

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları

Mehmet KURUDAYIOĞLU¹

Fatih KANA²

Özet:Bu çalışmanın amacı Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisi Özyeterlik Algılarını tespit etmektir. Araştırma betimsel nitelikte olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 247 Türkçe öğretmeni adayına, araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü ANOVA ve basit regresyon analizleriyle SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarına sahip olduğu veya bu algılarının çeşitli nedenlere göre değiştiği görülmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının derslerde, günlük hayatta en fazla kullandıkları dinleme türleri tespit edilmiş olup, bu dinleme türlerinin önem derecesine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının dinleme stilleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme eğitimi, dinleme becerisi, dinleme türleri

Self-Efficacy Perception of Pre-Service Turkish Teachers Towards Listening Skills And Education

Abstract:The aim of this study is to determine self-efficacy perceptions of pre-service Turkish teachers towards listening skills and education. A descriptive survey model was adopted for this study. Upon maintaining reliability and validity of the instrument, “listening self-efficacy scale” developed and by researchers was administered to 247 pre-service Turkish teachers. The data was analyzed by SPSS software for determining frequencies, t-test, percent, ANOVA scores and simple regression analysis. The results indicated that pre-service Turkish teacher had a self-efficacy perception towards listening skills and education, and these perceptions were changing according to varied reasons. In this study, listening types of pre-service teachers utilized frequently in lessons and everyday life were determined, and these types of listening were categorized according to their rates. By so, listening styles of pre-service teachers were explored.

Keywords: Listening education, Listening skills, Listening types.

Giriş

Dinleme öğretimi eskiden sadece iletişim kurmak amacıyla yapılıyordu ve güzel konuşmak için dinlemenin önemli olduğu söyleniyordu (Güneş, 2013: 93). Günümüzde ise insanların birbiriyle iletişim kurmalarında büyük bir öneme sahip olan dinleme sadece iletişim kurma amaçlı yapılmamaktadır. Dinleme; öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alandır (Güneş, 2007: 74). Bir kişinin, bir gün boyunca yaptığı faaliyetler takip edilirse uykuyla geçirilen zamandan dışında günlük hayatta en çok konuşma ve dinlemeye zaman ayırdığı görülmektedir (Güçüyeter, 2009:163). Türkçe öğretim programında, dinleme/izleme becerisi olarak adlandırılan dinleme, “*iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi*” (MEB, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006:72) ise dinlemeyi “*Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği*” olarak tanımlamaktadır.

Dil öğrenme süreci, anne karnında başlar. Bebeğin ilk kazandığı beceri dinleme olup; bebek, doğum öncesinde sesleri ve konuşmaları dinleyebilmektedir. Bebeğin doğar doğmaz annesiyle iletişim kurmaya çalışması, onun doğmadan önce dille ilgili bazı özelliklere sahip olduğunun en büyük kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani dil öğrenme süreci anne karnında dinleme yoluyla başlayıp; konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007:73). Dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olsa da dinleme becerisinin kazanımı bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011: 103). Bu yüzden dinleme becerisinin geliştirilmesi için ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu bilince ulaşması gerekmektedir.

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, mkurudayi@hotmail.com

² Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, fatihkana@hotmail.com

Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlar. Bu beceri daha sonra ilkokul ve ortaokullarda planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan her etkinlik öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması için önemli bir faaliyettir. Özbay (2009: 40) bilgi birikimi elde etmenin, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmenin, zamanında kazanılmış iyi bir dinleme becerisi ve alışkanlığı ile yakından alakalı olduğunu ifade etmektedir. Bir işi yaparken karşımızdakini yeterince iyi ve dikkatli dinlemezsek bu durum o işi daha iyi yapılma olasılığını ortadan kaldıracaktır. Ünalın (1999: 67) “*Başka bir insanı onu kendi değer yargılarına göre derinden anlamanızı sağlayacak bir biçimde dinlemek için ne tür bir eğitim ya da öğrenim gördünüz?*” sorusuyla dinleme eğitiminin toplumumuzda eksik olduğunu ifade etmektedir. Okuma, yazma ve konuşma becerisiyle ilgili eğitim almamıza rağmen, dinlemeyi nasıl öğreneceğimize dair bir eğitim alamıyoruz.

Türkçe öğretiminin nihai hedefi bireylere dört temel dil becerisinde (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yetkinlik kazandırmaktır (Şahin vd, 2011: 30). Günümüzde Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Türkçe öğretmeni adaylarına iki ders teorik ve iki ders uygulamalı olarak “*Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi*” dersi verilmektedir. Bu dersin amacı öğretmen adaylarının dinleme becerisini geliştirici çalışmalar yapmaktır. Doğan (2008: 266) dinleme eğitiminde asıl amacın, başta öğrenciler olmak üzere hayatın her aşamasında insanları etkili birer dinleyici yapmak olduğunu ifade etmektedir. Dinleme eğitiminin diğer amaçları ise öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek olarak ifade edilmektedir (Güneş 2007: 76). Beceri geliştirme eğitim sistemimizin felsefesini oluşturan yapılandırıcı eğitim paradigmasının en önemli özelliğidir. Buna göre yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci dinleme sürecinde aktif olmalı, dinlediklerini zihninde yapılandırmalıdır. Bu süreci iyi geçiren bir öğrenci dinleme becerisini en iyi şekilde kazanabilir.

Eğitim programlarımızı incelediğimizde dinleme becerisine çok az yer verilmiş olup bu becerinin nasıl kazandırılacağından, bu becerinin kazandırılması konusunda neler yapılacağından bahsedilmediğini görmekteyiz. Öğretmenler derslerde öğrencilere sürekli olarak kendilerini dinlemeleri yönünde telkinde bulunur fakat çok az öğretmen, öğrencilerine nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri hakkında bilgi vermemektedir (Doğan, 2011: 17). Yapılandırmacı paradigmayı ele aldığımızda öğretmen, öğrencilere sözle dinlemelerini ifade etmek yerine, öncelikle dinleme konusunda model olmalıdır. Öğretmenlerin bunları yapabilmeleri için dinleme eğitimi ve dinleme becerisiyle ilgili özyeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Özyeterliğin değişik tanımları literatürde mevcuttur. Bu konuda önemli çalışmaları olan Sosyal Öğrenme Kuramcısı olan Bandura (akt: Lee, 2005: 490) özyeterliği bireyin belli bir performans göstermesi için etkinlikleri başarı bir biçimde gerçekleştirmesine dair kendisiyle ilgili yargısı olarak ifade etmektedir. Snyder ve Lopez (2002: 278) ise özyeterliği, bireyin yapabilir miyim sorusuna karşı verdiği içsel cevap olarak nitelendirmektedir. Dembo (2004: 152)’ya göre ise bireyin kendine duyduğu güvendir. Özyeterlik, insanların deneyimleriyle meydana gelen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Lee (2005: 490) insanlarda özyeterliğin üç değişik yolla geliştiğini ifade etmektedir. Bu yollar deneyim, gözlem ve başkalarının yorumlarını dinlemedir. Bu yollara sahip bir birey, kendisinde var olan ve olmayanı kolayca tespit edip eksiklerini giderir. Bu durumdan yola çıkarsak Türkçe öğretmeni adaylarının dinlemeyle ilgili özyeterlikleri bu becerinin öğrencilere kavratılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Özbay (2009:67) geleneksel kültürümüzde dinlemenin önemli bir toplumsal değer olduğunu belirtmektedir. Dinlemenin toplumsal değerini ifade eden “*Söz gümüşse sükût altındır, iki dinle bir söyle gibi...*” atasözlerimiz vardır. Ayrıca küçüklerin büyüklerin yanında sessiz oturmaları ve onları dikkatle dinlemeleri Türk kültüründe önemli bir davranış olarak görülmektedir. Çifçi (2001: 166) ise küçüklerin sessizce büyüklerini dinlemesinin insanları pasif dinlemeye yönlendirdiğini ifade ederek bu duruma karşı çıkmaktadır. Karadüz (2010:42) dinleme ortamında bireylerin söylenen karşısında sessizce duran ve itaat eden pasif alıcılar değil, duygu ve düşüncelerini sözel ya da sözel yollarla ortaya koyan aktif alıcılar olduğunu belirterek bireylerin pasif dinleyici rolünden kurtularak aktif dinleyici rolüne geçmesinin önemini vurgulamaktadır.

Türkçe dersi öğretim programını incelediğimizde dinleme türlerinin programda ayrıntılı bir şekilde sınıflandırıldığını görmekteyiz. Bunun sebebi olarak dinlemenin tek bir şekilde olmadığını öğrencilere kavratmak olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2011:31). Dinlemenin literatürde değişik türleri bulunmaktadır ama genel olarak baktığımızda beş dinleme türü üzerinde durulduğu görülmektedir. Wolvin ve Coakley (1979)

ile Kingen (2000) dinleme türlerini ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme olarak beşe ayırmaktadırlar (akt: Doğan, 2011: 30). Ayırt edici dinleme, sesleri ve görsel uyaranları ayırt eden dinleme türü olarak tanımlanmaktadır. İnsanların eğlence ve zevk almak amacıyla yaptığı dinleme türü estetik dinlemedir. Bir mesajı eleştirel yargıda bulunmadan yapılan dinleme ise etkili dinlemedir. Eleştirel dinleme, dinlenenleri değerlendirmek için yapılan dinleme türüdür. Empatik dinleme ise kendini karşıdakinin yerine koyarak yapılan dinleme türüdür. Özbay (2009: 91-156) ise dinleme türlerini ayırt edici, estetik, eleştirel, bilgi için ve iletişimsel dinleme olarak beşe ayırmıştır. Sonuç olarak baktığımızda dinleme türlerindeki isimler farklı gibi gözükse de beş farklı türün değişik isimlerde adlandırıldığı gözükmektedir.

Yöntem

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi, dinleme eğitimi özyeterlik algılarını ve dinleme stillerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeline göre yapılmıştır. Tarama (survey) araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2012: 14). Kullanılan bu yöntemin araştırmanın amaçlarına uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın genel amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algılarını ve dinleme stillerini tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algıları nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algılarıyla değişkenler (cinsiyet, sınıf, öğretim şekli, mezuniyet, not ortalamaları) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının tahmin edilmesinde faktörler ne derece etkilidir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının derslerde en çok kullandıkları dinleme türü hangisidir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayatta en çok kullandıkları dinleme türü hangisidir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarına göre dinleme türleri önem derecesine göre nasıl sıralanmaktadır?

Örneklem

Çalışmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersini almış 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	153	61,9
	Erkek	94	38,1
Sınıf	3. sınıf	136	55,1
	4. sınıf	111	44,9
Mezun olunan lise türü	Düz Lise	100	40,5
	Anadolu Lisesi	88	35,6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	59	23,9
Öğretim Şekli	Normal Öğretim	128	51,8
	İkinci Öğretim	119	48,2
Not Ortalaması	1,00-2,00 arası	59	23,9
	2,01-2,50 arası	124	50,2
	2,51-4,00 arası	64	25,9

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının %61.9 (n=153)'unun bayan, %38.1 (n=94)'inin erkek; %55.1 (n=136)'inin 3. sınıf, %44.9 (n=111)'unun 4. sınıf olduğu; %40.5 (n=100)'ünün Düz Lise, %35.6 (n=88)'inin Anadolu Lisesi, %23.9 (n=59)'unun Anadolu Öğretmen Lisesi

mezunu; %51.8 (n=128)'inin normal öğretim, %48.2 (n=119)'sinin ikinci öğretim; %23.9 (n=59)'unun 1.00-2.00, %50.2 (n=124)'sinin 2.01-2.50, %25.9 (n=64)'ünün 2.51-4.00 not aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dinleme Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde MEB Türkçe Eğitimi Programı kazanımlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla İlköğretim Bölümü’nden iki, Türkçe Eğitimi Bölümü’nden üç öğretim üyesinin; MEB’den iki Türkçe öğretmeni ve üç sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar tarafından getirilen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçme aracı bulanan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi ve aynı özelliği ölçmeye yönelik hazırlanmış maddeler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin yapı geçerliliği açısından uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirliğini tespit etmek amacıyla 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 166 öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplaması sonucunu Kalaycı (2010:405) şöyle ifade etmektedir:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu yorumlara göre ölçeğimizin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Çalışmanın ikinci ve asıl bölümünde ölçek üç bölüme ayrılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler, üçüncü bölümünde dinleme becerisi özyeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Ölçekte toplamda 50 soru bulunmaktayken yapılan çalışma sonucunda faktör yükü 0,50’nin altında olan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçek, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersini almış 3. sınıf ve 4. sınıf 247 öğretmen adayına tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .97, Barlett testi χ^2 değeri 12600,32 olarak bulunmuştur. Analiz ile gözlenen faktörleri araştırarak, birbirinden oldukça bağımsız faktörlere ulaşmak amacıyla faktör analiz uygulamasına bir dik döndürme (rotasyon) metodu olan varimax kullanılarak 41 maddeden oluşan ve öz değeri 1’den büyük iki faktör elde edilmiştir. İki faktör toplam varyansın %74,65’ini açıklamaktadır. 41 maddelik ölçekten faktör yükü 0.50’nin altında olan 15. ve 33. maddeler puanlamalara dâhil edilmemiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın genel amacı etrafında cevapları aranan alt amaçlara yönelik toplanan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlenmeler için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken t-Testi, ANOVA, yüzdeler, frekans değerleri ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi, dinleme eğitimi özyeterlik algılarını ve dinleme stillerini tespit etmek için yapılan bu çalışmada veri toplama aracındaki maddelere verilecek puanlar için beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 2. ve 3. bölümüyle ilgili her bir maddeyle ilgili verilen cevaplar “tamamen katılıyorum için 5”, “katılıyorum için 4”, “kararsızım için 3”, “katılmıyorum için 2”, “hiç katılmıyorum için 1” şeklinde puanlanmıştır. Ayrıca ölçekte öğretmen adaylarının derslerde ve günlük hayatta kullandıkları dinleme türlerini tespit etmek amacıyla sorular sorulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarıyla ilgili bulgular ve araştırma soruları sırasıyla ele alınmış ve sonuçlar tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarıyla İlgili Ortalaması En Düşük ve En Yüksek Maddeler

Madde Numarası	Ortalaması en yüksek maddeler	\bar{X}	sd	f	%
2	Dinleme eğitiminin kazanımlarına yönelik etkinlikler tasarlayabilirim.	4,11	1,05	207	83,8
1	Dinleme etkinliği planı hazırlayabilirim.	4,08	1,14	204	82,6
3	Dinleme etkinliğine uygun yöntem seçebilirim.	4,07	1,05	203	82,2
4	Dinleme etkinliğine uygun araç gereç seçebilirim.	4,04	1,06	203	82,2
Madde Numarası	Ortalaması en düşük maddeler	\bar{X}	sd	f	%
17	Öğrencilerin dinledikleri metin hakkında yapıcı tartışmalar yapabilmelerini sağlayabilirim.	3,78	.98	177	71,7
10	Dinlediğiyle ilgili kendi yaşantısıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olabilirim.	3,79	1,08	182	73,7
9	Öğrencilerin dinlerken not tutma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilirim.	3,82	.99	183	74,1

Tablo 2’de Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi özyeterlikleriyle ilgili en çok olumlu işaretledikleri dört madde ve en az işaretledikleri üç maddenin tanımlayıcı istatistiksel analizleri verilmiştir. Tablo 2’de verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları “*Dinleme eğitiminin kazanımlara yönelik etkinlikler tasarlama*” konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir ($\bar{X}=4,11$). Öğretmen adaylarının bu maddeye yüksek oranda olumlu cevap vermesi, onların kitapların dışında etkinlikler hazırlayabileceklerini anlamına gelebilir. Ayrıca bu durumda öğretmen adayları öğrencilerin bulunduğu ve yaşadığı kültürü göz önünde bulundurarak etkinlik tasarlayabilecek yeterlik düzeyine de sahip olduklarını ifade etmektedirler. Ankete katılanların içerisinde bir sene önce aynı dersi almış öğrencilerin de bu maddeye olumlu cevap vermeleri, onların dinlemeyle ilgili etkinlik tasarlama konusunda kalıcı yeterlikler kazandıklarını ifade etmektedir.

Aynı tabloda öğretmen adaylarının ikinci olarak en fazla olumlu cevap verdikleri madde “*Dinleme etkinliği planı hazırlayabilirim.*” maddesidir ($\bar{X}=4,08$). Öğretmen adayları plan hazırlarken öğrencilerin yeterliklerini göz önünde bulunduracakları için bu konuda kendilerini yeterli görmeleri bu dersin amacına ulaştığının en büyük göstergelerinden biridir.

Öğretmen adaylarının en fazla olumlu cevap verdikleri üçüncü madde “*Dinleme etkinliğine uygun yöntem seçebilirim.*” maddesidir ($\bar{X}=4,07$). Yöntem amaca ulaşmada en önemli araçtır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görmeleri, dinleme etkinliğine uygun yöntem seçebilme konusunda özyeterliklerinin geliştiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının dördüncü olarak en fazla olumlu cevap verdikleri madde “*Dinleme etkinliğine uygun araç gereç seçebilirim.*” maddesidir ($\bar{X}=4,04$). Eğer öğretmenler etkinliklere uygun araç gereç seçmezlerse, o etkinlik istedikleri hedeflere ulaşmayabilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini yeterli görmesi önemlidir.

Tablo 2’de verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının “*Öğrencilerin dinledikleri metin hakkında yapıcı tartışmalar yapabilmelerini sağlayabilirim.*” maddesi en düşük işaretledikleri maddedir ($\bar{X}=3,78$). Dinlenen metnin tartışılması aslında öğrencilerin o metni ne kadar dikkatli dinlediklerinin bir göstergesidir.

Öğretmen adaylarının “*Dinlediğiyle ilgili kendi yaşantısıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olabilirim.*” maddesine ortalama olarak düşük cevap verdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,79$). Yapılandırıcı eğitim anlayışında, öğrencilerin derste öğrendiklerini yaşamlarında kullanmaları istenmektedir. Öğretmen

adayları, öğrencilerin dinlediğiyle kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olurlarsa dinleme metni öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görmemeleri önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının, “Öğrencilerin dinlerken not tutma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilirim.” maddesi en düşük ortalamaya sahip üçüncü maddedir ($\bar{X}=3.82$). Dinlerken not tutma öğrenilen bilginin kalıcılığını artırabilir. Bu becerinin öğrencilere küçük yaşlarda kazandırılması, onları dinlediklerine daha çok yaklaştırabilir ve bilginin kalıcılığını artırabilir. Öğretmen adayları söz uçar yazı kalır sözünü de dikkate alarak öğrencilere dinlerken not alma becerisini kazandırmaları onların başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.

Bu ankete dördüncü sınıf öğretmen adaylarının da katıldıkları göz önünde bulundurursak, ankete verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip maddeye bile %71,70 oranında olumlu cevap vermeleri *Dinleme Eğitimi* dersinin öğrencilerde kalıcı bir özyeterlik bilinci geliştiğini anlamına gelmektedir.

Tablo 3: *Dinleme Becerisi Özyeterlik Algularıyla İlgili Ortalaması En Düşük ve En Yüksek Maddeler*

Madde Numarası	Ortalaması en yüksek maddeler	\bar{X}	sd	f	%
25	Dinlediklerimi özetleyebilirim.	4.06	1.16	204	82.6
22	Dinlediklerimi zihnimde canlandırabilirim.	4.04	1.22	203	82.1
41	Dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunabilirim.	4.02	1.11	202	81.8
30	Dinlerken konuşanın jest ve mimiklerine dikkat ederim	4.01	1.15	202	81.8
24	Dinlediklerimden hareketle ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap verebilirim.	4.00	1.15	202	81.8
Madde Numarası	Ortalaması en düşük maddeler	\bar{X}	sd	f	%
33	İlgimi çekmeyen konularda da karşımdaki insanı etkili bir şekilde dinleyebilirim	3.71	1.13	160	64,7
36	Dinlerken önyargısız olduğumu belli edebilirim.	3.77	1.06	166	67,2
32	Dinlerken konuşmaların nereye gideceğini tahmin edebilirim	3.83	1.13	183	74,1

Tablo 3’te Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi özyeterlikleriyle ilgili en çok olumlu işaretledikleri beş madde ve en az işaretledikleri üç maddenin tanımlayıcı istatistiksel analizleri verilmiştir. Tablo 3’te verilen cevaplar incelendiğinde, “*Dinlediklerimi özetleyebilirim.*” maddesi öğretmen adaylarının en çok işaretledikleri ortalaması en yüksek maddedir. Öğretmen adayları dinlediklerini özetleme teknikleri konusunda kendilerini yeterli görmektedirler ($\bar{X}=4.06$).

“*Dinlediklerimi zihnimde canlandırabilirim.*” maddesi en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddedir ($\bar{X}=4.04$). Öğretmen adaylarının dinlediklerini zihinlerinde canlandırmaları, onların dinlenen metni daha iyi kavramalarını sağlayacaktır. Öğretmen adayları, dinlettikleri metnin zihinde canlandırılmasını öğrencilerinde de isteyecektir. Bu durum öğrencilerin derslerde ve dinleme aktivitelerindeki başarısını artırabilir.

“*Dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunabilirim.*” maddesi en yüksek ortalamaya sahip üçüncü maddedir ($\bar{X}=4.02$). Dinleme sonrasında geribildirim vermek aslında dinlenen metnin ne kadar anlaşıldığının bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının bu yeterliğe sahip olması ve öğretmenlik hayatlarında öğrencilerde gelen dönütler doğrultusunda dersi yönlendirmeleri açısından bu maddeye verilen cevaplar önemlidir.

“*Dinlerken konuşanın jest ve mimiklerine dikkat ederim.*” maddesi en yüksek ortalamaya sahip dördüncü maddedir ($\bar{X}=4.01$). Dinlerken hem konuşmaya hem de jest ve mimiklere odaklanmak öğretmen adaylarının kazanması gereken ve dersin verimliliğini artıran önemli bir beceridir. Öğretmen adaylarının kendilerini bu yeterlikte görmeleri dersin verimliliğini artırması açısından önemlidir.

“*Dinlediklerimden hareketle ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap verebilirim.*” maddesi en yüksek ortalamaya sahip beşinci maddedir ($\bar{X}=4.00$). Öğretimde sorgulama becerisi yapılandırıcı yaklaşımda büyük bir öneme sahiptir. Dinlediklerimizle ilgili kendi içimizde sorulara cevap

verebilmemiz dinlenileni kavradığımız anlamına gelmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının özyeterli olmaları dinlenileni kavrama açısından büyük bir öneme sahiptir.

“İlgimi çekmeyen konularda da karşımdaki insanı etkili bir şekilde dinleyebilirim.” maddesi en düşük ortalamaya sahip maddedir ($\bar{x}=3.71$). Öğretmen adayları ilgilerini çekmeyen konularda iyi dinleyici oldukları konusunda özyeterliklerine güvenmemektedirler.

“Dinlerken önyargısız olduğumu belli edebilirim.” maddesi en düşük ortalamaya sahip üçüncü maddedir ($\bar{x}=3.77$). Önyargısız dinleme bireylerde geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesidir. Öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda özyeterli olarak görmedikleri görülmektedir.

“Dinlerken konuşmaların nereye gideceğini tahmin edebilirim.” maddesi öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip dördüncü maddedir ($\bar{x}=3.83$). Öğretmen adayları dinlerken konuşmanın nereye gideceğini tahmin etmekte zorlanmaktadır. Bu durum onların önündeki en büyük dinleme engeli olarak karşılıklarına çıkmaktadır.

Tablo 4: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetleri ile Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Kadın	153	3.95	.92	245	1.07	.28
Erkek	94	3.83	.88			

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyete bağlı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; kadın öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.95$ 'tir. Erkek öğretmen adaylarının dinleme eğitimi konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.83$ 'tür. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algılarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre; erkek ve kadın öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 5: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetleri ile Dinleme Becerisi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	153	4.01	1.00	245	1.17	.24
Erkek	94	3.86	.92			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete bağlı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; kadın öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=4.01$ 'dir. Erkek öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.86$ 'dır. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algılarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre; erkek ve kadın öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 6: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyleri ile Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	S	sd	t	p
3. Sınıf	136	3.97	.85	245	1.28	.20
4. Sınıf	111	3.82	.97			

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni ile dinleme eğitimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; üçüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.97$ 'dir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.82$ 'dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algılarıyla sınıfları arasındaki ilişkinin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre; üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 7: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyleri ile Dinleme Becerisi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları*

Sınıf	n	\bar{X}	s	sd	t	p
3. Sınıf	136	4.02	.90	245	1.09	.27
4. Sınıf	111	3.88	1.07			

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni ile dinleme becerisi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; üçüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X= 4.02$ 'dir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X= 3.88$ 'dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algılarıyla sınıfları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 8: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Şekilleriyle Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına t-testi Sonuçları*

Öğretim Şekli	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Normal Öğretim	128	3.99	.86	245	1.51	.13
İkinci öğretim	119	3.81	.95			

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim şekilleriyle ile dinleme eğitimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; normal öğretime devam eden öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.99$ 'dur. İkinci öğretim öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.81$ 'dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algılarıyla öğretim şekilleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre; normal ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 9: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Şekilleriyle Dinleme Becerisi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları*

Öğretim Şekli	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Normal Öğretim	128	4.03	.98	245	1.15	.24
İkinci öğretim	119	3.88	.96			

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim şekilleriyle ile dinleme becerisi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara göre; normal öğretime devam eden öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=4.03$ 'tür. İkinci öğretime devam eden öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması $X=3.88$ 'dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algılarıyla öğretim şekilleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Buna göre; normal ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 10: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezuniyetleriyle Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Dinleme Eğitimi	Gruplar Arası	2	2.811	1.406	1.713	.18
Özyeterlik Algısı	Grup İçi	244	200.221	.821		
	Toplam	246	203.032			

Dinleme	Gruplar Arası	2	2.235	1.118	1.171	.31
Becerisi	Grup İçi	244	232.795	.954		
Özyeterlik Algısı	Toplam	246	235.030			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezuniyetleriyle dinleme eğitimi ve becerisi özyeterlik algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme eğitimi ve becerisi özyeterlik algılarıyla mezuniyetleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 11: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Ortalamalarıyla Dinleme Eğitimi ve Becerisi Özyeterlik Algıları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Dinleme	Gruplar Arası	2	.794	.397	.479	.62
Eğitimi	Grup İçi	244	202.238	.829		
Özyeterlik Algısı	Toplam	246	203.032			
Dinleme	Gruplar Arası	2	1.902	.951	.996	.37
Becerisi	Grup İçi	244	233.128	.955		
Özyeterlik Algısı	Toplam	246	235.030			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezuniyetleriyle dinleme eğitimi ve becerisi özyeterlik algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinde, $p>0,05$ olduğundan öğretmen adaylarının dinleme eğitimi ve becerisi özyeterlik algılarıyla not ortalamaları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 12: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Basit-Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart hata	β	T	p	Tolerance	VIF
Sabit	.991	.148	-	6.712	.000	-	-
Dinleme Becerisi	.737	.036	.793	20.354	.000	1.000	1.000

R = 0.793 Adjusted R² = 0.627 Durbin-Watson = 1.876
F_(1,246) = 414.291, p = 0.000

Basit doğrusal regresyon analizi tablosuna bakıldığında, Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisi Özyeterlik Algısı (ÖADBÖA) ile Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarına (ÖADEÖA) ait puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=0.793$, $R^2=0.62$, $p<.01$). Öğretmen adaylarının dinleme becerisi özyeterlikleri, dinleme eğitimi özyeterlik algılarındaki toplam varyansın % 62'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde ise, dinleme becerisi değişkeninin Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı (tahmin ettirici) olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{ÖADEÖA} = 0.991 + 0.737 \text{ Dinleme Becerisi}$$

Yani öğretmen adaylarının dinleme becerilerindeki bir birimlik değişim, onların Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarını %73 oranında etkilemektedir.

Tablo 13: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi Özyeterlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Basit-Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart hata	β	T	p	Tolerance	VIF
----------	---	---------------	---------	---	---	-----------	-----

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları

Sabit	.627	.168	-	3.726	.000	-	-
Dinleme Eğitimi	.853	.042	.793	20.354	.000	1.000	1.000
R = 0.628		Adjusted R ² = 0.627		Durbin-Watson = 1.706			
F _(1,246) = 414.291,		p = 0.000					

Basit doğrusal regresyon analizi tablosuna bakıldığında, Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algısı ile Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisi Özyeterlik Algılarına (ÖADBÖA) ait puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=0.628, R²=0.62, p<.01). Öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlikleri, dinleme becerisi özyeterlik algılarındaki toplam varyansın % 62'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde ise, dinleme eğitimi değişkeninin Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisi Özyeterlik Algıları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{ÖADBÖA} = 0.627 + 0.853 \text{ Dinleme Eğitimi}$$

Yani öğretmen adaylarının dinleme becerilerindeki bir birimlik değişim, onların dinleme eğitimi özyeterlik algılarını %85 oranında etkilemektedir.

Tablo 14: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Derste Kullandıkları Dinleme Türleri*

Derslerde En Çok Kullanılan Dinleme Türü	f	%
Ayrıt Edici Dinleme	59	23.9
Estetik Dinleme	10	4.0
Etkili Dinleme	108	43.7
Eleştirel Dinleme	60	24.3
Empatik Dinleme	10	4.0
Toplam	247	100

Türkçe öğretmeni adaylarının % 43,7'si derslerde etkili dinlemenin kullanıldığını, %24,3'ü eleştirel dinlemenin kullanıldığını, %23,9'u ayrıt edici dinlemenin kullanıldığını, %4'lük iki kısım ise estetik ve empatik dinlemenin kullanıldığını ifade etmektedir.

Tablo 15: *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Hayatta Kullandıkları Dinleme Türleri*

Günlük Hayatta En Çok Kullanılan Dinleme Türü	f	%
Ayrıt Edici Dinleme	48	19.4
Estetik Dinleme	9	3.6
Etkili Dinleme	77	31.2
Eleştirel Dinleme	72	29.1
Empatik Dinleme	41	16.6
Toplam	247	100

Türkçe öğretmeni adaylarının % 31,2 (n=77)'si günlük hayatta etkili dinlemeyi, %29,1 (n=72)'i eleştirel dinlemeyi, %19,4 (n=48)'ü ayrıt edici dinlemeyi, %16,6 (n=41)'sı empatik dinlemeyi, %3.6 (n=9)'sı ise estetik dinlemeyi kullandıklarını ifade etmektedir.

Tablo 16: *Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Dinleme Türlerinin Önem Derecesi*

Önem Derecesi	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ayrıt Edici Dinleme	33	13,4	54	21,9	57	23,1	64	25,9	39	15,8
Estetik Dinleme	30	12,1	25	10,1	38	15,4	43	17,4	111	44,9
Etkili Dinleme	112	45,3	53	21,5	26	10,5	30	12,1	26	10,5
Eleştirel Dinleme	35	14,2	55	22,3	70	28,3	55	22,3	32	13,0
Empatik Dinleme	36	14,6	59	23,9	57	23,1	56	22,7	39	15,8

Bu tabloda Türkçe öğretmeni adaylarından Tablo 12'deki dinleme türlerini önem sırasına göre 1-5 arası derecelendirmeleri istenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 45,3 (n=112)'ünün en önemli gördükleri dinleme türü etkili dinlemedir. Öğretmen adaylarının % 44,9 (n=111)'u, önem sırasında dinleme türlerinden estetik dinlemeye ise son sırada yer vermişlerdir. Estetik dinleme, eleştirel dinleme ve empatik dinlemenin önemi konusunda ise öğretmen adaylarının genellikle birbirine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 23,9 (n=59)'u empatik dinlemeyi ikinci önemli dinleme türü olarak görürken, % 28,3 (n=70)'ü eleştirel düşünceyi üçüncü önemli dinleme türü olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının % 25,9 (n=64)'u ayırt edici dinlemeyi ise dördüncü önemli dinleme türü olarak görmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken önemli bir beceri alanıdır. Dinleme ilgi, algı ve tepki aşamalarını içermektedir (Özbay, 2009:48). İyi bir dinleme için dinlenen konuya karşı ilginin algımızın açık olması gerekir. Dinlemenin tepki aşaması dinlenenin ne kadar özünsendiği hakkında bilgi verir. Dinleme becerisi birçok araştırmacı tarafından göz ardı edilen bir beceri alanı olarak görülmektedir (Özbay, 2009; Melanlıoğlu, 2012; Çifçi, 2001) Melanlıoğlu (2012:96) çalışmasında Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğunu açıkça vurgulamıştır. Araştırmamızda ise öğretmen adaylarının Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersini aldıktan sonra dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algılarının olumlu olarak göze çarpmaktadır. Burada en büyük sorun olarak bu dersi sadece Türkçe öğretmeni adaylarının alması olarak gösterebiliriz. İlköğretimde böyle bir dersin olmaması İlkokuma Yazma derslerine giren sınıf öğretmenlerinin dinleme eğitimi dersini almadıkları için sıkıntı yaşayabileceklerini söyleyebiliriz. Dolayısıyla ilköğretimde dinleme eğitiminin ihmal edilmiş bir beceri alanı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip maddeye %70 oranında olumlu cevap vermeleri bu dersin verimli geçtiğini, öğretmen adaylarının özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adayları, dinleme eğitimine yönelik etkinlikler tasarlamak, dinleme etkinliği planı hazırlamak, dinleme etkinliğine uygun yöntem seçmek, dinleme etkinliğine geçiş uygun araç gereç seçmek konusunda kendilerini özyeterli görmektedirler. Öğretmen adaylarının dinleme etkinlikleri konusunda kendilerini özyeterli görmeleri, öğretmenlik süreci için oldukça önemlidir. Bazen çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler öğrencilerin yaşadığı çevreye hitap etmediği için öğrencilere tarafından tam olarak anlaşılmamaktadır. Öğretmen adayları böyle durumlarda çevrenin yapısına uygun olarak etkinlik tasarlayabilirler.

Öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterlik algıları konusunda cevap verdikleri en düşük ortalamaya sahip maddeleri incelersek; öğretmen adayları dinleme metinleriyle ilgili öğrencilere yapıcı tartışmalar yaptırma konusunda kendilerini özyeterli görmemektedir. Tartışma yapılırken konuşmacının olduğu kadar dinleyici de önemli bir durumdur. İyi dinleyiciler tartışmayla konuşmacıları daha da zorlayabilir, eleştirel bir bakış açısıyla dinlenen bir metni yorumlayabilirler. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme gibi temel becerilere sahip olması açısından tartışma önemli bir araç olduğu için öğretmen adaylarının bu yönde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının dinledikleriyle ilgili öğrencilerin kendi yaşantısıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olmaları konusunda da özyeterli olmadıkları görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının en önemli özelliklerinde biri öğrencilerin öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında bağ kurmalarını sağlamaktır. Öğrenciler dinlediklerini kendi yaşantılarıyla bütünleştiremezse dinleme etkinlikleri ulaşılmak istenen hedeflere ulaşamayabilir.

Öğretmen adayları öğrencilere dinlemenin önemini kavratmada ve not alarak dinlemelerini sağlamada zorluk yaşayacaklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, dinlemenin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunu düşünürlerse ve öğretmen adayları dinleme becerisinin önemli bir beceri olduğuna kendileri inanırlarsa dinleme eğitimiyle ilgili kazanımları öğrencilere daha kolay kazandırabilirler.

Öğretmen adayları dinleme becerisi özyeterlikleri olarak dinlediklerini özetleyebilme, zihinlerinde canlandırma, dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunma ve dinledikleriyle ilgili soruları cevaplamada kendilerini yeterli görmektedirler. Bu konularda özyeterli olan öğretmen adaylarının etkinlikler yoluyla bu becerileri öğrencileri kazandırması gerekmektedir. Özetleme, canlandırma, geribildirim, soru-cevap dinlenen konuların kavranmasında çok önemlidir.

Öğrencilerin derslerde, günlük hayatta kullandıkları ve önem sıralarında birinci sırada yer alan dinleme türü etkili dinlemedir. Etkili dinleme bir mesajı eleştirel yargıda bulunmadan yapılan dinleme olarak tanımlanmaktadır (Akt. Doğan, 2011: 30). Öğretmen adayları derslerde ve günlük hayatta bu dinleme türünü kullandıklarını söyleyerek doğrudan dinleme yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının en az kullandıklarını ifade ettikleri dinleme türü ise estetik dinlemedir. Estetik dinleme zevk almak için yapılan dinlemedir. Öğretmen adaylarının derslerde bu dinleme türünü çok kullanmadıklarını ifade etmeleri derslerin onlar için estetik yönünün bulunmadığını düşünmemize neden olmaktadır. Öğretmen adayları önem sırasına göre dinleme türlerini 1-5 arası sınıflandırdıklarında etkili, empatik, eleştirel, ayırt edici ve estetik dinleme olarak sınıflandırmışlardır. Etkili ve estetik dinleme belirgin bir şekilde ayrılırken empatik, eleştirel ve ayırt edici dinlemenin önem sıralarında bir yakınlık göze çarpmaktadır. Doğan (2011: 30) aynı anda birkaç dinleme türünün kullanılabilmesini ifade etmektedir. Yukarıdaki verileri incelediğimizde en çok kullanılan türün etkili dinleme olduğunu görmekteyiz. Etkili dinlemeyle beraber diğer türlerin kullanılıyor olduğunu görmekteyiz. Er (2011: 118) yüksek lisans tez çalışmasında görüşme yaptığı Türkçe öğretmenlerinin en çok öğrencilere etkili dinleme alışkanlığı kazandırmada zorlandıklarını ifade etmiştir. Çalışmamızda öğretmen adaylarının etkili dinlemeyi hayatlarının her alanında kullanmaları aslında öğrencilere bu dinleme türünü kazandırabileceklerine ilişkin bir yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının dinleme eğitiminde özyeterliklerini kazanmış olmaları onları diğer alanlarda da başarıya ulaştıracaktır. Melanlıoğlu (2012: 1593) çalışmasında dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin diğer dil becerilerinde de başarılı olacağını ifade etmektedir. İnsanların ilk kazandığı beceri olarak görülen dinleme, diğer becerilerin kazanılmasında ve gelişmesinde çok önemli bir basamak olacaktır. Şahin (2011: 185) dinleme becerisinin hayatta en çok kullanılan beceri olduğundan bahsetmiş ve dinleme süreci ile ilgili çalışmalara önem verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bu çalışmamızda öğretmen adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi özyeterlik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi konusunda özyeterli olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinleme Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Dembo M..H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçüyeter, B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage Publication.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies*,7(1), 1583-1595.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*.7(1). 87-97.
- Snyder C. R. ve Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press US.
- Şahin A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 178-189.
- Şahin, A., Aydın, G. ve Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Extended Abstract

Listening skill is considered as an important ability in developing of learning, comprehension, and mental activities. People allocate so time especially to listening and speaking in their daily life. Language learning process starts at first in mother's womb for a baby and the first acquired skills is listening. A baby is able listen all the voices and speeches at ease in his/her mother womb. Starting with this listening process in mother womb, this cycle is complemented with other skills such as speaking, reading, and writing. Listening training starts at first in a scheduled way in family, and goes on in the same way in school. In this school process, there are activities within the programs of Turkish language courses, related to developing listening skill. The main purpose of Turkish teaching is to make students develop their four language skills. This development is only provided by the self-efficacy of teachers. In order to develop students' language skills, pre-service Turkish teachers take the course of Speaking techniques II: Listening training in a two credits in theoretical bases and two credits in a practical one. The aim of this course is to make activities related to development of listening skill of pre-service teachers, and make them gain listening self-efficacy. To that end, by taking into account the core philosophy of education, that is, constructivism, many studies have been carried out currently. According to constructivist educational philosophy, students should be active ones in listening process and re-constitute them in their minds. For this, as a guide to students, self-efficient teachers are needed. This study is, then, an endeavor in order to determine teacher's effectiveness related to skills mentioned above. In addition, people use different listening types in their daily life. By reviewing the literature, listening types are divided into five sections. These are distinctive, aesthetics, effective, critical and empathetic listening. In this study, listening types of pre-service teachers in their daily life were determined.

Aiming at determining the pre-service teachers' listening skills and self-efficacy perceptions towards listening training, this study is a descriptive nature (survey). The sampling group consists of 3rd and 4th grade pre-service teachers who took the course of Comprehension techniques II: Listening training in the semester of 2012-2013 in Çanakkale Onsekiz Mart University. The data were gathered by a scale developed by the researcher, which was maintained reliability and validity, named as listening self-efficacy scale. The analysis of the data was run by t-test, ANOVA, descriptive statistics, and regression analysis.

Pre-service Turkish teachers can train the students effectively in the subject areas of which they are competent and self-efficient. If they do not consider themselves as efficient teacher in some areas, many activities should be arranged for the course of Comprehension techniques II: Listening training, with regards to self-efficacy. Firstly, the most and the least endorsed items were determined in order for highlighting the self-efficacy beliefs of pre-service teachers. Pre-service teachers feel themselves as self-efficient in making activities, making plans, selecting the right methods related to activity, etc. this case shows that they are able to design activities related to listening skills when they become teachers. The least endorsed three items in the scales demonstrate that the students can make robust discussion, associate their listening with their lives etc.

Taking into account the items rated by pre-service teachers, they do not feel them as efficient teachers related to listening skills and comprehension.

The items also showed that they consider themselves as efficient teachers in making resumes, imagining their listening in their mind, making the suitable feedbacks, paying attention the body languages, etc. In addition, they do not consider themselves as efficient teachers in some subject areas, having prejudice in listening, guessing the on-going speech etc.

It was seen that there was not a significant difference between listening skills and self-efficacy perceptions of teachers, and gender, class, teaching styles, graduated fields, average. Moving from this result, it can be stated that listening skills and self-efficacy were not affected by demographic variables. Simple regression analysis results also showed that there was a strong relationship between listening skills and listening skills. According to the views of pre-service teachers, the most used one in courses are effective listening, and the least used one is aesthetic and empathetic listening; in daily life, the most used is effective listening and the least used one is aesthetic listening. The most considered listening types of pre-service teacher is effective listening.

Being one of the four language skills, listening is the most needed skill of pre-service teachers. Researchers (Çifçi, 2001, Özbay, 2009; Melanlıoğlu, 2012;) mostly state that listening is an ignored skill in education. It was seen that in this study listening training and skills of pre-service teachers who took the course of Comprehension techniques II: Listening training, were in the highest level. As a contradictory statement to researchers, listening skills and self-efficacy of pre-service teachers were in higher level. As a contradictory statement to researchers, listening skills and self-efficacy of pre-service teachers are in a satisfactory level. Especially, the fourth grade students were in an effective level in listening skills and self-efficacy. It may depend on the effectiveness of the courses. As for the first acquired listening skill of pre-service teachers, teachers feeling themselves as self-efficient show that in on-going years the concept listening skill will have been recovered as the most desired subject area.