma yapmıyorum” (K24).

“Dinleme anlama sürecinde özellikle tutum ve motivasyon büyük bir etkiye sahiptir. Bu niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışması nadiren yapıyorum” (K2).

“Dinleme sürecinde öğrencilerin tutumu (ilgi, tutum, motivasyon) dinlemenin kalitesi ve dinlemenin anlamlandırılması için çok önemlidir. Dinleme sürecinde öğrencilerin ilgi ve tutumunu yüksek tutmak için öğrencilere önce metinle ilgili etkinlikler yapıp öğrencilerin odak noktasını bulmaya çalışıyorum. İlgi ve tutumlarını ölçmek için metnin başında ortasında ve sonunda soru cevap etkinlikleri yapıyorum” (K8).

“Duyuşsal niteliklerden en çok motivasyonun dinleme üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğrenci kendine dair bir şeyler bulacağını öğrendiği metni daha dikkatli dinler ve daha kolay anlar. Bu nedenle etkinliğe başlamadan önce karşımızda iyi motive edilmiş bir sınıf olmalıdır. Duyuşsal nitelikleri ölçmek için sadece sorular soruyorum. Alternatif ölçekleri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum” (K12).

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlar, bu süreçte yararlanılan ölçme-değerlendirme araçları ve alınan ölçütler



Şekil 6. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, bu süreçte yararlandıkları ölçme-değerlendirme araçlarını ve aldıkları ölçütleri belirten kod ağacı

Şekil 6'ya göre katılımcıların büyük bir bölümü, dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmaktadır. Bu katılımcıların ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok açık uçlu soru, çoktan seçmeli test, soru-cevap ve akran değerlendirme gibi araçları yeğledikleri söylenebilir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede ise anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara cevap vermeyi ve özetlemeyi ölçüt olarak aldıkları görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, ölçüyorum ama bunu bir yere not etmiyorum. Anlık soru cevap yöntemiyle metni anlayıp anlamadığına ilişkin sorular soruyorum” (K16).

“Öğrencilerin dinleme becerisini metni yarıda durdurup sorular sorarak ölçmeye çalışıyorum. Ya da dinledikten sonra birbirlerine anlattırarak sıralamayı kontrol ettiriyorum” (K23).

“Dinleme öncesinde metinle ilgili sorular oluşturuyorum. Öğrencilerin verilmek istenen ana ve yardımcı düşünceleri kavrayıp kavramadığını tespit etmeye çalışıyorum. Dinleme metnine ilişkin açık uçlu sorular, eşleştirmeli sorular, doğru-yanlış sorularından yararlanıyorum” (K22).

“Hayır. Etkinlikler üzerinden anlayıp anlamadıklarını görmeye çalışıyorum” (K20).

“Özel olarak herhangi bir ölçme değerlendirme yapmıyorum. Ders kitabındaki etkinliklerle yetiniyorum” (K9).

“Dinlediğini sorulara cevap verebilmesi, özet yapmasını bekliyorum” (K8).

“Dinleme becerisine sadece kitaptaki dinleme etkinliklerine verilen cevaplardan hareketle bakıyorum. Bunun haricinde bir ölçme-değerlendirme yapmıyorum” (K13).

Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisinin dikkate alınması durumu



Şekil 7. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisini dikkate alma durumlarını belirten kod ağacı

Şekil 7'ye bakıldığında katılımcıların 14'ünün Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dahil ettiği, 9'unun ise dahil etmediği görülmektedir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Dinleme becerisi yazılı yoklama sürecine dâhil olmadığı için ancak performans değerlendirme (davranış) notu kapsamında yer verebiliyorum. Bu not verme sürecim dönem içi aldığım (gözleme dayalı) notlara ve yaptığım ölçme değerlendirme çalışmalarına (kontrol listeleri vb.) göre oluyor” (K2).

“Ders notu verirken dinleme becerisini de not sistemimde dikkate alıyorum. Dinleme becerisini öğrencinin anlama becerisinde önemli bir bölüm olduğunu düşünüyorum. Not verme sürecinde performans değerlendirme notlarını dinleme becerisi üzerinden değerlendiriyorum” (K8).

“Dinleme ve konuşma becerisini daha çok ders içi etkinliklerine katılım puanlarında değerlendiriyorum. Bu becerileri ölçmek için ayrı bir sınav veya puanlama yapmıyorum. Yaptığım iki sınav yazılı puanlarını oluşturuyor, ders içindeki konuşma ve dinleme düzeylerine göre de ders içi katılım puanı veriyorum” (K14).

“Not verme süreci üzerinde dönem içinde okudukları kitaplar, ders içi katılım ve kısmi olarak da sınav puanları etkili oluyor. Dinleme becerisini bu sürece dâhil etmiyorum” (K5).

“Hayır dinleme becerisini not verme sürecine dâhil etmiyorum. Yazılı sınavlardan alınan notları ve ders içi katılımı dikkate alıyorum” (K16).

“Not verirken dinlemeyi dikkate almıyorum. Not verme işlemine dâhil etmiyorum. Önceden hazırlanan puanlamalı not cetvelinde yer alan kriterlere göre not verme işlemi yapıyorum” (K21).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin ne tür görüşlere ve yaklaşımlara sahip olduklarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri, katılımcıların büyük bir bölümünün (f=18) Türkçe ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri dışında farklı teknik, yöntem ve stratejiler kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları yönündedir. Soru-cevap, katılımsız dinleme, tahmin etme, özetleme, katılımlı dinleme, sesli okuma, tahmin etme, tartışma, tablolaştırma, seçici dinleme, not olarak dinleme, hikâye haritası, etkileşimli okuma, yaratıcı drama, yaratıcı dinleme bu süreçte kullanılan teknik, yöntem ve stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı dışında da dinleme etkinliklerine yer vermesi, etkinlik sayılarının ve çeşitliliğin artması anlamına gelmektedir. Bu durum dinleme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Nitekim Doğan (2008) ve Sevim ve Turan (2017), dinleme eğitimi sürecinde etkinliklerin önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu Türkçe öğretmenlerinin kalabalık sınıfları, doğru dinleme metinlerinin seçilememesini, olumsuz fiziki şartları, dikkat eksikliğini, dinleme alışkanlığının olmamasını, araç-gereç arızalarını/eksikliğini ve motivasyon eksikliğini dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında öncelikledikleri yönündedir. Ayrıca katılımcılar; kalabalık sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasını, daha fazla dinleme etkinliği yapılmasını, araç gereç eksikliğini ve arızalarının giderilmesini, fiziksel şartların iyileştirilmesini, motivasyonunun artırılmasını, etkin dinlemenin öğretilmesini, öğrenci ilgi ve isteklerine uygun içeriklerin seçilmesini ise bu sorunlara yönelik birer çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Katılımcılardan elde edilen bu bulgular alanyazındaki görüşlerle örtüşmektedir. Nitekim Tüzel (2013) sınıf içi gürültünün; Emiroğlu (2013) ise dikkat dağınıklığı ve odaklanamamanın dinleme-anlama sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Katılımcıların büyük bir bölümünün Türkçe ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerini nitelik (f=14) ve nicelik (f=8) açısından yetersiz görmesi, araştırmadan elde edilen bir başka bulgudur. Bu bulgu, Dolunay ve Savaş'ın (2016) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına göre dengeli bir biçimde dağılmadığı; çözümleme, hatırlama ve yaratma gibi üst düzey bilişsel beceri basamaklarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Doğan (2010) dinleme eğitiminde kullanılacak malzemelerin niteliğinin ve çeşitliliğinin süreci etkileyeceğini, bunun için farklı farklı uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitabında bulunan dinleme etkinliklerini hem sayıca artırmanın hem de etkinliklerde yeterli niteliğe ve çeşitliliğe ulaşmanın dinleme eğitimi sürecinde önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, katılımcıların büyük bir bölümünün (f=19) dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı yönündedir. Alanyazına bakıldığında duyuşsal niteliklerin dil becerileri üzerinde önemli rol oynadığını vurgulayan çalışmalar (Arıcı ve Dölek, 2020; Demirel, 2021; Gölpınar vd. 2018; Pratiwi ve Rosnija, 2015; Türkben, 2020) olduğu görülmektedir. Katılımcıların duyuşsal niteliklerin dinleme sürecinde önemli rol oynadığını düşünmeleri ancak bunları belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapmamaları dikkat çekici bir çelişkidir. Dinlemeye yönelik kaygı, tutum, motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin düzeyini belirlemenin ve bu değişkenlerin istenen düzeyde tutulmasının dinlemenin bilişsel yönünü de destekleyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu konuya Türkçe öğretmenlerinin daha çok özen göstermeleri gerekmektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapması; ölçme-değerlendirme yaparken daha çok açık uçlu soru, çoktan seçmeli test, soru-cevap ve akran değerlendirme gibi araçları yeğlemesi ve bu süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara cevap vermeyi ve özetlemeyi ölçüt olarak alması araştırmanın bir başka bulgusunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra dinleme becerisine yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme çalışması yapmayan katılımcı sayısının da azımsanamayacak kadar olması dikkat çekicidir. Benzer bir biçimde Çarkıt (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmadığını bulgulamıştır.

Araştırmadan elde edilen son bulgu; katılımcıların çoğunun Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dâhil ettiği ancak bunu genellikle ders içi katılım notu olarak işe koştığı, bir kısmının ise Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini hiç dâhil etmediği yönündedir. Hamzadayı ve Dölek (2017), Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplarken

konuşma becerisini dikkate alma durumlarına yönelik benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğu birçok çalışmada (Doğan, 2010; Doğan ve Özçakmak, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012) belirtilmiştir. Bu ihmalin dönem sonu notu verme sürecinde de benzer biçimde görüldüğü söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi üzerine yapılandırıldığı, bu becerilerin eşit düzeyde öneme sahip olduğu ve orantılı bir biçimde gelişmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Türkçe notlarını belirlemek için yaptığı sınavlarda dinlemeye yer vermemesi, dinlemeyi sadece ders içi katılım notlarını verirken sürece dâhil etmesi alanyazındaki bu görüşlerle çelişmektedir. Ayrıca bir öğrencinin temel dil becerilerine yönelik akademik yeterlikleri farklılaşabilir. Örneğin okuduğunu anlamada yeterli olmayan bir öğrenci, konuşmada; yazmada yetkin olmayan bir öğrenci, dinlediğini anlamada başarılı olabilir. Bunu tersten düşünmek de olanaklıdır. Büyük bir bölümünü okuduğunu anlamanın oluşturduğu bir sınavla öğrencinin sadece okuduğunu anlama becerisi ölçülmüş olur. Oysa Türkçe dersine yönelik akademik başarının tam olarak saptanabilmesi için okumayı, yazmayı, konuşmayı, dinlemeyi ve dil bilgisini içeren bütüncül bir sınava gereksinim vardır.

Kaynakça

- Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The porocess of interpersonal communicating* (2. Baskı). Forth Worth, TX: Hrouurt.
- Angın, Ö. ve Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346. Doi:10.24315/tred.727384
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 139-154.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 327-337.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K. ve van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge University Press.
- Burley-Allen, M. (1989). *Listening, the forgotten skill: A self-teaching guide*. Canada: John Wiley and Sons.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 45-73. <http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem ve yaklaşımları* (2. Baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* 5(27), 2782-2793.
- Demirel, A. (2021). Writing motivation sources of teacher candidates: A phenomenological study. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 193-206. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.06193d>

- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 122-157.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.49839>
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85. doi: 10.31464/jlere.425224
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve eğitimi içinde* (ss. 1-12). Ankara: Anı.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Harmankaya, M. Ö. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Electronic Turkish Studies* 12(18), 339-360.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. Baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 626-645.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2012). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 733-771.
- Kılınc, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu M. ve Dölek O. (2018). *Kelime öğretimi*. Bilginer Onan ve Mustafa Onur Kan (Ed.). İlkokuma Yazma ve Türkçe Öğretimi içinde (ss. 273-324). Ankara: Nobel.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening its impact at all levels of reading and the other language arts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading Communication Skills.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(1), 1583-1595.

- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Virginia, VA: ASCD.
- Pratiwi, F. N. ve Rosnija, E. (2015). The correlation between the students' motivation and listening skills. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(9), 1-10.
- Purdy, M. (1997). *What is listening?* M. Purdy ve D. Borisoff (Ed.). Listening in everyday life: A personal and professional approach içinde (2. Baskı), (ss. 1-20). University Press of America.
- Pye, D. ve Greenall, S. (1996). *Listening and speaking skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. Baskı). Pearson Education Limited.
- Saeedakhtar, A., Haqju, R. ve Rouhi, A. (2021). The impact of collaborative listening to podcasts on high school learners' listening comprehension and vocabulary learning. *System*, 101, 1-15.
- Sarıkaya, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 46-58.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428181
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677. Doi: 10.31464/jlere.770661
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. (2009). *Teaching and testing listening comprehension*. In M. Long ve C. Doughty (eds) *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. (3. Baskı). S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended abstract

Communication is a versatile process that affects individuals' aptitudes, accelerates change, and enables them to connect with one another. This process also establishes the basis of social relations. Kurudayıoğlu and Dölek (2018) emphasize that individuals communicate with one another for different reasons and purposes, and the fundamental need is the desire to understand and be understood. Adler, Rosenfeld, and Proctor (2001) state that an average of 45% of the time spent on communication is devoted to listening as one of the essential components of the communication process. Listening is an important tool for individuals to fulfill their roles properly and successfully in their school and work

lives. However, every individual with no hearing-related problems is considered a competent listener, which leads to an understanding of listening skills to be simple and superficial. Such an approach makes listening an undervalued skill. Thusly, Doğan and Özçakmak (2014) state that the studies related to listening skills are insufficient in quantity. Similarly, Hamzadayı (2021, p. 1) emphasizes that more research should be conducted on listening as a scientific discipline.

Listening is a process that is often confused with hearing. Hearing refers to the physical capacity to perceive and process sounds and is only one of the prerequisites for listening. Listening, on the other hand, is a mental activity that enables making meanings from the sounds/stimuli heard (Lundsteen, 1979). Epçaçan (2013) states that listening is a purposeful behavior that encompasses hearing. According to Meskill (1996), listening entails a complex process of retrieval of past information as well as comprehension, interpretation, and reaction. These processes must be implemented in the right place at the right time to become a competent listener.

Assessment is a part of language teaching for three main reasons. Firstly, it enables teachers to plan the starting points appropriately and maintain or change these plans. Secondly, it provides a means of feedback on learner performance and assists students in goal setting. Lastly, assessment forms a part of program evaluation, keeping the teacher development on track (Rost, 2011; Yaşar, 2011). We can address similar roles for assessing listening. In the area of listening, assessment is particularly important because receiving adequate feedback is essential for increasing the learner's confidence and for addressing learners' strengths and weaknesses, and identifying the weaknesses in the curriculum (Rost, 2011).

Listening is an indispensable element of communication, and a large part of learning takes place through listening, which highlights the importance of listening. On the other hand, assessment and evaluation play an active role in monitoring the development of skills and tracking progress. From this point of view, Turkish teachers' approaches to listening skills and assessing listening are important. To this end, this study aims to uncover what approaches Turkish teachers develop towards listening skills and assessing listening.

As a qualitative study, this research aimed to identify Turkish teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening. The participants of the study included 23 Turkish language teachers. The data of the research were collected with a semi-structured interview form consisting of 6 main questions, which was designed by the researchers of the present study. In the analysis of the data, MAXQDA software version 20 was used, applying the method of qualitative content analysis.

The findings illustrated that a large number of participants (f=18) aimed to improve students' listening skills by using different strategies, methods, and techniques than the listening activities in the Turkish textbooks. Turkish language teachers' inclusion of out-of-textbook listening activities can increase the quantity and diversity of the listening activities. Such a practice can contribute to listening process. Doğan (2008) and Sevim and Turan (2017) emphasized that listening activities played an essential role in the process of listening education.

One of the findings showed that teachers highlighted the factors that negatively affected the learners' listening comprehension, such as overcrowded classes, failing to select relevant listening texts, unfavorable physical conditions, lack of attention, lack of listening habits, equipment malfunction, lack of equipment, and lack of motivation. Besides, the participants recommended that reducing the number

of students in overcrowded classrooms, conducting more listening activities, eliminating the lack of equipment and their malfunctions, improving physical conditions, increasing motivation, teaching active listening, and choosing content suitable for student interests and wants could serve as solutions. The findings collected from the participants overlapped with the literature in general. Tüzel (2013) and Emiroğlu (2013) emphasized that classroom noise, distraction, and inability to focus negatively affected listening comprehension.

Most participants considered the listening activities in the Turkish textbook to be inadequate in terms of quality (f=14) and quantity (f=8). Doğan (2010) stated that the quality and variety of the materials used in listening education affected learning process and recommended implementing a diverse range of practices. In this regard, we can suggest that an increase in the number of listening activities in the Turkish textbook and in the quality and diversity of the activities will benefit the process of listening education.

Another finding was that majority of the participants (f=19) implemented no assessment and evaluation to determine the affective characteristics in the development of listening skills. Some studies (Arıncı and Dölek, 2020; Demirel, 2019; Gölpınar, Hamzadayı and Bayat, 2018; Pratiwi and Rosnija, 2015; Türkbek, 2020) emphasized the significant impact of the affective characteristics on the development of listening skills. It was a noteworthy discrepancy that the participants thought that affective characteristics played an important role in the listening process, but they did not implement any assessment and evaluation to identify them.

We found that most participants gave assessment and evaluation on listening skills and preferred using criteria including comprehension, obeying the rules of listening, interpreting, answering questions, and summarizing for scoring. On the other hand, the number of participants who did not implement any assessment and evaluation should not be underestimated. Similarly, Çarkıt (2018) found that a great number of Turkish teachers did not conduct alternative assessment and evaluation to determine the development of listening skills.

The last finding showed that many of the participants included the listening skills in the grading of the Turkish language module, generally in the form of in-class participation whereas some participants reported no inclusion of listening skill in their final grades. Hamzadayı and Dölek (2017) also found out that Turkish language teachers did not take listening skills into account in their grading. Many studies highlighted that listening skill was a neglected skill (Doğan, 2010; Doğan and Özçakmak, 2014; Özbay and Melanhoğlu, 2012). This negligence can also be observed in final grades at the end of the semester. Some studies emphasized that Turkish education needed to be structured on the basis of four basic language skills and grammar, and these four skills were uncompetitively important and should be equally valued and in the development process. The fact that most of the participants did not include listening in the Turkish language exams and hence in their grading and that they only consider listening skills for their in-class participation grades contradict with findings in the literature.