

DİNLEME VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ



DR. SEÇKİN GÖK
DOÇ. DR. SAYIM AKTAY
ESA Pub

DİNLEME VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ

DR. SEÇKİN GÖK

DOÇ. DR. SAYIM AKTAY

ESA Pub

DİNLEME VE DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ

DR. SEÇKİN GÖK

DOÇ. DR. SAYIM AKTAY

ISBN

978-625-93047-1-7

1. Basım, Muğla, 2026

Copyright 2024, ESA Pub

Yayınevi Sertifika No: 74630

ESA Pub

Website: www.esapub.com

E-Posta: esapubcom@gmail.com

Sosyal Medya: <http://facebook.com/esapub>

ÖNSÖZ

Dinleme, insanın dünyayla kurduğu ilişkinin en erken, en doğal ve belki de en sessiz boyutudur. İnsan, henüz konuşmadan, okumadan ve yazmadan önce dinler; dili, anlamı ve çevresini büyük ölçüde bu yolla yapılandırır. Buna rağmen dinleme ve özellikle dinlediğini anlama becerisi, uzun yıllar boyunca eğitim süreçlerinde çoğu zaman “kendiliğinden gelişen” öğretimi planlanmasına gerek duyulmayan bir alan olarak görülmüştür. Oysa dinleme, pasif bir maruz kalma süreci değil çok sayıda bilişsel ve dilsel becerinin eş zamanlı olarak devreye girdiği yüksek düzeyde karmaşık bir anlama etkinliğidir.

Bu kitap, dinleme ve dinlediğini anlama becerisini tam da bu noktadan ele alma amacıyla kaleme alınmıştır. Çalışmanın çıkış noktası, dinlediğini anlamamanın öğrenme süreçlerindeki merkezi rolüne rağmen, bu beceriyi oluşturan bileşenlerin Türkçe bağlamında yeterince bütüncül ve kuramsal temelli biçimde ele alınmamış olmasıdır. Özellikle okuduğunu anlama alanında yaygın biçimde kullanılan kuramsal modellerin, dinleme bağlamında sınırlı ölçüde tartışılması, alandaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Bu kitapta dinleme, yalnızca pedagojik bir etkinlik alanı olarak değil, bilişsel psikoloji, dilbilim ve eğitim bilimleri kesişiminde konumlanan çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Dinlediğini anlama; kelime bilgisi, dikkat, kısa süreli bellek, çalışma belleği, çıkarım yapma, anlamayı izleme ve zihin kuramı gibi temel ve üst düzey bilişsel becerilerle birlikte düşünülmüştür. Bu yaklaşım, dinlediğini anlamayı “sonuç odaklı” bir beceri olmaktan çıkarıp süreç ve bileşen temelli bir çerçeveye yerleştirmeyi amaçlamaktadır.

Kitabın kuramsal omurgasını, Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (SVR) başta olmak üzere, DIER, DIET, Okuma Halatı Modeli gibi çağdaş anlama modelleri oluşturmaktadır. Bu modeller, okuduğunu anlama bağlamında sıklıkla tartışılrsa da, dinlediğini anlamayı oluşturan alt süreçlerin açıklanmasında sundukları potansiyel çoğu zaman göz ardı edilmiştir. Bu kitap, söz konusu modelleri dinleme bağlamında yeniden

¹ Bu kitap Doç. Dr. Sayım AKTAY danışmanlığında Seçkin GÖK tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerileri ve Bu Beceriler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

düşünmeye ve dinlediğini anlamayı kuramsal olarak konumlandırmaya yönelik bir deneme olarak da okunabilir.

Eserin önemli bir yönü, dinlediğini anlama becerisini bilgilendirici metinler çerçevesinde ele almasıdır. Okul yaşamında öğrencilerin akademik bilgiyi büyük ölçüde sözlü anlatımlar ve bilgilendirici metinler yoluyla edindikleri düşünüldüğünde, bu metin türünün dinleme bağlamında taşıdığı bilişsel yükün ayrıntılı biçimde incelenmesi kaçınılmazdır. Bu yönüyle kitap, dinleme becerisini yalnızca erken çocukluk ya da temel iletişim düzeyiyle sınırlamamakta; akademik öğrenmenin merkezine yerleştirmektedir.

Bu kitap, öğretmenler için öğrencilerin dinlediğini anlamada yaşadığı güçlükleri daha yakından tanıyabilecekleri bir kavramsal çerçeve sunmayı; araştırmacılar için ise dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilere ilişkin kuramsal ve metodolojik tartışmalara zemin oluşturmayı amaçlamaktadır. Dinlediğini anlama becerisinin hangi alt beceriler üzerinden desteklenebileceğini ortaya koymak, hem sınıf içi uygulamaların niteliğini artırmak hem de daha hedefli müdahale programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak açısından önemlidir.

Dinlemenin çoğu zaman sessiz kalan, fakat öğrenmenin merkezinde yer alan doğasına dair bu çalışmanın; öğretmenler, araştırmacılar ve alana ilgi duyan tüm okurlar için yeni yollar açması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Bu kitap neden önemli?	7

BÖLÜM II

2. İletişim ve Dil Becerileri.....	13
3. Dinleme.....	24
4. Dinleme Becerisinin Gelişimi.....	31
5. Dinleme Becerisinin Günlük Yaşamdaki Yeri ve Önemi.....	34
6. Dinleme Türleri ve Amaçları.....	38
7. Dinleme Süreci	42
8. Dinleme Becerisinin Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri.....	48

BÖLÜM III

9. Dinlediğini Anlama (Dili Sözlü Söylem Düzeyinde Anlama Becerisi)	53
10. Dinlediğini Anlama ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki	59

11. Dinlediğini Anlama Becerisini Etkileyen Bilişsel Bileşenler.....	70
11.1. Çıkarım Yapma.....	70
11.2. Zihin Kuramı (Perspektif Alma).....	72
11.3. Anlamayı İzleme.....	73
11.4. Kelime Bilgisi	75
11.5. Bellek.....	77
11.5.1. Çalışma Belleği.....	78
11.5.2. Kısa Süreli Bellek	79
11.6. Dikkat.....	83
12. Bilgilendirici Metinler ve Dinlediğini Anlama.....	86
13. Sonuç	88
KAYNAKÇA	95

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. <i>Dinleme Becerisine İlişkin Tanımlar</i>	24
Tablo 2. <i>Dinleme Becerisinin Günlük Yaşamda Kullanım Alanları ve Yaygınlığı</i>	36

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Berlo'nun (1960) SMCR İletişim Modeli (Muyanga ve Phiri, 2021)	15
Şekil 2. Barlund'un (1970) İletişim Modeli (Wikipedia, https://tr.wikipedia.org)	16
Şekil 3. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever, 2000)	21
Şekil 4. Wolvin ve Coakley'in (1996) Dinleme Modeli (Janusik, 2004)	44
Şekil 5. Imhof'un (2010) Dinleme Modeli	45
Şekil 6. Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli (Kintsch 1988; Kim ve Pilcher, 2016 tarafından uyarlanmıştır.)	57
Şekil 7. Okumaya İlişkin Basit Anlayış (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990)	63
Şekil 8. Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli (Kim, 2020)	66
Şekil 9. Bilgi İşleme Kuramı (Onan, 2012)	82

BÖLÜM I

1. Giriş

İnsanlar çevreleriyle düzenli bir iletişim kurmak için dil becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Çevresiyle nitelikli bir şekilde iletişim kurmayan bireyler eğitim hayatından sosyal hayata kadar birçok noktada zorlanırlar. Nitelikli bir iletişim için ise temel dil becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Temel dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere özünde ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri; okuma ve dinleme becerilerini kapsamaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Kılınç ve diğerleri, 2016; Yıldız, 2015). Anlama becerilerinden (alıcı dil becerileri) biri olan *dinleme becerisi* kısaca “ses, müzik ve konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013, s. 79). Dinleme becerisi için bireyler arasında kullanılan ilk dil becerisi de denmektedir (Başkan ve Ustabulut, 2020; Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017; Wolvin ve Coakley, 1996). İnsanlar anne karnındayken işitmeye, doğumdan sonra ise dinlemeye başlamaktadır. Ardından bu beceri zamanla gelişmektedir (Kılınç ve diğerleri, 2016; Türkben ve Kılıç, 2022). Dolayısıyla insanın ilk öğrendiği bilgiler dinleme yoluyla elde edilmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Çocukların ilk ana dili etkinliği olan dinleme (Şahin ve Temizyürek, 2019), diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Khuziakhmetova ve Porcheskub, 2016; Türkben ve Kılıç, 2022). Konuşma, okuma ve yazma becerileri dinleme becerisinin üzerine inşa edilmektedir. Bu beceriler hiyerarşik bir yapıda kazanılmaktadır. Dinleme becerisinin üzerine konuşma becerisi inşa edilmekte ve ilkökul öğrenimi birlikte, dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine okuma ve yazma becerileri yapılandırılmaktadır. Öte yandan çocuk okula başlayana kadar öğrendiklerinin büyük bir kısmını dinleme yoluyla edinmektedir (Doğan, 2007; Şahin ve Temizyürek, 2019). Ardından çocuk okula başlayıp okuma becerisini kazandıktan sonra yeni bilgiler, öğrenme yolu çeşitlenmektedir. Böylece çocuk hem dinleme hem de okuma yoluyla dış dünyayı anlamaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019). Dinleme becerisi dolayısı ile dinlediğini

anlama, akademik, mesleki ve sosyal yaşamda büyük bir öneme sahiptir (Babayiğit ve Ökten, 2016).

Bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olan dinlemenin en sık kullanılan dil becerisi olduğu ifade edilmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisi günlük hayatta başvurduğumuz dil becerilerinin başında gelmektedir (Başkan ve Ustabulut, 2020). Örneğin, insanlar günlerinin %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak, %9'unu yazarak geçirmektedir (Hayslop, 1988, akt. Bulut, 2018). Ek olarak insanların zamanlarının %40-45'ini dinlemeye ayırdıkları ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının ortalama 2.5 ila 4 saatini (%60-70) arkadaşlarını ve öğretmenlerini dinleyerek geçirdikleri belirtilmiştir (Arıcı, 2018; Arıcı ve Taşkın, 2019; Gilman ve Moody, 1984; Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017; Hunsaker, 1990; Sever, 1997). Bu bulguların ışığında dinlemenin, insan yaşamında kullanılan en yaygın beceri olduğu ifade edilebilir.

Dinlemenin insanlar arası iletişimde hayati bir beceri olması (Wang, 2011) ve öğrenme süreçlerinde de sıklıkla kullanılması (Babayiğit ve Ökten, 2016) ona yaygın olarak başvurulmasının sebeplerinden birkaçı olarak gösterilebilir. Ancak bu temel dil becerisi genellikle işitme ile aynı anlamda kullanılmakta ve bu noktada birbirleriyle karıştırılmaktadır (Yekeler ve Ulusoy, 2021). Hâlbuki işitme ile dinleme birbirinden oldukça farklı ancak birbirini tamamlayan iki olgudur (Yıldız, 2015). Daha ayrıntılı bir bakışla; işitme, ses temelli uyarıların bilinçsiz bir şekilde algılanması iken dinleme bu sürece zihinsel süreçlerin katılmasını içermektedir. İşitme bireylerin iradesi dışında gerçekleşir ancak dinleme bir amaç doğrultusunda yapılan ve öğrenilmesi gereken bir beceridir. Bu bağlamda dinlemeye tıpkı okumada olduğu gibi anlama amacıyla başvurulmaktadır (Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017). Başka bir söylemle işitme, dış kulaktan kulak zarına oradan da birtakım yapılar yoluyla (çekiç, örs, üzengi, salyangoz, oval pencere) işitme sinirlerinin beyne iletiyi ulaştırma sürecidir. Dinleme ise işitmeyi de kapsayan zihinsel bir süreçtir. Dinlemede algılanan ses unsurları birleştirilir ve birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilir (Özbay ve Çetin, 2011; Yekeler ve Ulusoy, 2020). Dinlemenin asıl amacı kaynaktan çıkan mesajı doğru bir şekilde anlayabilmektir. Anlamanın gerçekleşmediği dinleme, işitme olarak kalmaktadır. Nitekim işitme tamamen fizyolojik bir süreç iken dinleme hem fizyolojik hem de zihinsel bir süreçtir (Aytan, 2011; Babayiğit ve Ökten, 2016). Özetle işitme dinlemenin gerçekleşebilmesi için bir ön koşuldur (Yıldız, 2015).

Dinleme becerisi, yukarıda da ifade edilen birçok noktada nitelikli bir dil gelişimi için ön koşul olmasına rağmen okumaya oranla eğitim sistemlerinde daha az ilgi gören ve daha az bilimsel çalışma yapılan bir beceri alanıdır (Kavum, 2021; Kline, 1996; Şahin, 2012; Yıldırım, 2007). Oysa günlük yaşamda en çok kullanılan ve gereksinim duyulan alıcı dil becerisi, dinlemedir (Bayat, 2021). Dinleme (konuşulan dili anlama becerisi) insan yaşamında okumaya oranla üç kat daha fazla kullanılmaktadır. Ancak okullarda okumaya ayrılan zamanın altıda biri kadarı dinlemeye ayrılmaktadır (Rankin, 1928). Yine okuma becerisi ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin hayatları boyunca pek çok kez değerlendirildiği, izlendiği ve gerektiğinde birtakım yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirildiği görülmektedir. Anlamanın bir diğer boyutu olan (Madalyonun iki yüzü olarak benzeşim kurulabilir.) dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisine göre daha az değerlendirilen ve izlenen bir beceridir (Hamzadayı, 2021).

Hem okul hem de günlük hayatta sıklıkla başvuru alan bu beceriye yeterince önem verilmediği ve ihmal edildiği ifade edilmektedir (Kayadibi, 2022; Özbay ve Daşöz, 2019; Şahin ve Temizyürek, 2019; Türkben ve Kılıç, 2022). İhmalin boyutlarını ortaya koyan birkaç çalışma burada belirtilmelidir. Örneğin, Kaya ve Aydın (2021) yaptıkları çalışmada, 2010-2020 yıllarında dinleme becerisine odaklanan çalışmaları Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanları aracılığıyla analiz etmiştir. Belirtilen yıllarda 83 lisansüstü tez ve 64 bilimsel makale yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sadece %17'si ilköğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Yine Kavum (2021), yaptığı yüksek lisans çalışmasında, 2005-2019 yılları arasında dinleme/izleme becerisine ilişkin çalışmaları incelemiş ve 14 yılda sadece 43 yüksek lisans ve 12 doktora tezi olmak üzere toplam 55 lisans üstü çalışmanın gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Dinleme becerisine ilişkin uluslararası araştırmaların yaklaşık 100 yıllık bir geçmişi olduğu görülmektedir. Dinleme becerisine ilişkin yapılan çalışmaların tam olarak ne zaman başladığı ise belirsizliğini korumaktadır. Ancak alanın önemli araştırmacılarından Purdy (2010), dinleme becerisine ilişkin araştırmaların Rankin (1928) ile başladığını ileri sürmektedir (Kaya ve Aydın, 2021). Türkiye’de ise dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar 1990’lı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır (Doğan, 2012). Uluslararası çalışmalar dikkate alındığında Türkiye’de dinleme becerisine yönelik çalışmaların oldukça geç başladığı görülmektedir.

Bu ihmalin altında yatan nedenler, iki farklı bakış açısı doğrultusunda ele alınabilir. İlki; bu becerinin doğuştan geldiği, pasif bir beceri olduğu ve çocukların okul hayatına başlamadan önce zaten kazanılmış olduğu varsayımlarıdır (Babayiğit ve Ökten, 2016; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Hoover, 2023). Diğeri ise dinleme eğitimi kapsamında, içerik, uygulama ve değerlendirme noktalarındaki sorunlardır. İçerik, dinleme davranışının doğasıdır. Bu kapsamda, dinlemenin ne olduğu, hangi bileşenlerden oluştuğu, nasıl geliştiği üstüne daha az çalışma yapılmıştır. “Kurucu” bir dil becerisi olan dinlemede, sözlü dilin dinamik yapısı nedeniyle sınırların netleşmesi güçleşmiştir. Doğası netleşmemiş bir beceriye ilişkin yapılacak uygulamalar noktasında yetersiz kalınması muhtemeldir. Aynı durum değerlendirme için de geçerlidir. Dinleme becerisinin düzeyini veya gelişimini belirlemek için, yapısal işleyişin yanı sıra temel öğeler üzerinden de ölçüm yapılması gereklidir. İçeriğinin tam olarak kestirilemediği bir becerinin ölçülmesi neticesinde elde edilen bulgular da rastlantısal veya hatalı olmaya adaydır (Bayat, 2021; Yıldırım, 2007).

Dinleme becerisinin ihmal edilmesi öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine de yansımaktadır. Bu çerçevede yapılan çalışmalar (Baz ve Baştuğ, 2023; Bıyıklı ve diğerleri, 2019; Bulut, 2013; Durukan ve Maden, 2010a; Katrancı ve Yangın, 2013; Tüzel ve Keleş, 2013; Yıldırım ve diğerleri, 2010) incelendiğinde Türk öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleriyle yürütülen nitel bir çalışmada öğretmenler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin %5’i ila %30’unun dinlediğini anlama problemi yaşadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, ders kitaplarındaki dinleme metnlerinin ve etkinliklerinin de yeterli olmadığını ifade etmiştir (Babayiğit ve Ökten, 2016).

Yukarıda önemle vurgulandığı gibi dinlediğini anlama okuduğunu anlamamanın ön koşuludur. Çünkü dinlediğini anlama, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için gerekli bir bileşen olmasının (Kim ve Pilcher, 2016) yanı sıra, okuduğunu anlamaya doğrudan katkı sağlayan temel bir beceridir (Kim ve Petscher, 2021; Taboada-Barber ve diğerleri, 2021). Okuduğunu anlama için bu derece önemli bir beceriyi öğrencilerin yeterli bir düzeyde kazanmaması onların anlama becerilerini temelden etkileyecektir. İyi bir okuduğunu anlama becerisi için hem kelime tanıma becerisi hem de dinlediğini anlama becerisi yeterli düzeyde olmalıdır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Dinlediğini anlama ve kelime tanıma (kod çözme) okuduğunu anlama için çatı becerilerdir. Dahası öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça (kelime tanıma becerisindeki

otomatikleşmeden kaynaklı) dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla etkiye sahip olmaktadır (Florit ve Cain, 2011; Kim ve Wagner, 2015; Wolf ve diğerleri, 2019).

Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar, okuduğunu anlama becerisi noktasında da Türk çocukların düzeyinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu çerçevede, Türk öğrencilerin Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması kapsamında Türkçe alanında değerlendirilen 4. sınıf öğrencilerin %6.7'sinin temel düzeyin altında, %21.2'sinin temel düzeyde ve %39.5'inin ise orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). Türk öğrencilerin uluslararası sınavlardaki performansları da istenilen seviyede değildir. Örneğin, Türkiye'nin 2003 yılında dâhil olduğu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) sonuçlarına göre, öğrenciler okuma ve anlama alanında her değerlendirmede OECD ortalamasının gerisinde kalmıştır (MEB, 2019b). Ayrıca, 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını ev, okul, toplum ve bireysel faktörlerle birlikte ele alan Uluslararası Okuma Becerileri Değerlendirme Araştırmasında (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]), Türkiye 57 ülke arasında ancak 39. sırada yer alabilmiştir (PIRLS, 2021). Bu bağlamda öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinin okuduğunu anlama becerilerine de olumlu katkı yapacağı düşünülebilir.

Dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlanabilmesi için ailelerin, eğitimcilerin ve araştırmacıların sorumluluk almaları ve süreçte aktif roller üstlenmeleri gerekmektedir. Dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme becerisinin önemi her fırsatta vurgulansa da bu becerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelere öğretim programlarında sistematik biçimde yer verilmemekte ve bu alan büyük ölçüde ihmal edilmektedir. Bununla birlikte dinleme, bir çalışma alanı olarak da akademik düzeyde yeterli ilgiyi görememiştir. Ayrıca öğretmenler, özellikle dinlediğini anlama becerisi bağlamında sınıf içi öğrenme ortamlarında nitelikli etkinlikler yapamamaktadır. (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisine yönelik etkinlikler, uygulamalar ve eğitim programları geliştirmek için dinlediğini anlama becerisini oluşturan dilsel ve bilişsel yapıların belirlenmesi gerekmektedir.

Son zamanlarda dinlediğini anlama becerisine odaklanan uluslararası çalışmalar, bu becerinin karmaşıklığının yanı sıra çok sayıda bilişsel becerinin de bu beceriyi desteklediğini ortaya koymuştur (Cromley ve Azevedo, 2007; Florit ve diğerleri, 2009;

Francis ve diğerleri, 2018; Lepola ve diğerleri, 2012; Snow, 2018; Strasser ve del Río, 2014; Tompkins ve diğerleri, 2013). Bunlar, ilgili çalışmalardan hareketle; önbilgiler, kelime bilgisi, kısa süreli bellek, çalışma belleği, dil bilgisi, zihinsel empati (zihin kuramı/perspektif alma), anlamayı izleme, çıkarım yapma, dikkat (sürekli) gibi dilsel ve bilişsel beceriler olarak sıralanabilir (Kim, 2017, 2023a; Kim ve Philips, 2014; Kim ve Pilcher, 2016). Bu bağlamda yapılan bazı çalışmaların (Kim ve Philips, 2014; Kim ve Pilcher, 2016) yukarıda ifade edilen bileşenlerin dinlediğini anlamadaki varyansın çoğunu açıkladığı bulgusuna (%82-%84) ulaştığı görülmektedir. Ancak Türkçe bağlamında ve Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990) temelinde yapılan çalışmalar, özellikle kelime tanıma ve bileşen becerilerine odaklanmıştır (Babayigit ve Stainthorp, 2011; Demirtaş ve Ergül, 2019; Güldenoğlu ve diğerleri, 2016; Özata ve Haznedar, 2018; Korkmaz ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara (Kargın ve diğerleri, 2017) da rastlanmaktadır.

Ulaşılan çalışmalardan sadece birkaçı (Babayigit ve Stainthorp, 2011, 2014), SVR modeli çerçevesinde okuduğunu anlamayı oluşturan bilişsel ve dil becerilerine kapsamlı bir şekilde odaklanmıştır. Ancak bu çalışmalarda dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılar geniş bir çerçevede ve alt beceriler düzeyinde ortaya konulamamıştır. Bu çalışmalarda, dinlediğini anlama becerisini etkileyen anlamayı izleme, çıkarım yapma ve zihin kuramı gibi üst düzey bilişsel becerilere yer verilmemiş; yürütücü işlev becerileri ise kısmen ele alınmıştır. Bunun en temel nedeni araştırmacıların dinlediğini anlamayı oluşturan alt becerileri değerlendirebilecek ölçme araçlarından yoksun olması olabilir. Başka bir neden ise araştırmacıların üst düzey bilişsel becerilerle temel dil becerilerini birlikte değerlendirmesinin gerektireceği uzun soluklu araştırma sürecinin maliyeti olabilir.

Başka bir açıdan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin genellikle öyküleyici metinler üzerinden değerlendirildiği bilinmektedir. Kayabaşı ve Karakuş-Tayşi (2024) çalışmalarında 2011-2021 yılları arasında yayınlanmış olan araştırmalarda (11 tez ve 13 makale) uygulanan başarı testlerinin genel bir incelemesini yapmış ve bu çalışmaların sadece %36'sında öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri bilgilendirici metinler yoluyla değerlendirilmiştir. Yine yapılan çalışmaların %25'i ilkökul öğrencileri ile yürütülürken bu çalışmaların sadece %12'sinde dinlediğini anlama açık uçlu sorular

yoluyla değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler, öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anlamaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2010). Başka bir söylemle bilgilendirici metinler ile hikâye edici metinler karşılaştırıldığında bilgilendirici metinleri dinleyen öğrencilerin öyküleyici metinlere göre dinlediğini anlamada zorlandıkları görülmektedir (Diakidoy ve diğerleri, 2005; Kim ve Petscher, 2021; Yıldız, 2015). Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri bağlamında bilgi verici metinler üzerinde daha fazla çalışmaları gerektiği düşünülebilir

Alanyazın incelendiğinde Türkçe özelinde dinlediğini anlama becerisine odaklanan çeşitli çalışmalar (Babayiğit ve Shapiro, 2020; Babayigit ve Stainthorp, 2011, 2014; Bayrak, 2010; Bulut, 2013; Bulut, 2018; Harmankaya, 2016; Kahtalı ve Erdem, 2020; Karatay ve Uzun, 2019; Kargın ve diğerleri, 2015; Kargın ve diğerleri, 2017; Katrancı, 2012; Kodan ve Bozdemir, 2016; Köklü, 2003; Melanlıoğlu, 2011; Yangın, 1998; Yıldız ve diğerleri, 2019) olsa da dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilere ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Başka bir söylemle dinlediğini anlama becerisi ile ilişkili bilişsel bileşenler çok boyutlu bir şekilde ele alınmamıştır. Oysa Türkçe bağlamında dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel becerileri, bütüncül bir şekilde ele almak hem alanyazına kuramsal katkı sağlama açısından hem de öğretim uygulamalarını yönlendirme açısından önemlidir.

Sonuç olarak bu kitapta, dinleme becerisi, temel bilişsel becerilerin (örn., dikkat ve çalışma belleği), temel dil becerilerinin (örn., kelime bilgisi) ve üst düzey bilişsel becerilerin (örn., anlamayı izleme, çıkarım yapma ve zihin kuramı) (Bülbül ve Çuhadar, 2024; Kim, 2016) dinlediğini anlama becerisi ile olan ilişkileri ve bilgilendirici metinler bağlamında dinlediğini anlama becerisi ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Bu kitap neden önemli?

Bireyler, çevreleriyle nitelikli bir iletişim süreci yürütmek için temel dil becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bireylerin temel dil becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Temel dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri, okuma ve dinleme becerilerini kapsamaktadır. Dinleme becerisi bireyler arasında kullanılan ilk beceri olmanın yanında sesli uyarıları anlamayı ve zihinde yapılandırmayı içeren bir beceridir. Günümüz toplumunda sosyal bir varlık

olan insanın yaşadığı birçok sorunun çözümünde de nitelikli bir iletişim dolayısı ile dinleme becerisi ön plana çıkmaktadır. Nitelikli bir iletişim, bireylerin kendi iç iletişimlerine odaklanmasının önüne geçilmesiyle mümkün olabilir (Aydın, 2018). Birey, herhangi bir konu ile ilgili sadece kendi duygu ve düşüncelerini ön plana çıkarıp, olayları ve olguları bu bakış açısıyla değerlendirmeye çalıştığı sürece bireyin nitelikli bir iletişim kurması mümkün değildir. Dinleme diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamak ve yorumlamak; gerektiğinde uygun yanıtlar vermek için kullanılan becerilerden biridir.

İnsanlar, doğdukları andan itibaren dinlemeye başlarlar. Bu nedenle dinlemeyi, ilk öğrenme aracı olarak nitelendirmek mümkündür. Dinleme, en etkili öğrenme yollarından biridir ve kişiyi başarıya götüren becerilerin başında gelir. Sosyal bir varlık olan insan, edindiği bilgilerin büyük bir kısmını dinleyerek kazanır. Bu durumda, insanın vaktinin büyük bir kısmını dinlemeye ayırdığı ve dinleyerek birçok bilgi edindiği söylenebilir. Dinleme becerisi, sadece eğitim-öğretim hayatında değil, günlük hayatta da sıkça kullanılan bir beceridir. Bunlar göz önüne alındığında, öğrenmenin ve başarının anahtarının dinleme becerisine bağlı olduğu kabul edilmektedir (Özbay, 2009).

Öğrenme, ilk olarak aile içinde başlar ve ardından örgün eğitim kurumlarında devam eder. Bu noktada dinleme eğitimi okul öncesinden başlayıp çocukların öğrenim hayatları boyunca devam eden bir süreç içinde planlanmalıdır. Buna rağmen ilköğretimde en fazla ihmal edilen becerilerden biri dinleme becerisidir (Aydın, 2018; Hamzadayı, 2021; Şahin, 2012; Yıldırım, 2007). Genellikle eğitimciler, çocukların dinlemeyi ve onun bileşen becerilerini bilerek okula başladıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle dinleme becerisinin öğretilmesine ve geliştirilmesine yeterince zaman ayrılmamaktadır. Halbuki dinleme çocukların ilk kazandığı beceridir ve diğer dil becerileri için temel niteliği taşımaktadır (Akyol, 2021).

Dil eğitimi ve öğretimine yönelik yayınlanan birçok kaynakta dinleme öğretiminin görmezden gelindiği vurgulanmıştır. Bu durum yaygın eğitim kapsamında da farklı değildir. Okumaya, yazmaya ve konuşmaya yönelik çeşitli amaçlarla planlanan ve uygulanan kurslar olduğu görülse de dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı ve geliştirilmesi gerekmediği varsayımı nedeniyle bu beceriye yönelik herhangi bir kurs veya eğitim düzenlenmemektedir. (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Yemenici, 2019). Dinleme becerisinin ihmaline yönelik bu vurgular her yönüyle olmasa da bazı yönleriyle kısmen kabul edilebilir. Örneğin, dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle kıyasla neden daha az incelendiği, izleme olarak adlandırılan ancak dinleme becerisi ile önemli ölçüde

farklılaşan bir diğer alanla neden birlikte anıldığı, dil ediniminde kurucu rolüne rağmen bu alandaki boşluğu giderme noktasında araştırmacıların neden bu alana yeterince yönelmediği ya da bu bakımdan neden geç kalındığı bu vurguyu kabul edilebilir kılan bazı noktalar (Bayat, 2021). Bu ihmal, dinlemenin pasif bir beceri olarak görülmesinden ve öğrenciyi yalnızca konuşulan dile maruz bırakmanın dinleme konusunda yeterli olduğu inancından kaynaklanmış olabilir (Call, 1985).

Dinleme, kullanım sıklığı (bkz., Imhof, 2008; Palmer, 2014) açısından ele alınırsa diğer dil becerileri ile arasındaki farkın teknolojik araçlar nedeniyle giderek artacağı ifade edilebilir. Çünkü günümüzde teknolojik gelişmelerin de etkisiyle günlük yaşama dijital araçlar daha çok girmektedir. Akıllı telefonların ve tabletlerin taşınabilir cihazlar olması bireylerin internet erişimine dolayısı ile sosyal medya araçlarına mekan ve zaman sınırı olmadan erişimini kolaylaştırmıştır. Bu durum çocukların dinleme becerisine ayırdıkları zamanı da etkilemektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2024 verilerine göre, çocukların %96,3'ü YouTube'u düzenli olarak kullanmaktadır. Ekran başında geçirilen sürenin günde ortalama 2 saatten fazla olduğu belirtilmekte ve bu sürenin hafta sonları daha da arttığına dikkat çekilmektedir. Ek olarak çocukların interneti en fazla video izleme amacı ile kullandığı görülmektedir. Dinlemeye ayrılan zaman kademeli bir artış gösterse de Türkçe öğretiminde dinleme becerisine ilişkin yapılan çalışmaların sayısının ve niteliğinin aynı oranda artış göstermediği görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma, yazma ve konuşma becerilerine ait çalışmaların dinleme becerisine kıyasla daha fazla sayıda olduğu ifade edilmektedir (Gürbüz, 2023; Şahin, 2012). Dolayısı ile dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanamayan bireyler yetişmekte ve bununla ilişkili olarak konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen amaçların uzağında kalınmaktadır (Yıldız, 2015).

Dinleme becerisi, diğer dil becerileri ile ilişkili bir yapıdır ve tüm dil becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi bütünsel ve etkileşimli bir şekilde sürdürülmelidir. Çünkü dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden birinde oluşacak olumlu ya da olumsuz bir durumun diğer dil becerilerine doğrudan etki edeceği düşünülmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Özellikle anlamanın temel iki boyutu (okuma-dinleme) çerçevesinde işteş bir öğrenme ve öğretme süreci yapılandırılmalıdır. Çünkü okuma ve dinleme, bilişsel işlem basamakları bakımından ortaklaşan iki beceridir. Sadece insan zihnine ulaşan uyaranlar noktasında farklılaşmaktadır. Nitekim bu becerilerin fiziksel olarak ayrıştığı ancak zihindeki anlama süreci bakımından ortaklaştığı hem okuduğunu

anlamayı açıklayan kuramsal modeller bağlamında hem de yapılan ampirik çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu durum en belirgin şekilde bu araştırmanın da kuramsal çerçevesini oluşturan Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) ve Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]) (Kim, 2020a; Kim, 2020b, 2023a) ile somutlaştırılmıştır.

SVR'ye göre, okuduğunu anlama becerisi, dinlediğini anlama ve kelime tanıma (kod çözme) becerilerinin birleşimiyle ortaya çıkan bir beceridir. Bu teori, Norveççe (Hjetland ve diğerleri, 2019), Rumence (Dolean ve diğerleri, 2021), İngilizce (Johnston ve Kirby, 2006), Korece (Kim, 2015), Çince (Ho et al., 2017) ve Fince (Torppa et al., 2016) konuşan çocuklar ile yürütülen çalışmalar ile test edilmiş ve bu modelin çeşitli ortografilerde desteklendiği ortaya konulmuştur. Çalışmalarda, iki alt bileşen tarafından okuduğunu anlamada açıklanan toplam varyans miktarı, genellikle %50 ila %90 arasında değişmektedir (Hoover, 2023). Türkçe konuşan çocuklarda ise bu teoriyi temel alan sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Kargın ve diğerleri, 2017; Yıldırım ve diğerleri, 2023). Türkçede bu modelin kapsamlı bir çerçevede değerlendirildiği çalışmaların (örn., Babayigit ve Stainthorp, 2011, 2014) Kıbrıs Türkçesi konuşan çocuklar ile yürütüldüğü görülmektedir. Kıbrıs Türkçesinin Oğuz grubu dillerinden Türkiye Türkçesinin bir ağız olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Kabataş, 2009).

Yukarıda ifade edilen SVR modelinde başat iki bileşenden biri olan dinlediğini anlama önemle vurgulanmıştır. Ancak Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading, Duke ve Cartwright, 2021), Okuma Halatı Modeli (The Rope Model, Scarborough, 2001), Okuduğunu Anlamanın Doğrudan ve Dolaylı Aracılık Modeli (Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension [DIME], Cromley ve Azevedo, 2007) ve DIER gibi okuma modelleri, SVR'nin aksine, kelime tanımanın yanı sıra dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel ve dil becerilerine de odaklanmıştır. Kısaca bu okuma modellerinde okuduğunu anlama, kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerileri ile açıklanmakla kalmayıp bu temel becerileri etkileyen alt becerilere de yer verilmiştir.

Okuduğunu anlama, temelde kelime tanıma ve dinlediğini anlamanın bir ürünü olsa da birçok farklı beceri bu iki beceriye aracılık etmektedir (Hudson ve diğerleri, 2016). Kelime tanımanın okuduğunu anlamanın üzerindeki etkisinin zamanla azalması

ve dinlediğini anlamamanın etkisinin artması dinlediğini anlama becerisini daha da önemli hale getirmektedir. Başka bir ifadeyle çocukların okuma becerileri geliştikçe dinlediğini anlama, okuduğunu anlamada giderek daha önemli hale gelmektedir. Çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki eksiklikler onların hem okuduğunu anlama düzeylerini hem de akademik başarılarını etkileyecektir (bkz., ABİDE, PIRLS, PISA). Nitekim çocukların erken yaşlardaki sözlü dil becerileri, dinlediğini anlama yoluyla sonraki okuduğunu anlama becerilerini güçlü bir şekilde öngörmektedir (Kim, 2024; Verhoeven ve van Leeuwe, 2012). Dinlediğini anlama becerisi yetersiz olan öğrencileri belirlemek tek başına yeterli olmayabilir. Bu becerinin hangi bileşen becerilerle desteklendiğini belirlemek çocuklarda uygulanacak dinlediğini anlama çalışmalarına katkı sağlayacak ve yön verecektir.

Çocukların dil becerileri bağlamında ihtiyaçları tek tip değildir. Nitekim dinleme becerisindeki yetersizlikler, sosyal duyuşsal unsurlardan (örn., motivasyon, inanç, tutum) kaynaklı olabileceği gibi dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilerden kaynaklı da olabilir (Kim, 2020c; 2023a). Başka bir söylemle çocukların dinlediğini anlama becerisindeki farklılıklar büyük oranda bileşen beceriler bağlamında farklılaşabilir. Bu kitap, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin iyi dinleyici olabilmesi için gereken bilişsel becerilerdeki eksiklikleri tespit etmelerine, bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla nitelikli çalışmalar hazırlamalarına katkı sunabilir.

Öğrencilerin, dinlediğini anlama becerilerinin kapsamlı bir şekilde araştırılması okuma güçlüklerinin (disleksi, hiperleksi vb.) tespiti noktasında da hem araştırmacılara hem de öğretmenlere ışık tutmaktadır (Kargın ve diğerleri, 2023; Kelso ve diğerleri, 2022; McClurg, 2022; Wagner ve diğerleri, 2021). Hoover'ın (2023) yaptığı çalışmada SVR'nin kelime tanıma ve dinlediğini anlama bileşenleri yoluyla okuma güçlüklerini tanımlayabildiği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda yapılacak bir çalışma, öğrencilerin okuma güçlükleri bağlamında öğretmenlere tanı koyma noktasında (Bunun için ayrı bir uzmanlık gerekmektedir.) olmasa da öğrenciyi yönlendirme noktasında katkı sunması açısından önemlidir. Bu çerçevede kelime tanıma ve ilişkili beceriler bağlamında güçlük yaşamayan ancak okuduğunu anlama becerisi zayıf olan çocuklar, genellikle dinlediğini anlama ve bileşen beceriler bağlamında zorluk çekenlerdir (Kim, 2024). Ayrıca dinlediğini anlama becerilerinin bileşen becerilerini belirlemek, araştırmacıların daha özelliikli (spesifik) müdahale programları hazırlamalarına katkı sunabilir. Çünkü öğretmenler ve araştırmacılar için dinlemenin ne olduğu, hangi süreçleri içerdiği, dinleme

düzeyini etkileyen faktörler, dinlemeyi öğrenme ve geliştirme yöntemleri (Yıldız, 2015) ve dinlediğini anlamayı destekleyen bilişsel ve dil becerilerine ilişkin farkındalık son derece önemlidir. Ek olarak bu kitap ile MEB yetkililerine, Türkçe ders kitabı ya da Türkçe öğretim programı hazırlama süreçlerinde dinlediğini anlama noktasında odaklanılması gereken alt becerilere ve dinlediğini anlama becerisi çerçevesinde etkinlik oluşturma süreçlerine yönelik katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerileri belirlemek önemlidir.

Bu kitapta, çıkarım yapma, kelime bilgisi, zihin kuramı, çalışma belleği, dikkat ve anlamayı izleme gibi dinlendiğini anlama becerisinin bileşen becerileri de ele alınmıştır. Böylece alt beceriler ekseninde dinlediğini anlama becerisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından da önemlidir. Dolayısı ile bu beceriler, bağımsız olarak da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu bilişsel becerilerin gelişimi sınıf düzeyinden ve yazım biçiminden (farklı ortografilerden) bağımsız olarak birbirlerine oldukça bağlı görünmektedir (Rodrigues ve diğerleri, 2023).

Tüm bunlara ek olarak bu kitapta, dinlediğini anlama becerisi bilgilendirici metinler bağlamında da ele alınmıştır. Bilgilendirici metinler, genellikle soyut kavramlar, bilgi yoğunluğu ve teknik terimler içermesi nedeniyle dilsel ve bilişsel açıdan daha yüksek düzeyde çaba gerektirmektedir (Snow, 2002). Bu nedenle bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere kıyasla daha zor anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu kitabın önemi birkaç farklı perspektifle ele alınmıştır. Bunlar iletişim, öğrenme, okuduğunu anlama üzerindeki etki, kullanım yaygınlığı, okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve metin türleri olarak sıralanabilir. Bu eserin öneminin farklı perspektifler açısından ele alınması, dinleme becerisinin karmaşık yapısının yanı sıra ana dili oluşturan temel dil becerilerinden biri olması ile açıklanabilir.

BÖLÜM II

Bu bölümde, iletişim ve dil, ana dili ve ana dili öğretiminin etkinlik alanları, dinleme, dinlediğini anlama, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama ilişkisi, dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenler, bilgilendirici metinler ve dinlediğini anlama konuları, ilgili literatür ve kuramsal temeller ışığında açıklanmıştır.

2. İletişim ve Dil Becerileri

İletişim, insan etkileşimlerinin dinamik ve çok boyutlu bir sürecidir. İletişim, bireyler arasında bilgi, düşünce ve duyguların aktarımını sağlayarak sosyal ilişkilerin inşasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreç, yalnızca sözlü ve yazılı ifadelerle değil aynı zamanda beden dili ve sözsüz iletişim unsurlarıyla da zenginleşmektedir. İletişim, mesajların doğru bir biçimde iletilmesi, algılanması ve karşılıklı geri bildirim mekanizmalarının işlerliği ile doğrudan ilişkilidir. Başka bir açıdan insanlar kişisel ve sosyal yaşamlarında bilgi, beceri ve deneyim kazanmak için iletişim kurmak durumundadır. Başka bir söylemle insanlar arasındaki ilişkinin temelinde iletişim bulunmaktadır. İletişim becerisi, bu anlamda insan yaşamı için çok izlemsel bir beceridir. Bireyler, öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak gibi birçok amaçla iletişim kurmaktadır. Bunun yanında yemek yeme, barınma gibi temel ihtiyaçlar karşılanırken de iletişim becerileri kullanılmaktadır. Bireyler, öğrenmek amacıyla da öğretmenler, eğitimciler ya da farklı kaynaklar ile iletişim kurmak durumundadır (Durmuş, 2013; Durukan ve Maden, 2010b).

İnsanlar, anne karnında çevresiyle iletişim kurmaya başlamaktadır. Doğduğu andan itibaren ise kendisini bir sosyal çevrenin içinde bulmaktadır. İnsanlar, doğduğu dünyayı anlamak ve tanımak için çevresi ile etkileşime geçmek durumundadır. Bu etkileşim yine iletişim yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısı ile iletişim insanoğlunun tüm yaşamını şekillendirme potansiyeli olan bir olgudur. İletişim, eğitim açısından ele alınırsa öğrenci-öğretmen iletişimi öne çıkmaktadır. Öğrenciler, okuldaki öğrenme sürecinde

iletişim becerilerini sürekli kullanmak durumundadır. Okullarda genellikle ğretmen kaynak ğrenci ise alıcı konumdadır (Bulut, 2018). Bu durumun sürekliliği, öğrencilerin pasif dinleyici olma riski ile karşı karşıya kalmalarına sebep olsa da okullarda öğretimin çoğunlukla tek yönlü bir iletişim yoluyla yapıldığı görülmektedir.

İletişime ilişkin 200’den fazla tanımın olduğu görülmektedir. (Mutlu, 1998, akt. Karahasan, 2015). Örneğin Dökmen (2003, s.19), *iletişimi* "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlamıştır. Durukan ve Maden’e (2010b) göre iletişim, konuşan ve dinleyen kişinin, güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık bir şeklidir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) ise *iletişimi* “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması” olarak tanımlamıştır. Bu olguya ilişin birçok farklı tanımın yapılması, bu olgunun karmaşık yapısını ortaya koymaktadır.

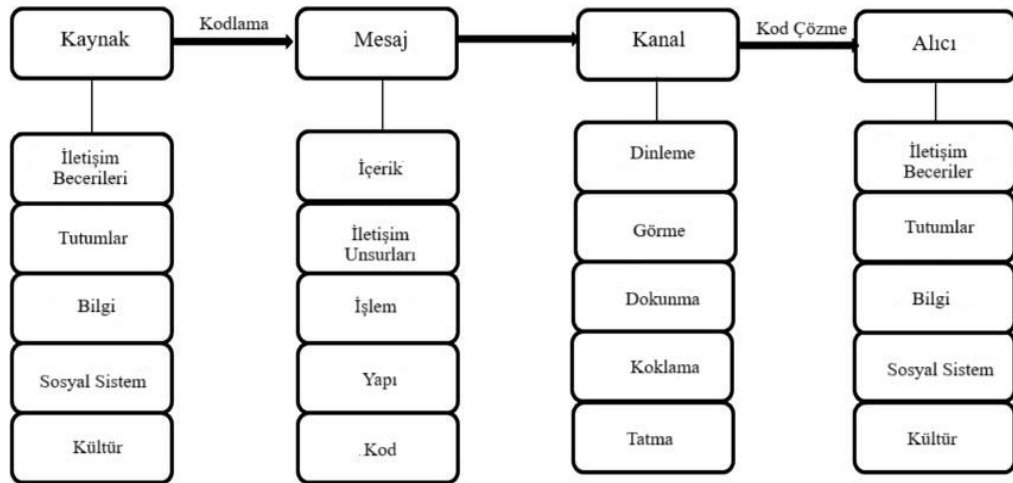
İletişime yönelik ortaya atılan modellerin ortak bir noktada buluştuğu ifade edilebilir. İletişim bu modeller bağlamında değerlendirildiğinde; bu kavramı, “bir noktadan başka bir noktaya iletilen bir mesaj” olarak tanımlamak mümkündür (Karahasan, 2015, s.8). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişim modellerini oluşturan araştırmacılar modellerinde genellikle gönderici (kaynak), mesaj, kanal ve alıcı kavramlarını kullanmışlardır. Bu modellere, Harold Lasswell’in (1948) doğrusal iletim modeli, Claude Shannon ve Warren Weaver’ın (1948) iletişim modeli, Wilbur Schramm’ın (1954) iletişim modeli, David Berlo’nun (1960) SMCR modeli (Sender-Message-Channel-Receiver Model of Communication) ve Barnlund’un (1970) işlemsel iletişim modeli örnek olarak gösterilebilir.

Harold Lasswell (1948) tarafından ortaya konmuş iletişim modeli erken dönem iletişim modellerinden biri olarak kabul edilmektedir. Lasswell (1948), iletişimi açıklamak amacıyla beş sorudan yararlanmıştır: "Kim?", "Ne Diyor?", "Hangi Kanalda?", "Kime?" ve "Ne Etkiyle?" Bu sorular iletişimin beş temel bileşenine (gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve etki) karşılık gelmektedir. Erken dönem iletişim modellerinin bir diğeri ise Shannon-Weaver’ın (1948) modelidir. Bu modelde iletişim, beş temel bileşen ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bileşenler; kaynak, verici, kanal, alıcı ve hedef olarak sıralanabilir. Schramm’ın (1954) iletişim modeli de en eski etkileşim modellerinden biridir. Wilbur Schramm’ın (1954) doğrusal iletişim modelinin, Lasswell’in (1948) ve Shannon-Weaver’ın (1948) iletişim modellerinin geliştirilmiş sürümü olduğu söylenebilir. Bu modellerden farklı olarak Schramm’ın (1954) iletişim modelinde alıcılar

pasif konumda değil aksine aktif konumdadır. Başka bir ifadeyle alıcı kendisine gelen mesajı almakla yetinmez, bir geri bildirim biçimi olarak kendi mesajlarını alıcıya yönlendirir. Bu bağlamda geri bildirim iletişim için oldukça önemli bir bileşendir. Çünkü kaynağın mesajının anlaşılıp anlaşılmadığı ya da hangi düzeyde anlaşıldığı geri bildirim yoluyla açığa çıkarılabilir. Böylece iletişimin aksadığı noktalar gözden geçirilebilir. Barnlund (1970), önceki modellerin yanlışlıklarından kaçınmak ve iletişimin karmaşıklığını açıklamak amacıyla işlemsel iletişim modelini ortaya koymuştur.

Yukarıda ifade edilen doğrusal ve dairesel iletişim modellerden Berlo'nun (1960) SMCR modelini ve Barnlund'un (2017) işlemsel iletişim modellerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemek önemlidir. Bunlardan biri olan Berlo'nun (1960) SMCR modeli, doğrusal bir iletişim modelidir. David Berlo, 1960 yılında yayınladığı bu modelde Shannon-Weaver (1948) modeli ve Schramm'ın (1954) modeli gibi önceki iletişim modellerden etkilenmiştir. Berlo'ya (1960) göre önce kaynak amacını bir mesaja kodlar. Sonra bu mesaj bir kanal vasıtasıyla alıcıya gönderilir. Daha sonra alıcı mesajı alır ve alınan mesaja tepki vermek için mesajın kodunu çözer. En sonunda alıcı tepki verir. Alıcının tepkisi ile kaynağın mesajı bağdaşırsa iletişim başarılı olur.

Şekil 1. Berlo'nun (1960) SMCR İletişim Modeli (Muyanga ve Phiri, 2021)

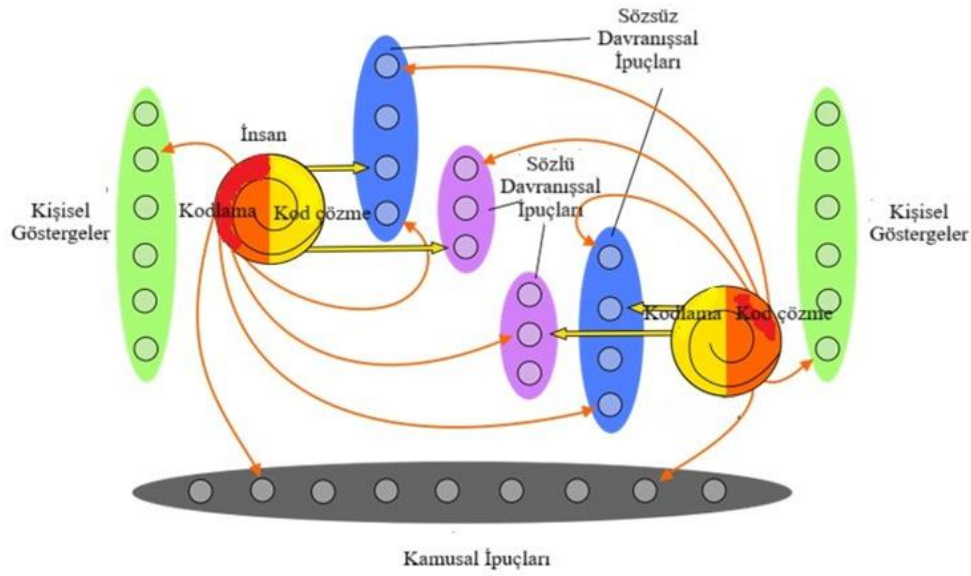


Şekil 1'de görüldüğü üzere SMCR modelinde Berlo (1960), iletişim bileşenlerini ayrı ayrı ele alıp bu bileşenleri oluşturan unsurları vurgulamıştır. Berlo'ya (1960) göre kaynak; iletişim becerileri, tutumlar, bilgi düzeyi ve sosyal-kültürel unsurlardan oluşmaktadır. Hem kaynağın hem de alıcının aynı unsurlardan oluşması kaynak ve alıcının aynı özelliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Berlo'nun (1960) modeli

geri bildirim döngüsü yer almaması ve gürültü gibi faktörleri göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir.

Barlund'un (2017) işlemsel iletişim modeli incelendiğinde ise bu modelin iletişimin iki boyutluluğuna vurgu yaptığı ve modelin bu bağlamda yapılandırıldığı ifade edilebilir. Ek olarak Barlund (2008) iletişimin düşüncelerin bir göndericiden bir alıcıya aktarılması sürecinden ziyade bir anlam aktarma süreci olduğunu ve anlam üreten her şeyin bir iletişim biçimi olduğunu ifade etmektedir. Diğer iletişim modellerinin aksine bu model doğrusal olarak değil dairesel olarak şekillendirilmiştir.

Şekil 2. Barlund'un (1970) İletişim Modeli (Wikipedia, <https://tr.wikipedia.org>)



Yukarıda açıklanan iletişim modellerinde kaynaktan çıkan kodlanmış mesajın alıcıya birtakım yollarla iletilmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Bu yollardan en önemlisi ve işlevselinin ise “dil” olduğu bazı araştırmacılar tarafından (Bulut, 2013; Durmuş, 2013; Kavum, 2021; Kılıç-Avan, 2024; Kıvrak, 2019) özellikle vurgulanmaktadır. Ayrıca SMCR iletişim modelinde olduğu gibi mesajın kendisi de (kod olarak ifade edilen) dil çıktısı olabilir. Yine Barlund'un (2008) işlemsel iletişim modelinde sözlü iletişimin temel kaynağının dil olduğu görülmektedir. Çünkü dil, insanların birbirleri ile anlaşmalarını sağlayan en önemli iletişim araçlarından biridir (Kılıç-Avan, 2024).

İnsanlar, iletişim kurmak için çeşitli araçlardan yararlansa da bunlar arasında olanakları en geniş olan dildir (Yıldırım, 2007). Dil gibi karmaşık ve çok yönlü bir yapıyı tanımlamak oldukça güçtür (Onan, 2005). Bu tür kavramları tanımlamanın o kavramın

kapsamını daraltma ya da kapsamı oluşturan öğeleri bütünüyle ele alamama gibi riskler taşıyabildiği unutulmamalıdır. Çok boyutlu bu yapılara ilişkin farklı birçok tanımın yapılmasının nedenlerinden biri de yapıların geniş kapsamı olabilir. Nitekim literatürde dile ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Şahin (2024, s.1) *dili*, “ailede edinilmeye başlanan ve bireyin çevresiyle etkileşimi sayesinde kapsamı genişleyen; insanların duygu, düşünce ve isteklerini geçmişten günümüze ve günümüzden geleceğe aktarmada yararlandıkları sürekli gelişen dinamik bir yapı” olarak tanımlamıştır. Block ve Trager'e (1942) göre dil, bir sosyal grubun faaliyet gösterdiği ses simgeleri sistemidir. Son olarak *dil* “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024). Yukarıdaki tanımların dilin daha çok iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme ve geri bildirim sağlama gibi görevlerine atıf yaptığı görülmektedir.

Dili sadece insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak ifade etmek, dilin çok yönlülüğünün ve çok boyutluluğunun gözden kaçırılmasını sağlayabilir. Çünkü dil, iletişimin yanı sıra öğrenim süreçlerini de yönlendirmektedir. Aile hayatından başlayarak okul yaşamına kadar pek çok öğrenme dil aracılığıyla gerçekleşir. İnsanlar, anne karnındayken bile çevreden gelen sesleri algılayarak dil öğrenmeye başlar ve bu öğrenim, çevrelerini tanımlarına yardımcı olur (Kavum, 2021). Dilin başka bir boyutu ise kültür ile olan bağdaşıklığıdır. Belirli bir dil belirli bir sosyal grubun kültürüne işaret eder ve o kültürün anlaşılmasını sağlar. Dili, sürekli beslendiği kültürden bağımsız bir şekilde ele almak, dilin doğasını göz ardı etmek anlamına gelir. Bu nedenle, dil öğretimi her zaman ilintili kültürü bir kaynak olarak değerlendirmelidir (Gao, 2006). Kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasında fayda sağlayan en önemli kaynaklar dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılmaktadır (Boğa-Zengin, 2010). Dil, sadece kültürel hazinenin korunmasında ve aktarılmasında görev almaz kültürün oluşturulması, yayılması ve zenginleşmesinde de aktif rol oynar.

Dil, günlük yaşamı sürdürmek, duygu ve düşünceleri aktarmak, karmaşık sorunları çözmek, bilimsel bilgiyi üretmek, yapılandırmak, aktarmak, yazılı ve sözlü sanatlar vasıtasıyla akademik ya da edebi eserler ortaya koymak, toplumsallaşmak, sosyalleşmek gibi birçok amaçla kullanılmaktadır (Adalı, 2004; Güneş, 2016, akt. Şahin, 2024). Bununla birlikte dil, millî ve manevi değerlerin kazanılmasında, üretilmesinde ve yaygınlaştırılmasında da önemli bir araçtır (Bulut, 2018). Dahası dil, uluslar için millî bir servet niteliği taşır. Sosyoloji literatüründe *ulus* kavramı “aynı topraklar üzerinde

yaşayan, dil, kültür ve ölkü bakımından birlik oluşturan topluluk” şeklinde tanımlandığına (Çelik, 2016, s.88) göre dil hem ulus olma açısından hem de kültür birliğinin temeli olma açısından en önemli araçtır (Sever, 2000). Bu nedenle dilinin gücünü kaybeden milletler, jeopolitik, siyasal ve kültürel güçlerini zamanla yitirme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirler.

Dilin bir diğer boyutu ise düşünce ile olan ilişkisidir. Dil ve düşünce ilişkisini ayrıntılı bir şekilde ele almak gereklidir. Çünkü dil sadece düşünceleri aktarma işlevini yerine getirmez aynı zamanda düşünceleri de oluşturur. Bu görüşü destekleyen yaklaşımlar alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir. Dil olmadan düşüncenin kavranamayacağı birçok açıdan tartışılmış ve önemli ölçüde kabul görmüştür. Örneğin, Donald Davidson, Gilbert Harman ve Noam Chomsky gibi dil bilimciler düşüncenin dile bağımlı olduğunu altını çizmiştir (Gül ve Soysal, 2009). Başka bir ifadeyle bu araştırmacılar dil olmadan düşüncenin olamayacağını ifade etmiştir. Wittgenstein (2003/2016) de “dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını belirler” diyerek bu görüşü özetlemiştir. Kısaca her düşünce özü gereği bir sözdür (Sever, 2000).

Özbay (2009) ise dil ve düşünceyi aynı düzlemde değerlendirmek yerine onları birbirini tamamlayan bir bütünün ögeleri olarak ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle Özbay (2009), düşüncenin dil tarafından somutlaştırıldığının ve düşüncelerin birikiminin de dil yoluyla sağlandığının altını çizmiştir. Eylemlerin çoğu düşünsel süreçlerin sonucudur ve birey düşüncelerini dil yoluyla yapılandırır. Dil ile düşünme arasındaki ilişkinin varlığı kabul edildiğinde, bireyin eylemleri de dili kullanma kapasitesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, bireyin ortaya koyduğu sözlü ve yazılı ürünler, retorikler, edebî eserler, akademik çalışmalar, dili ne ölçüde etkili kullanabildiğiyle doğru orantılı olarak anlam kazanır ve toplumsal gerçeklik içerisinde yer bulur. Böylece dil, düşünce ve eylem arasında bir akıl yürütme zinciri (Dallı, 2022) kurulabilir. Bu bağlamda dil, düşünce yoluyla eylemlere yön veriyorsa insanlığın bilim ve teknoloji, tıp, sanat ve kültür, sosyal bilgiler, ekonomi, çevre gibi alanlardaki gelişiminde dilin önemli bir bileşen olduğu göz ardı edilmemelidir. Kısaca insanlığın gelişimi genellikle bir düşünce ile başlamıştır. Ve bu düşünce olgunlaşıp hayata geçmesini dile borçludur. Sonuç olarak dil, insanlığın gelişimine bu bakımdan da katkı yapmaktadır. Kısaca dil düşüncenin, düşünce de gelişimin kozasıdır, denebilir.

Yukarıda dil, çeşitli boyutları ile ele alınmıştır. Bu boyutlar dilin karmaşıklığını ve işlevselliğini ortaya koymuştur. Ancak dilin özelliklerinin belirtilmesi ile bu olguya

yönelik daha belirgin bir bakış açısı kazanılacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile aşağıda dilin özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda Ergin (2021) dilin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. Dil, bireyler ve nesiller arasında anlam aktarımını sağlar fakat kendine özgü bir kimliği vardır.
- Dil, kendine özgü kuralları ve yapısı olan doğal bir varlıktır. Dilde zamanla bazı değişiklikler ve gelişmeler meydana gelse de bunlar, dilin kuralları çerçevesinde gerçekleşir.
- Dil, insanlar arasındaki düşünceleri ve kavramları iletmek için oluşturulmuş bir anlaşmalar sistemidir.
- Dil, toplumsal bir kurumdur ve bir toplumun en önemli unsurlarından biridir. Milletleri ayakta tutan ve birliğini sağlayan temel faktördür.

Yukarıda, dilin kişisel, sosyal ve yapısal yönlerine ilişkin özellikler açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak dili nörodilbilim (nörolingüistik) açıdan da ele almak gereklidir. Çünkü bu alan; tarafsız fizyolojik ölçümler yoluyla dilin, algının ve kavramların yapısal ilişkilerinin incelenmesini sağlar. Bu sayede dilin temel özellikleri beynin işlevleri bakımından anlaşılmasına çalışılır (Thierry, 2016). İnsan beyninde dil becerilerine ilişkin bazı alanlar tespit edilmiştir. Bu alanlar araştırmacıların (Broca ve Wernicke gibi) afazili bireyler ile yaptıkları çalışmalar ile ortaya çıkmaya başlamıştır. Günümüzde konuyla ilgili kaynaklarda genellikle broca, wernicke, angüler girüs, yay demeti (arcuate fasciculus) gibi alanların daha çok dille ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bunlardan broca alanı, sol yarım kürede işitme bölgesinin önünde frontal lobda yer alır. Broca alanı, dilin sesletim işlevini yerine getirmektedir. Wernicke alanı ise şakak lobunun üst arka tarafında yer alır. Wernicke alanı, görsel-işitsel çağrışım ve sözcük-nesne ilişkilerini sağlamaktadır. Kısaca, broca alanı cümle kurulmasında wernicke alanı ise dili anlamada etkilidir. Angüler girüs, karmaşık dil fonksiyonlarının yerine getirilmesinin yanı sıra bu fonksiyonların diğer merkezler ile iletişimi ve koordinasyonu sağlar. Son olarak yay demeti, Broca ve Wernicke alanlarını birleştirir. Yay demeti bir sinir lifi demetidir (Özbay, 2014).

Dil tüm bu kapsamı birlikte değerlendirildiğinde bir toplumu oluşturan bireyler açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dil, bireylerin doğuştan getirdiği bir yetenek gibi görünse de öğrenilmesi ve sürekli geliştirilmesi gereken birçok unsuru içinde barındırmaktadır (Kavum, 2021). Bu noktada her ulus kendi ülkeleri doğrultusunda

çocuklara dil becerisi kazandırmakla mükelleftir. Hemen her gelişmiş toplum kendi dil öğretimine büyük finansal kaynak ayırmakta ve bireyleri entelektüel birikimlerini bu yönde kullanmaları yönünde teşvik etmektedir. Başka bir ifadeyle çağdaş uygarlıklar, ana dili öğretiminin önemine dikkat çekmiş, gelişimine büyük bir çaba göstermiş ve bu alana özenle yaklaşarak yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye çalışmıştır (Güner, 2016). Çünkü ana dili, bir milleti oluşturan bireyler arasındaki bağı güçlendirir ve bu bağın gelecek kuşaklara kültürel ve sanatsal birikim yoluyla aktarılmasını sağlar. Tüm bu nedenlerle ana dili öğretimi, Türk eğitim sistemi dahil olmak üzere tüm eğitim sistemleri içinde önemli bir yere sahiptir. İnsanın benliğini saran ana dili, bir toplumu ulus yapan öğelerin de başında gelmektedir. Ana dili, ulusun bireylerini birbirine bağlar; bu bakımdan toplumbilimcilerin ve insanbilimcilerin de inceleme konusu olmuştur (Aksan, 1975).

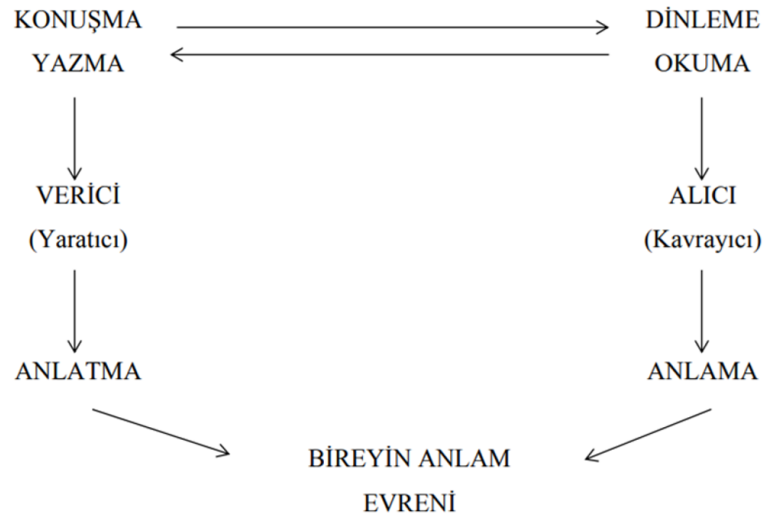
Ana diline ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ana diline ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde ana dilini oluşturan unsurların tümüne vurgu yaptığı için Doğan Aksan'ın ana dili tanımı öne çıkmaktadır. Doğan Aksan, Türk Dili Dergisinin Haziran 1975'te yayınladığı özel sayıda, *ana dili* "başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil" olarak tanımlamıştır. Oruç (2016, s.314) ise *ana dili* kullanım becerisi açısından ele almış ve "kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dil" olarak tanımlamıştır.

Literatürde yer alan ana dili tanımlarında ana dili gelişiminde ve ediniminde anneye (ana-ene) yapılan vurgu ortaktır. Terimin adından da anlaşılacağı üzere annenin anadili üzerindeki etkisi çok önemlidir. Özellikle ses dizgesi bakımından derin farklılıklar ile kendini belli etmektedir. Türkiye'nin koşulları ve annenin çocuk ile geçirdiği süreler göz önüne alındığında annenin dil bakımından etkisi başka uluslardan daha güçlü olabilir. Ancak ana dili gelişiminde sadece annenin etkisi olduğunu söylemek doğru değildir. Bir çocuğun ya da yetişkinin dil gelişimini çevresi olan ilişkileri de şekillendirmektedir (kuramsal bakış için bkz. Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, ailesinden uzak bir kentte yatılı okuyan bir öğrencinin yıllar sonra döndüğünde yeni sözcükler kullandığı ve bölgesel söyleyişlerden uzaklaştığı görülmektedir. Kısaca öğrencinin kendi yöresel ağızını unutmasa da çevre ile olan etkileşimi sonucunda özellikle söz varlığı bakımından farklılaştığı ifade edilebilir. Ana dili bir toplumun ortak ses dizgesine indirgememek gereklidir. Çünkü ana dili bir toplumu oluşturan bireyler için sadece ortak ses dizgesi

değil bir toplumu ulus yapan etkenlerin en önemlisi, bir ulusun kültürünün aynası ve bir ulusun evrene bakış ve evreni anlatış biçimidir (Aksan, 1975). Yukarıda ifade edilenlerin ışığında ana dilini, bireyin ailesinden ve yakın çevresinden nihayetinde ise içinde yaşadığı toplumdan edindiği ve inceliklerine inebildiği dil olarak tanımlamak mümkündür. Ana dili edinimi özelden genele bir yolculuktur.

Türkiye’de çocuklara ana dili eğitimi çerçevesinde Türkçe öğretimi Türkçe dersleri yoluyla yapılmaktadır. Türkçe dersleri de bağlı bulunduğu öğretim programı bağlamında işlenmektedir. Türkçe öğretimi, güncel Türkçe öğretim programında (MEB, 2024) önceki programdan (MEB, 2019c) farklı olarak ilkokul ve ortaokul şeklinde ayrılmıştır. Önceki Türkçe öğretim programında programın içeriği ilkokul ve ortaokul birleşik bir şekilde tasarlanmış ve sunulmuştur. Güncel Türkçe öğretim programı ile ilkokul öğrencilerinin; dört temel dil becerisini, değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri ve akademik ve sosyal yaşamlarını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Özetle ana dilinin edinilmesi, temel dil becerilerinin edinilmesine bağlıdır.

Şekil 3. *Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever, 2000)*



Şekil 3’te görüldüğü üzere bireyin anlam evreni; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkileşimi sonucu oluşur. Eğitim sürecinde, bu beceriler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce birikimi biçimlenir ve zenginleşir. Bu temel dil becerileri ana dili öğretiminin etkinlik alanları olarak kavramsallaştırılmıştır. Temel dil becerileri ise dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bunlardan dinleme ve okuma, dilin anlama boyutunu oluştururken konuşma ve yazma dilin anlatma boyutunu

oluşturmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi/mesaj vb. dışarıdan geldiği için alıcı (kavrayıcı) dil becerileri olarak; konuşma ve yazma becerileri ise bilgi/mesaj vb. dışarıya aktarıldığı için verici (yaratıcı) dil becerileri olarak tasnif edilir (Sever, 2000). Dil eğitiminin amacı da bu beceriler kapsamında belirlenmiştir. Dil eğitiminin temel amacı, bireylerin dinlediklerini ve okuduklarını doğru ve eksiksiz bir şekilde anlamalarını sağlamak bununla birlikte anladıklarını sözlü ve yazıyla ifade etmelerini sağlamaktır (Yıldırım, 2007). Anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanır böylece kendilerini yaşadıkları toplumda daha iyi ifade eder ve yaşadıkları toplumla daha nitelikli iletişim kurabilirler. Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, bireylerin sosyal, kültürel, akademik ve mesleki açıdan gelişmelerini sağlamaktadır (Kılıç-Avan, 2024). Bu bağlamda temel dil becerileri öğrenmenin de anahtarıdır.

Öğrencilerin dört temel dil becerisi eşgüdümlü ve etkileşimli bir anlayışla geliştirilmelidir. Çünkü dil becerilerinden bir veya birkaçının yeterli düzeyde olmayışı çocuğun ana dilini etkili bir biçimde kullanamaması anlamına gelmektedir (Bulut, 2013). Yeterli düzeyde dil becerisi edinmemiş bir çocuk gelecekte hem sosyal hem de akademik açıdan birçok problem ile karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim bir dili iyi bir şekilde öğrenmek de o dile ilişkin dört temel beceri alanında da iyi düzeyde olmak demektir. Sadece dinleme becerisine sahip bir birey dinleyerek ancak o dili kısmen konuşabilir. Sadece o dilde okuma ve dinleme becerisine sahip bir birey kendini o dilde yazarak ifade etmekte zorlanabilir. Dolayısı ile tüm dil becerileri birbirleri ile ilişkili olmanın ötesinde birbirlerini etkilemekte ve desteklemektedir. Kısaca bu becerilerin birbirinden ayrı düşünülmemesi ve eşit düzeyde önem verilmesi gerekmektedir. Anlama becerilerinin gelişimi anlatma becerilerinin de gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Simetrik bir biçimde anlatma becerilerindeki bir eksiklik de anlama becerilerini olumsuz yönde etkileyecektir (Kavum, 2021). Ancak bu becerilerin birbirleriyle etkileşim içinde olması onlara ilişkin bağımsız yapıların göz ardı edilmesini gerektirmez. Örneğin, yazma hem anlatım yolu hem kullandığı işaretler hem de işleyiş bakımından konuşmadan farklılaşmaktadır. Okuma da dinlemeden bu gibi nedenlerle bazı noktalarda farklılık göstermektedir (Bayat, 2021).

Temel dil becerilerinin kazanılması hiyerarşik bir düzlemde gerçekleşmektedir (Doğan, 2020). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çocuklar tarafından bu sıralama ile kazanılmaktadır. Buradan hareketle dinleme becerisini insanın ilk kullandığı

beceri olarak ifade etmek doğru olacaktır. Doğumla birlikte insanlar ilk kelimelerini dinleme yoluyla edinmektedir. Dahası yapılan çalışmalar anne karnında da bebeklerin 5. aydan itibaren duyduğu seslere tepki verdiğini ortaya çıkarmıştır (Gürbüz, 2023; Melanlıoğlu, 2012). Anne karnında başlayan işitme eylemi bebeğin dünyaya gelmesi ile dinlemeye dönüşmekte ve daha işlevsel bir hal almaktadır (Gürbüz, 2023). Anne karnında başta annesinin sesi olmak üzere çeşitli sesler duyan bebek dünyaya geldikten kısa bir süre sonra bu sesleri anlamlandırmaya başlar. Böylece dinlemeye adım atılmış olur. Daha anne karnında iken varlığını gösteren dinleme becerisinin aksine okuma ve yazma becerileri ilkökul yıllarında, konuşma becerisi ise bireysel farklılıklar bulunmakla birlikte 1-2 yaşlarında kullanılmaya başlanmaktadır (Şahin, 2012).

Diğer tüm dil becerileri, dinleme becerisi temeli üzerine inşa edilmektedir. İnsan, hayatının çok önemli bir parçası olan ana dilini, dinleme becerisi sayesinde öğrenmektedir. Birey bütün duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturmaktadır. Kısaca dinleme, bireyin ana dilini keşfetme ve anlama etkinliğidir (Boğa-Zengin, 2010; Gürbüz, 2023). Özbay (2009) da dil becerilerinin temelini büyük ölçüde anlama becerilerinden biri olan dinleme yoluyla atıldığını vurgulamaktadır. Dinleme, sözlü bir girdinin işlenerek anlamlandırılması olarak bilinmektedir. Ancak bu süreç birçok fiziksel ve duyuşsal değişken tarafından bozulabilmektedir. Anlamlandırma sürecinin bozulmasını engellemek ya da en aza indirmek için bazen sözlü girdi, birtakım destekleyiciler ile sunulur. Bu destekleyicilere, görsel öğeler veya çizelgeler, videolar örnek olarak gösterilebilir. Doğal dilden farklı unsurlar sürece dahil edildiğinde dinleme becerisi dil dışı unsurlar ile özdeş gibi algılanmaya başlar. Dinlemenin izleme ile neredeyse eş değer olarak algılanması bu anlayışın bir neticesidir. Bilimsel bir alan olan dinleme, izleme gibi birtakım kurucu niteliği olmayan unsurlardan ayrıştırılmalıdır. Dinlemenin bilimsel olarak özerkliği, yan değişkenlerden soyutlandığında başlar (Bayat, 2021). Buradan hareketle izleme, bir beceriden çok eğlenmek, görmek, öğrenmek için bakma, seyretme (TDK, 2024) olarak nitelendirilebilir. Özellikle son yıllarda hazırlanan Türkçe öğretim programlarında (2019-2024 gibi) dinleme becerisi dinleme/izleme olarak birlikte ele alınmaktadır. Bu durum, eğitimciler açısından dinleme ve izleme kavramlarının sınırlarının bulanıklaşmasına ve bu iki becerinin özdeş görülmesi yönünde bir algı oluşmasına neden olabilmektedir. Unutulmamalıdır ki izleme bir dil becerisi değildir. Ancak dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak görev yapmaktadır. Özbay

(2014) da dinleme ve izleme/görme becerilerinin eğitiminin ayrı olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Aşağıda dinleme becerisi; dinleme becerisinin önemi, dinleme becerisinin kullanım sıklığı, dinlemeyi oluşturan fiziksel yapılar gibi açılardan derinlemesine incelenmiştir.

3. Dinleme

Dinleme herhangi bir dilde olduğu gibi Türkçede de sözlü iletişimin önemli bir parçasıdır. Sözlü iletişimin yarısını dinleme oluşturmaktadır ve dinleme, bireylerin eğitim, mesleki, sosyal ve kişisel durumlarında önemli bir rol oynamaktadır (Nemtchinova, 2013). Dinleme, dil becerileri kapsamında değerlendirildiğinde çocuğun kazandığı ilk dil becerisidir ve çocuğun yaşamındaki ilk anadilini anlama etkinliğidir (Başpınar-Yörük, 2021; Kavum, 2021; Sever, 2000). İnsanlar, okul öncesine ait bütün duygu, düşünce ve bilgi evrenini dinleme yoluyla oluşturmaktadır (Sever, 2000). Birbirleriyle etkileşime giren birçok farklı yapının süreç içinde etkileşimi ile meydana gelen dinleme (Nemtchinova, 2013), diğer dil becerilerine temel oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2011).

Dinlemeye ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar araştırmacıların bu beceriyi nerede ve nasıl konumlandığı; başka bir söylemle hangi bağlamda ele aldığı ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda araştırmacıların çalıştıkları alanlar da tanımlarına etki etmiş olabilir. Literatürde dinlemeye ilişkin yapılan tanımlardan bazıları herhangi bir ölçüt olmadan seçilmiş ve aşağıda tablolaştırılmıştır. Bu tablonun oluşturulma nedeni okuyucuların tanımlardaki ayrımı daha net bir şekilde kavrayabilmesidir. Ayrıca tabloda araştırmacıların tanımınlarında yoğun olarak vurgulanan kavramlar da yer almaktadır.

Tablo 1. *Dinleme Becerisine İlişkin Tanımlar*

	Tanım	Kaynak	Vurgu
1.	İletişim süreci içinde işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirmektir.	(Erdem ve Erdem, 2015, s. 1133)	İletişim süreci İşitme Anlamlandırma Yorumlama Tepki verme
2.	Kişilerin dışarıdan işittikleri sesleri anlamlandırıp tepki vermesini kapsayan zihinsel, sosyolojik, psikolojik unsurlar barındıran çok yönlü bir süreçtir.	(Başpınar-Yörük, 2021, s. 5)	Süreç İşitme Anlamlandırma Dinlemeyi etkileyen unsurlar

3.	Başkalarının ne söylediğini belirleme ve anlama yeteneğidir.	(Sarıçoban, 1999, s. 1)	Sözlü iletişim Anlama
4.	Sözel girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir.	(Keçik ve Uzun-Subaşı, 2004, s. 111)	Sözlü iletişim Anlama Yorumlama
5.	İşitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle duyulanları bütünleştirme ve zihinde yapılandırma. Kısaca dinleme, anlamayı gerçekleştiren bilgi ve beceriler bütünüdür.	(Aytan, 2011, s. 9)	Dinleme süreci İşitme Zihinsel süreçler Anlama
6.	Diğer sesler ve görsel girdilerle birlikte gelen konuşulan dili, ilgili ön bilgilerimiz ve dinlediğimiz bağlamın yardımıyla anlamlandırmaktır.	(Lynch ve Mendelsohn, 2013, s. 180)	Dinleme süreci Sözlü söylem Anlamlandırma Zihinsel süreçler
7.	Bireyin doğduğu andan başlayan, eğitime gereksinim duymadan doğal yoldan gelişen ve konuşma gibi insan iletişiminin önemli bir bölümünü oluşturan beceridir.	(Aslan ve Yaylı, 2021, s. 13)	Dinlemenin gelişimi İletişim
8.	Diğer insanlar tarafından sözel ve dilötesi (paralinguistic) araçlarla sunulan gereksinim ve bilgilere yönelik katılma, algılama, yorumlama, anımsama ve bunlara yanıt vermeyi içeren etkin ve devinimsel bir süreçtir.	(Purdy, 1991, akt. Hamzadayı, 2021, s. 3)	Dinleme süreci bileşenleri Sözlü söylem Dilötesi araçlar Bellek
9.	İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır.	(Sever, 2000, s.9)	Anlama Bellek Dikkat
10.	Konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir.	(Lundsteen, 1979, akt. Akyol 2014, s.1)	Sözlü söylem Anlama Aşamalı süreçler
11.	Dinleme sadece kulağımızla algıladığımız sesleri işitmek değil işitilen seslerin algılanma, yorumlanma ve yapılandırma sürecidir.	(Kırbaş, 2010, akt. Aydın, 2018, s. 15)	Dinleme süreci İşitme Algılama Yorumlama Yapılandırma
12.	İletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunmadır.	(Melanlıoğlu, 2013, s. 852)	İletişim süreci Anlamlandırma Tepkide bulunma
13.	Konuşulan dili anlama becerisidir.	(Rankin, 1928, s. 623)	Sözlü söylem Anlama
14.	Seslere anlam yüklemeye yer alan aktif süreçtir.	(Spearritt 1962, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	Anlam Aktif bir süreç Ses
15.	İşitsel sembolere dikkat etme, duyma, anlama ve hatırlama seçici sürecidir.	(Barker 1971, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	Dinleme süreci Dikkat İşitme
16.	Bir insan organizmasının işitsel olarak aldığı sözlü verilerin seçimi ve saklanmasıdır.	(Weaver 1972, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	İşitme Ayıklama Saklama
17.	İşitme ve seçme, özümseme ve organize etme, tutma ve gizlice işitsel ve sözsüz uyarılara yanıt verme gibi üniter-alıcı bir iletişim sürecidir.	(Wolff ve diğerleri, 1983, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	İletişim süreci İletişim süreci bileşenleri
18.	Konuşulan ve/veya sözsüz mesajları alma, bunlardan anlam oluşturma ve bunlara yanıt verme sürecidir.	(ILA 1996, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	Dinleme süreci Alma Anlam oluşturma

			Yanıt verme
19.	İşitsel uyarıların alma, onlara dikkat etme ve onlara anlam atama sürecidir.	(Wolvin ve Coakley, 1988, akt. Worthington ve Bodie, 2017, s. 4)	Dinleme süreci Alma Dikkat Anlam atama
20.	Ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılarak yapılandırılması sürecidir.	(Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 91)	Dinleme süreci Anlamlandırma Yapılandırma
21.	İşitsel işaretlerin tanındığı, hatırlandığı, değerlendirilip yorumlandığı ve anlamlandırmalara göre tepki üretildiği bir döngüdür.	(Aydın, 2018, s. 14).	Dinleme süreci Tanıma Hatırlama Anlamlandırma Değerlendirme Yorumlama Tepki verme

Yukarıdaki tanımların sayısı artırılabilir. Ancak ulaşılan tanımların hepsinin buraya aktarılmamasının en önemli nedeni tanımlarda burada belirtilen vurgulardan farklı bir vurguya rastlanılmamış olmasıdır. Tablo 1’de yer alan tanımlar incelendiğinde dinlemenin temelde iki yönü üzerinde durulduğu söylenebilir. Bunlardan biri dinlemenin fiziksel yönüdür. Dinlemenin fiziksel yönü işitme (duyma) etkinliğini kapsamaktadır. Tanımlarda üzerinde durulan bir diğer yön ise dinlemenin zihinsel yönüdür (Erdem ve Erdem, 2015). Ayrıca Tablo 1’deki dinleme tanımlarında vurgulanan kavramlar daha derinlemesine incelendiğinde; dinlemenin zihinsel bir süreç içinde meydana geldiği ve bu süreci oluşturan dikkat, alma, anlama, değerlendirme ve tepki verme gibi bileşenlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Hemen her tanımda anlama özellikle vurgulanmıştır.

Dinlemeye ilişkin tanımların içerdiği ortak unsurları belirlemek birkaç açıdan önemlidir. Bunlardan ilki tanımlardan hareketle bu becerinin doğasına yönelik bir çerçeve sağlanmasıdır. İkincisi, tanımların dinleme becerisinin bileşenlerine ilişkin ipuçları sağlaması iken üçüncüsü; dinleme becerisinin özelliklerinin kısmen de olsa tanımlarda yer almasıdır. Son olarak tanımlardaki ortak unsurları belirlemek (tanımlar kronolojik bir şekilde sıralandığında), o alanda yapılan çalışmaların ve sonuçlarının tanımlara yansımalarına ilişkin farkındalık sağlamaktadır. Böylece ortak unsurlar, dinleme becerisine yönelik bilimsel gelişmelere ilişkin ipuçları verebilmektedir. Örneğin yukarıdaki tabloda yapılan en eski dinleme tanımları dinlemeyi iletişim sürecinin bir parçası olarak ele almıştır. Günümüzde yapılan tanımlarda ise dinlemenin kendi süreç bileşenlerine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak yaklaşık bir asırlık bir tanım spektrumunda anlama özellikle vurgulanmıştır.

Aydın (2018) da yaptığı yüksek lisans çalışmasında 32 dinleme tanımını incelemiş ve bu tanımların içerdiği bazı ortak unsurları belirlemiştir. Bu kitapta yer alan tanımlardan

hareketle oluşturulan ortak unsurlar ile ilgili çalışmada ortaya konulan ortak unsurlar bütünleştirilerek aşağıda sıralanmıştır:

1. Dört temel dil becerisinden biridir.
2. Öğrenilebilen ve öğretilebilen bir beceridir.
3. Belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşir.
4. Anlama sürecin en önemli parçasıdır.
5. İşitmeyi de kapsayan hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir.
6. Karmaşık bir süreç olduğu bilinmektedir.
7. Bilinç gerektirir.
8. Zihinde gerçekleşir.
9. Dinleme psikomotor bir beceri değildir. Kasıtlı bir şekilde gerçekleştirilir.
10. Farklı boyutları vardır.
11. İnsan beyninde bazı yapıların işlevselliği gereklidir.
12. Dinlemenin gerçekleşmesinde dikkat önemli bir unsurdur.
13. Dinleme becerisi için sağlıklı bir bellek kapasitesi gereklidir.

Epçaçan (2013, s. 4) da dinlemeye ilişkin ortaya konulan tanımları değerlendirmiş ve tanımların ortak bazı unsurları vurguladığına işaret etmiştir. Bu ortak unsurları ise aşağıdaki gibi sıralamıştır:

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

Dinleme, kendiliğinden meydana gelmeyen bilinç gerektiren bir süreçtir. Kulağa gelen her ses anlamlandırılmamaktadır. Başka bir söylemle işitilen her ses dinlenmez (Özbay, 2014). Dinlemek duymak değildir; kulağa gece gündüz gelen sesler bazen zihinde kaydedilir, ancak çoğu zaman kaydedilmez (Devine, 1978). Günlük hayatta

dinleme ve işitme genellikle karıştırılmakta ya da sıklıkla özdeş olarak değerlendirilmektedir. Bu iki kavram arasında bazı temel farklılıklar olduğu bilinmektedir. *İşitme*, “kulakla algılamak; duymak” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024) İşitme düzeneği, dış kulak, orta kulak, iç kulak ve iç kulaktaki nörolojik düzenekten oluşmaktadır (Aslan ve Yaylı, 2021). *Dinleme* ise, “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana yönelik tepkide bulunabilme etkinliği” olarak (Demirel, 1999, s. 33) tanımlanmıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere dinleme becerisi için anlama bir koşuldur. İşitme, bireyin iradesi dışında gerçekleşen ve duyma organı aracılığıyla beyne giden her türlü sestir. Dinleme ise bireyin tercihlerine bağlı olarak algıladığı sesler bütünüdür. İşitme istek dışı da olabilirken dinlemenin mutlaka bir amacı vardır. Akyol (2021) da işitmenin istem dışı gerçekleşen bir süreç olduğunu ve bireyin aynı anda birçok sesi işitebildiğini belirtmiştir. Buna karşılık dinlemenin, işitilen sesler arasından belirli bir ses dizisinin seçilerek bu diziler üzerinden anlam kurulmasını içeren bilinçli bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü gibi dinleme ve işitme aynı olgular değildir. Fakat dinlemenin ön şartı işitmedir. Çünkü işitme olmadan dinleme olmaz. İnsanın dinlemesi için her şeyden önce işitmesi gerekmektedir. İyi bir dinleme iyi bir işitme olmadan mümkün olmamaktadır (Akyol, 2021; Özbay, 2014).

Bu noktada dinlemede önemli olan yapılardan biri de kulaktır. İnsan kulağı 20 mikropascalın altındaki sesleri işitememektedir. Bu değer, kulaktan 3 metre uzaklıkta uçan bir sivrisineğin sesine eşittir (Rost, 2011, akt. Kılınç, 2021). Kulaktaki herhangi bir bozukluk dinlemeyi doğrudan etkiler. Dinleme becerisinin yeterli düzeyde olabilmesi için öncelikle bireylerin fiziksel ve zihinsel (anlaksal) açıdan yeterli özelliklere sahip olmaları gereklidir. Bu özelliklere sahip olmayan bireyler, işitme ve işittiğini algılama sorunları yaşayacağı için dinleme becerileri gelişim gösteremeyebilir. İşitmenin gerçekleşip gerçekleşmediği dinleme açısından hayati önem taşımaktadır. Bu noktada işitmenin gerçekleşip gerçekleşmediği birtakım yöntemlerle anlaşılmaktadır. Bunlardan biri uyarı-tepki yöntemidir. Bir diğeri ise birtakım özel cihazlar yoluyla yapılan testlerdir. Türkiye’de yeni doğan bebeklere yönelik işitme testi (taraması) zorunlu hale getirilmiş olup, bu testin doğumdan sonraki ilk üç ay içerisinde yapılması gerekmektedir (Aslan ve Yaylı, 2021).

İyi bir işitmeye sahip olmak da bireyi iyi bir dinleyici yapmamaktadır. Duyma sesin alınmasıdır. Dinleme ise sese anlam eklenmesidir. Duyma pasif iken dinleme

aktiftir (Kline, 1996). Dinleme, işitme yönüyle fiziksel; anlamlandırma yönüyle ise zihinsel bir beceridir. İşitmenin dinlemenin ön koşulu olduğundan hareketle dinlemenin hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin bir bütünü olduğu ifade edilebilir (Karakuş-Tayşı, 2017; Kır, 2024). İnsan, dinlerken fiziksel olarak birtakım organ ve organeller aktif olur. İstemsiz bir şekilde kulağına gelen tüm sesler, beyindeki ilgili merkezlere iletilir. Ses hafıza yardımıyla ayrıştırılır. Hafıza gelen sesleri tarar ve bu seslerden anlaşılacak isteneni tanımlar. O sesle ilgili bilgiler hafızada bir araya getirilerek çağrışımlar yapılır. Bu çağrışımlar sonucunda hafızaya gelen sesler anlamlandırılmış olur (Özbay, 2014).

İyi bir dinleyici, bir konuşmacının aksanını ya da telaffuzunu, kelime dağarcığını ve iletmek istediği anlamı kavramak durumundadır. İyi dinleyiciler bu üç eylemi aynı anda gerçekleştirirler. Bununla birlikte iyi dinleyiciler aşağıdaki alt becerilere de sahip olmalıdır:

- Bireylerin ne hakkında konuşacağını tahmin etme
- Bilinmeyen kelimeleri tahmin etme
- Ön bilgilerini kullanma
- İlgili noktalara odaklanıp ilgisiz olanları reddetme
- İlgili noktaları zihinde tutma
- Söylem belirteçlerini tanıma
- Bağlaç sözcüklerini tanıma
- Farklı vurgu ve tonlamaları anlama
- Konuşmacının tutumunu ve niyetini anlama (Wills, 1981, akt. Sarıçoban, 1999).

Okullarda öğrenciler, ağırlıklı olarak öğretmenlerini ve başka bir yetişkini dinlemektedir. Bu durumda öğrenciler genelde pasif bir konumda kalmaktadır. Bu noktada öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazı öğrenciler, kulak rahatsızlıklarından dolayı veya dinleme sürecinde uygun dinleme modelleriyle karşılaşmadıklarından dolayı bu beceriyi yeterince geliştirememiş olabilirler. Bununla birlikte DEHB (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) ve diğer nörolojik rahatsızlıklardan dolayı yeterince dinleme becerisine sahip olamayan çocuklar da olabilir (Akyol, 2021). Fiziksel açıdan yeterli düzeyde olan ancak duyuşsal faktörler açısından yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin de sınıf ortamında dinlemeleri ayrılmaktadır. Öğrenciler, dinleme kaygısı geliştirmiş olabilir ya da öğrencilerin dinleme tutumları ve dinleme motivasyonları yeterli düzeyde

olmayabilir (Yıldız, 2021). Bu noktada öğretmenler, bu tip öğrenciler ile daha yakından ilgilenmelidir (Akyol, 2021).

Geleneksel olarak dinleme pasif bir süreç olarak değerlendirilmiştir (Osada, 2004). Ancak günümüzde dinlemenin etkileşim gerektiren bir süreç olduğu ve iyi dinleyicilerin dinleme sırasında konuşmacılar kadar aktif oldukları bilinmektedir. Dinlemede de bireyler diğer dil becerilerinde olduğu gibi etkindir. Ancak dinlemeyi diğer dil becerilerinden ayıran benzersiz özellikleri de vardır. Lynch ve Mendelsohn (2013), bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Genellikle geçici, tek sefere mahsus doğası
- Yazılı dilde bulunmayan prozodi unsurları (vurgu, tonlama, ritim, ses yüksekliği vb.)
- Anında işleme ve yanıt verme süreci

Dinleme, konuşma becerisinin kullanımına kadar tek kullanılan beceridir. Birey diğer dil becerini kazanana kadar bilişsel gelişimini dinleme yoluyla sürdürmektedir (Kıvrak, 2019). Bu açıdan dinlemenin iyi düzeyde gerçekleşmesi önemlidir. Dinlemenin iyi düzeyde gerçekleşmesi dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde başlaması, devam etmesi ve sonlandırılması ile mümkün görünmektedir. Dinleme diğer dil becerileri gibi karmaşık süreçlerin birleşiminden meydana gelmektedir. Bu süreçler, içinde fiziksel, zihinsel, duyuşsal unsurlar gibi birey odaklı unsurların yanı sıra mekan, içerik, süre gibi bireylerin dışında gelişen unsurlara da bağlıdır. Başka bir söylemle konuşmacı ya da konuşma ne kadar başarılı olursa olsun konunun dinleyiciler tarafından anlaşılması için yeterli değildir. Buradan hareketle dinlemeyi etkileyen birçok faktör olduğu söylenebilir. Bunlar; dinleyiciye bağlı faktörler, öğretmene/konuşmacıya bağlı faktörler, konuşmanın/dersin içeriği, dinleme ortamı, dinleme-anlama hızı, dinleme süresi şeklinde sıralanabilir. Dinleyiciye bağlı faktörler; zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı, dilin işleyişini bilme gibi unsurları kapsamaktadır. Konuşmacıya bağlı faktörler ise konuşmacının konuyu sunma biçimi, konuşmacının duruşu, jest ve mimikleri, konuşmacının ses tonu, konuşmacının bilgi birikimi ve konuşmacının dili kullanma becerisi gibi unsurları kapsamaktadır (Özbay, 2014).

Keçik ve Uzun-Subaşı'ya (2004) göre ise dinleme süreci, dinlenen metnin içeriğine ve türüne, dinleyicinin amacına, dinleyicinin konuya olan ilgisine ve

dinleyicinin üstlendiği role bağlıdır. Dinleyici dinleme sırasında aşağıdaki rolleri üstlenmektedir:

- Katılımcı: Dinleyici, karşısındaki kişi ile eşit konuşma hakkına sahiptir. (İki arkadaş arasındaki diyalog)
- Seslenilen kişi: Konuşmacı doğrudan dinleyiciye seslenmektedir. Ancak dinleyicinin yanıt hakkı sınırlıdır. (Öğretmen odaklı bir sınıfta ders anlatan öğretmen ve dersi dinleyen öğrenci)
- Dinleyici: Dinleyici ve izleyici grubunda yer alan kişilerdir. (Bilimsel bir toplantıdaki dinleyiciler)
- Kulak misafiri: Kendisine seslenilmese de konuşmacının söylediklerini duyabilecek uzaklıktaki kişilerdir. (Ön sıradaki müşteri ile banka memuru arasındaki konuşmaya tanık olan kişi)

Dinleme karmaşık bir süreçtir ve iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak genellikle göz ardı edilmiştir. Bu ihmalin büyük ölçüde iki faktörden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunlardan ilki dinleme becerisinin değerlendirilmesinde konuşma ya da yazma gibi becerilerin kullanılmak durumunda olmasıdır. Bu durum bu becerinin doğrudan değerlendirilememesinden kaynaklanmaktadır. Diğeri ise çoğu insanın dinleme becerisini geliştirmeye eğilimli olmamasıdır. Çünkü insanlar genellikle dinlemeyi doğuştan otomatik olarak kazanılan bir beceri olarak görmektedir. Bu yanlış eğilimin dinleme sürecinin yanlış ya da eksik algılanması nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir. Süreci anlamak da bu becerinin gelişimini anlamakla mümkündür (Kline, 1996).

4. Dinleme Becerisinin Gelişimi

Dinlemenin anne karnında gelişmeye başlayan bir beceri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak anne karnında gelişen dinleme değil işittir. Anne karnında anlamlandırma sürecinin meydana gelmesi mümkün görünmemektedir. Bireyler dinlediklerinden bir anlam üretmek için dinlediklerine ilişkin zihinlerinde bir imge, görüntü, anı, bilgi vb. unsurlar bulunmalıdır. Dolayısı ile bebekler anne karnındayken sesleri duyabilir, doğumdan sonraki ilk aylarda ana dilinin temel seslerini ayırt edebilir. Bebekler, doğumdan sonra bile insan dilinin birçok yönünü ayırt etme ve kategorilere ayırma konusunda dikkate değer bir yeteneğe sahiptir. Yeni doğanlar konuşmayı dinlemeye eğilimlidir (Vouloumanos ve Werker, 2007). Yapılan çalışmalar (Mehler ve

diğerleri, 1988; Ramus ve diğerleri, 2000) bebeklerin, konuşma ile konuşma olmayan sesleri farklı bir şekilde işlediğini ortaya koymuştur. Doğumdan sonraki dönemde anlama becerisi zamanla ortaya çıkmaktadır (Kır, 2024; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Dinleme, doğumdan sonraki dönemde informal olarak çocuğun mikrosisteminin (Bronfenbrenner, 1979) bileşenlerinden biri olan ailede ve yakın sosyal çevresinde gelişmeye başlamaktadır. Çocuk, ilkokula başlamasıyla birlikte sistematik bir dinleme eğitimi almaktadır (Aytan, 2011).

Bireyde dinleme becerisinin gelişimi erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Bu kapsamda insanlarda dinlemenin edinimi için bebeklik (0-2) ve erken çocukluk (2-6) dönemleri kritiktir (Dehaene-Lambertz ve diğerleri, 2002; Romeo ve diğerleri, 2018). Dinleme becerisindeki değişim, gelişim dönemleri odağında açıklanmaktadır. Yazıcı (2021) bu dönemleri işitme, anlama ve dikkat olarak sıralamakta ve aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- **İşitme:** Bebeklerin işitsel gelişimi gebeliğin 20. haftasında başlamakta, 30. haftada kulak salyangozunun olgunlaşmasıyla devam etmekte ve doğumla birlikte bebekler annelerinin sesini ayırt edebilmektedir. 6-12 ay arası bebekler anlamlı ses değişikliklerini fark ederek belirli ses kaynaklarına odaklanabilir, bir yaşına geldiklerinde ise sözcüklerin ses yapılarıyla anlamlarını ilişkilendirmeyi öğrenirler. Bu süreçte algılanan sesbilgisel bilgi, bellekte depolanarak dilin sözdizimi ve anlam boyutlarının gelişimine temel oluşturmaktadır.
- **Dinlediğini anlama:** Erken çocukluk döneminde dinleme yoluyla alınan sözlü girdiler, çocukların anlama ve anlatma becerilerinin temelini oluşturur. Bu dönemde çocuklar sözcükleri bağlam içinde bütün olarak algılar, ilk sözcük üretimlerini yapar ve zihinsel sözlükleri geliştikçe dilin sesbilgisi, sözdizimi ve biçimbilgi boyutları üzerinden anlam kurmaya başlarlar.
- **Dikkat:** Dinleme gelişiminde dikkat temel bir rol oynamaktadır. Çünkü dikkat, algılamayı ve anlamayı başlatır. Küçük çocuklarda dikkat süresi kısadır. Yaş ilerledikçe, özellikle 6–10 yaş arasında, çocukların seçici dikkat becerisi artar ve dikkati dağıtan unsurların etkisi azalır. Bu durum, frontal lobun gelişimiyle açıklanmaktadır.

Dinleme becerisi yaş ve deneyimle birlikte bir noktaya kadar gelişmektedir. Ancak dinleme becerisi artsa da dinleme performansı genellikle bir noktadan sonra düşme eğilimindedir. Dinleme becerisi ve dinleme performansı arasındaki farklılık bireylerin

kötü dinleme alışkanlıkları edinmesinden kaynaklanmaktadır (Kline, 1996). Bu kötü alışkanlıkları Özbay (2014) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Dinlememeyi öğrenmek: Bir ebeveyn çocuğuna “okula giderken paltonu giymeyi unutma!” diye uyarıda bulunur. Çocuk palto giymek istemediği için dinlememe eğilimindedir. Bu gibi örneklerle çocuklar büyürken dinlememeyi öğrenmektedir.
- Konuşmacıyı dinlemek yerine ne söyleyeceğimizi düşünmek: Birey, bir iletişim durumunda tepkisini planlamaya çalışırken konuşmacının ya da sözlü iletinin bağlamını kaçırmaktadır.
- Dinlememiz gerekirken konuşmak: Bireyleri konuşmaya teşvik etmek hem ebeveynler hem de öğretmenler açısından önemlidir. Ancak bu denge bozulduğunda çocuklar dinlemenin gerçekleşmesi gereken durumlarda konuşmaya çabalamaktadır.
- Gerçekten söylenenlerden ziyade duymayı beklediğimiz şeyleri duymak: Bu alışkanlık, konuşanın ne söylediğinin aksine bireyin ne duymak istediği ile daha çok ilgilenmesi ve sözlü ifadeleri bu anlamda zihinsel bir manipülasyonla anlamlandırmasıdır.
- Dikkat etmemek: İyi bir dinleyici, zihnini fikirlerden, endişelerden ve meşguliyetlerden uzak tutmalıdır. Dinlerken bu unsurları bir kenara koymanın zorluğu bilinse de birey bunun için çaba harcamalıdır.

Öğrencilerin dinleme becerilerini ve alışkanlıklarını kazandırabilmek için birinci sınıftan başlayarak dinleme becerisini diğer dil becerileri ile bütünleştirip yapılacak etkinlikleri bu bağlamda tasarlamak önemlidir. Sever (2000) de dinleme becerisinin öğretme-öğrenme sürecinde oluşturulan eğitim ortamları veya ders dışı etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilirliğini ifade etmiş ve bu süreci destekleyebilecek örnek çalışmalar sunmuştur:

- Günlük yaşamda kullanılan dinleme-konuşma örnekleri (selamlaşma, tanışma, telefon görüşmeleri vb.) öğrenciler tarafından sınıf ortamında oynatılabilir.
- Öğrencilerin düzeyine uygun bir video, sinema filmi, podcast vb. izletilebilir ve öğrenciler, dinledikleri/izledikleri bu yapıtları kendi cümleleriyle özetleyebilir.
- Öğrencilere, düzeylerine uygun masal, şiir, öykü, deneme gibi yapıtlar okunabilir.
- Öğrencilere düzeylerine uygun müzik dinletilebilir.

- Öğrencilere, düzeylerine uygun olmak koşuluyla, sanatsal ve kültürel içeriği olan radyo veya televizyon programları dinletilebilir.

Dinleme becerisinin gelişimini, bu becerinin kullanılma sıklığından ve günlük yaşamdaki yerinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Çünkü hem akademik başarı ve bilgi edinimindeki hayati rolü hem de sosyal etkileşimlerin temelini oluşturması bu becerinin önemini daha da artırmaktadır. Aşağıda dinlemenin günlük hayattaki yeri ve önemi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

5. Dinleme Becerisinin Günlük Yaşamdaki Yeri ve Önemi

Dinleme becerisi insan yaşamı için önemli bir dil ve iletişim becerisidir. Bu becerinin dil ve iletişim alanlarındaki kullanım sıklığı onun insanlar için önemini daha da artırmaktadır. Dinlemenin insanlara birçok farklı alanda katkı sunduğu görülmektedir. Bunlardan biri insanları diğer canlılardan önemli ölçüde ayıran iletişimdir. Dinleme becerisi günlük yaşamın bir parçası olan iletişimde önemli bir yer tutmaktadır. İletişim sürecinde kaynaktan iletilen mesajın alıcı tarafından paylaşılması gerekmektedir. Alıcının iletiler doğrultusunda yeni deneyimler kazanması dinleme becerisindeki birikimiyle ilgilidir. Kaynak tarafından sözlü bir şekilde aktarılan bilgi, duygu ve düşüncelerin algılanarak anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım becerileri gerektirmektedir (Sever, 2000). Başka bir ifadeyle üst düzey bir iletişim için alıcı ve kaynağın iletiyi birbirlerine ulaştırmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için hem alıcının hem de kaynağın dil becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Bu becerilerden biri de dinleme becerisidir (Melanlıoğlu ve Karakuş-Tayşi, 2013). Ek olarak içinde bulunduğumuz toplumda ortaya çıkan iletişim çatışmalarının bir kısmı dinleme ile ilgilidir. Dinleme alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireyler, iletişim sürecinde bu yetersizliğin olumsuz etkilerini deneyimlemektedir (Yemenici, 2019; Yıldırım, 2007).

Özellikle günümüzde şiddet eğiliminin fazla olmasında bireylerin dinleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasının da katkısı olduğu vurgulanmaktadır. İnsanlar birbirlerini anlayacak kadar birbirlerini dinlediklerinde günlük hayatta karşılaşılan iletişim sorunlarının da azalacağı düşünülmektedir (Ungan, 2014, akt. Başpınar-Yörük, 2021). Dinleme bireylerin sadece sağlıklı iletişim kurmalarına katkı sunmanın yanında öğrenim hayatlarına da önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle

hem günlük yaşamda iletişim kurarken hem de eğitim yaşamı boyunca dinleme becerisinin gelişimi oldukça önemlidir (Kavum, 2021).

Günlük hayatta öğrenilen birçok bilgi dinleme yoluyla elde edilmektedir. Dinleme okuma gibi öğrenmenin önemli yollarından biridir. İyi bir dinleyici olmadan iyi bir yazma becerisine ya da iyi bir konuşma becerisine sahip olmak mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda dinlemenin okuma kadar akademik başarıda payı olduğu ifade edilebilir (Kavum, 2021; Özbay, 2014). Dinleme becerisi iyi düzeyde olan öğrenciler, dinleme becerisi iyi düzeyde olmayanlara göre örgün eğitim süresince anlatılanları daha iyi anlamakta ve öğrenmektedir. Bu, dinleme becerisinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu anlamına gelmektedir (Gürbüz, 2023). Dinleme becerisi, tüm öğrenmelerin doğrudan ya da dolaylı olarak kaynağını oluşturmaktadır. Birey dinlediklerinden doğrudan öğrenebileceği gibi dinleme yoluyla edindiği diğer dil becerilerini kullanarak da öğrenme sürecini destekleyebilir. İşitme engelli bir bireyin diğer dil becerilerini öğrenememesi rastlantı değildir (Aytan, 2011; Çelik, 2023; Kılınç-Avan, 2024).

Dinleme, sosyal yaşantıyı farklı açılardan etkiler ve zenginleştirir. Okul yaşamı, aile ve arkadaşlık ilişkileri, televizyon ve radyo yayınları, çevrimiçi öğrenme platformları ile sosyal medya iletişimleri, bu etkinin görülebileceği başlıca alanlardır (Aydın, 2018; Aytan, 2011). Dinlemenin hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok yararı olduğunu söylemek mümkündür. Dinleme bireyler arasında bir güven ortamı oluşturur; öz saygıyı geliştirir; başarılı bir mesleki yaşamın önemli unsurlarından biridir; iç disiplin oluşturur, aile hayatında düzeni ve huzuru sağlar (Gündüz ve Şimşek, 2014, akt. Kavum, 2021).

Dinleme becerisi yeterli düzeyde olan öğrenciler, sınıf ortamında öğrendikleri bilgi ve becerilerin tekrarını kısa bir gözden geçirmeyle (Bireysel farklılıklar nedeniyle değişiklik gösterebilir.) pekiştirebilmektedir. Ancak dinleme becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler, sınıfta geçirdikleri vaktin üç katı kadar zaman harcarsa bile öğrenmeleri gereken bilgi ve becerileri iyi düzeyde öğrenememektedir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin okulda, arkadaşlarını ve öğretmenlerini 2,5 ila 4 saat arası dinlediklerini göstermektedir. Dolayısı ile öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri de dinleme becerisidir (Demirel, 2004; Özbay, 2014; Sever, 1997).

Dinlemenin insan yaşamındaki önemi onun hem günlük iletişimde hem de öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanımını desteklemektedir. Yapılan araştırmalar,

insanların günlük yaşamlarında dinlemeye oldukça fazla zaman ayırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda, insanlar bir günlerinin; %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak ve %45'ini dinleyerek geçirmektedir (Buzan, 2001, s. 97; Maxwell ve Dornan, 2001, s. 106, akt. Özbay, 2014). Palmer'ın (2014) yaptığı çalışmada da bireyin, günlük yaşamının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unu yazmaya ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Gilman ve Moody'ye (1984) göre ise yetişkinler iletişim zamanlarının %40-50'sini dinleme, %25-30'unu konuşma, %11-16'sını okuma ve %9'unu yazma ile geçirmektedir (Kıvrak, 2019). Peterson ve Karschnik'in (2011), Amerikalı yetişkinler ile yürüttükleri çalışmanın sonucunda, bir işyerinde çalışanların iletişim için harcadıkları zamanın %55'ini dinlemeye, %23'ünü konuşmaya, %10'unu okumaya ve %9'una yakın bir kısmını ise yazmaya ayırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Benzer ve Arslan, 2022). Tüm bu araştırma bulguları dinlemenin diğer dil becerilerine oranla en fazla kullanılan dil becerisi olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Aşağıdaki tabloda ise özellikle dinleme becerisinin kullanım alanları ve oranları sunulmuştur.

Tablo 2. *Dinleme Becerisinin Günlük Yaşamda Kullanım Alanları ve Yaygınlığı*

Kaynak	Dinleme Becerisinin Kullanım Alanları	Oranı
(Adler ve diğerleri, 2007, akt. İyere, 2018, s. 45)	İletişimde	%45
(Lee and Hatesohl, 1993, akt. Bello, 2018, s. 64)	İletişimde	%45
(Hunsaker, 1990, akt. Akyol, 2010, s.1)	Bilinenlerin öğrenilmesinde	%80
(Szukala, 2001, akt. Aşlıoğlu, 2009, s. 46)	İletişimde	%45
(İnan, 1998, akt. Çifçi, 2001, s. 169)	İlköğretim öğrencileri için okulda	%50
(İnan, 1998, akt. Çifçi, 2001, s. 169)	Üniversite öğrencileri için okulda	%90
(Çifçi, 2001, s. 169)	Öğrencilerin öğrenmelerinde	%83
(Gilman ve Moody, 1984, s. 331)	Yetişkinlerin iletişimlerinde	%40-50
(Burely ve Alan, 1995, akt. Miller, 2003)	Günlük iletişimde	%40'tan fazla
(Ailes, 1996, akt. Yıldız, 2010, s. 179)	İletişimde	%45
(Buzan, 2001; Maxwell ve Dornan, 2001, akt. Özbay, 2014, s. 66)	Günlük iletişimde	%45

(Temur, 2001, akt. Özbay, 2014, s. 72).	Sınıf ortamında	%50-75
(Özbay, 2014; Yangın, 1999)	İlkokul öğrencileri için okulda	%50
(Özbay, 2014; Yangın, 1999)	Üniversite öğrencileri için okulda	%90
(Robertson, 2004, akt. Aydın, 2018)	İlkokul öğrencilerinin gündelik yaşamlarında	%57
(Robertson, 2004, akt. Aydın, 2018)	Üniversite öğrencilerinin gündelik yaşamlarında	%53
Imhof (2008)	Öğrencilerin için okulda	%60
Palmer (2014)	Bireylerin günlük yaşamında	%45
(Ergin ve Birol, 2000, akt. Başpınar-Yörük, 2021).	İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okulda	%50
(Ergin ve Birol, 2000, akt. Başpınar-Yörük, 2021).	Ortaöğretim ve lisans öğrencileri için okul veya üniversitede	%90
(Peterson ve Karschnik, 2011, akt. Aydın, 2018)	İletişimde	%55

Not. Çaylı'dan (2020:9) alıntılanan tablo geliştirilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde hem yetişkinlerin hem de öğrencilerin günlük yaşamlarında en sık dinleme becerisini kullandıkları görülmektedir. İnsanlar dinleme becerisini; öğrenim sürecinde, iletişim kurarken, günlük yaşamlarında kullanmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerini okulda önemli bir oranda kullanmaları tesadüf değildir. Amerika'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre bir ilkokul öğrencisi okulda geçirdiği zamanın %50'sini bir üniversite öğrencisi ise okulda geçirdiği zamanın %90'ını dinleyerek geçirmektedir. Ek olarak araştırmacılar, sınıftaki sözlü iletişimin genellikle tek yönlü olduğunu (öğretmen → öğrenci) ve öğretmenlerin bir ders saatinin yaklaşık üçte ikisini anlatarak geçirdiklerini ortaya koymuştur (Özbay, 2014; Yangın, 1999). Dolayısı ile dinleme, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim-öğretim sürecinde edinilen bilgilerin çoğunun dinleme yoluyla kazanıldığını söylemek mümkündür (Özbay, 2014). Öğretmenlerin çoğu hala düz anlatım (sunum yöntemi) yolunu kullanmaktadır. Böylece öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman da artmaktadır (Aytan, 2011; Çiftçi, 2001).

Dinleme üzerine yapılan araştırmaların Paul Tory Rankin (1926) ile başladığı belirtilmektedir (Purdy, 2010). Rankin'nin (1928) dinleme alanına yönelik ortaya koyduğu bir çalışma, dinleme becerisiyle ilgili yapılan ve bu becerinin günlük yaşamdaki yerini ortaya koyan ilk çalışmalar arasında yer alması bakımından değerlidir. Bu çalışma 20 farklı yetişkinin katılımıyla 60 gün süreyle gerçekleştirilmiştir. Genel olarak

katılımcılar, uyanık kaldıkları sürenin %70'ini iletişim kurarak geçirmiştir. Daha ayrıntılı bir bakışla, katılımcılar, iletişime harcadıkları zamanın %42,1'ini dinleme, %31,9'unu konuşma, %15'ini okuma ve %11'ini yazma becerilerini kullanarak geçirmiştir. Bu çalışmada konuşma becerisinin yazma becerisinden; dinleme becerisinin ise okuma becerisinden yaklaşık üç kat daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Dinleme üzerine ilk yapılan çalışmaların bulguları ile yakın geçmişimizde dinleme üzerine yapılan çalışmaların bulguları önemli ölçüde örtüşmektedir (Bkz. Palmer, 2014; Rankin, 1928). Buradan hareketle dinlemenin insan yaşamındaki kullanım oranı ve sıklığı önemli değişiklikler göstermemiştir. Ancak son yıllarda teknolojik araçların insan yaşamında daha fazla yer kaplaması ve bu araçların kullanım sıklığının artmasından kaynaklı olarak dinleme ve izleme süreleri artış göstermiş olabilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi insan yaşamında en çok kullanılan becerilerden biri konuşma iken diğeri dinlemedir. Ancak dinleme becerisine yeterince önem verilmediği açıktır. Sosyal ilişkilerde, televizyon programlarında ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde bu konuya yeterince ağırlık verilmemektedir (Özbay, 2014). Robertson (2002/2004), yetişkin bir bireyin gününün %45'ini dinleyerek geçirdiğini ancak dinlemeden elde edilen verimin %25'in altında kaldığını ifade etmiştir (Gürbüz, 2023).

Yaygın kullanımının yanı sıra farklı türlerinin olması ve bireylerin kullanım amaçlarına göre çeşitli türlerini seçebilmesi, dinlemeyi tek bir boyutta açıklanabilecek bir olgu olmaktan çıkarmaktadır. Bu kapsamda aşağıda dinleme türleri ve dinleme amaçları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

6. Dinleme Türleri ve Amaçları

Dinleme türleri farklı açılardan ele alınmış ve araştırmacıların farklı perspektifleri doğrultusunda çeşitlenmiştir. Bu bağlamda bazı araştırmacılar (Brown ve Yule, 1983; Lynch ve Mendelson, 2013) dinleme türlerini; tek yönlü ve çift yönlü dinleme (karşılıklı veya etkileşimli) olarak kategorileştirmiştir.

Tek yönlü dinleme, okul gibi akademik ortamlarda önemli olup genellikle “öğrenmek için dinleme” olarak adlandırılmaktadır. Bu dinleme türü bilişsel içeriğin yoğunluğu ve formel dil kullanımıyla öne çıkmaktadır. Buna karşılık, çift yönlü dinleme günlük yaşamda en sık kullanılan dinleme biçimi olup diyalog ve tartışma gibi etkileşimli

durumlarda ortaya çıkmaktadır. Dinleyici bu türde hem dinler hem de konuşmaya katılır (Lynch ve Mendelson, 2013).

Dinleme türleri farklı dinleyici rollerini de beraberinde getirmiştir. Bell (1984), dinleyici rollerini dört farklı başlıkta toplamıştır. Bunlar katılımcı, muhatap, denetçi ve dinleyicidir. Katılımcı, kendisiyle konuşulan ve ortamda bulunan diğer kişiler ile aynı konuşma hakkına sahip olan kişidir. Muhatap, kendisiyle konuşulan ancak sınırlı konuşma hakkına sahip olan kişidir. Denetçi, kendisi ile konuşulan ancak yanıt vermesi beklenmeyen kişidir. Dinleyici ise kendisi ile konuşulmayan ve konuşma hakkı olmayan kişidir. Bu roller bireylerin içinde bulunduğu kültürden ve kültürün kurallarından etkilenmektedir.

Okuma becerileri ile benzer şekilde dinleme de “dinlemeyi öğrenmek” ve “öğrenmek için dinleme” olarak iki temel başlık altında ele alınabilir (Akyol, 2021; Richards, 2008). Hem dinlemeyi öğrenmede hem de öğrenmek için dinlemede çeşitli dinleme türleri kullanılmaktadır. Dinleme türleri; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ve amaçlı dinleme olarak sıralanabilir (Akyol, 2006):

a) Aktif dinleme, bireyin duyduğu bilgileri aklında tutmasının yanı sıra konu hakkında düşünceler üretip bu düşünceleri ifade etmesi anlamına gelir.

b) Stratejik dinleme, anlamayı en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Stratejik dinleyiciler, metindeki ipuçlarını etkin bir şekilde kullanarak tahmin yeteneklerini geliştirirler.

c) Diyalog ve sunuya dayalı dinleme, günlük insan ilişkilerinde ortaya çıkan bir dinleme biçimi olup; göz teması kurma, dinlediğini belli etme ve konuşmacının sözünü kesmeme gibi özellikler içerir.

ç) Amaçlı dinleme ise, başarılı bir dinleyicinin özelliğidir. Amaçlı dinleyici, hedefine ulaşmak için dinlediklerinde bazı noktaları ön plana çıkarırken, bazılarını göz ardı edebilir. Amaçlı dinleme kendi içinde bilgi edinici (gerçekleri öğrenme), yorumlayıcı (ilişkileri algılama), eleştirel (fikirleri formüleleştirme) ve estetik (mesajla bütünleşme) olarak sınıflandırılabilir (Hennings, 2000, akt. Akyol, 2021).

Maden ve Durukan (2011) ise dinleme ve dinleyici stillerini dört başlık altında kavramsallaştırmıştır:

1) Aktif dinleme/dinleyici: Başkaları konuşurken tüm odağını konuşmacıya vererek dinleyen, yüksek enerjili bir şekilde dinlemeye odaklanan ve konuşmacıyla doğrudan göz teması kuran dinleyicidir.

2) Katılımcı dinleme/dinleyici: Konuşmacının sözlerine ve amacına dikkat eden dinleyicidir. Konuşmanın ana fikrini anladığında konuşmaya katılır. Zaman zaman dinlemeye ara verip tekrar konuşmaya dönebilir.

3) Pasif dinleme/dinleyici: Karşısındaki kişinin konuşmasını tamamlamasını bekleyen ancak konuşma sürecine fazla dikkat göstermeyen dinleyicidir. Konuşmacı ile bir etkileşim kurmaz, nadiren söz alır ve konuşmaya katılır.

4) Tarafsız dinleme/dinleyici: Konuşma sırasında ilgisiz ve dikkatsiz bir tavır sergileyen, konuşmaya odaklanmak yerine huzursuz davranışlar gösteren dinleyicidir. Doğrudan göz temasından kaçınır ve konuşmanın içeriğine önem vermez.

Yukarıda çeşitli dinleme türleri belirtilmiştir. Dinleme türü ne olursa olsun dinleyicilerin bu süreçte birtakım becerileri kullanmaları gerekmektedir. Dinlemenin, insanların kelimeleri birleştirip anlam çıkardığı ve bunu farkında olmadan gerçekleştirdiği yönündeki yaygın yanlış inanışın aksine dinleme süreci birçok farklı mikro becerinin eş zamanlı kullanımını gerektirir (Richards, 1983).

Dinleme amacı, dinleme biçimini bilişsel ve davranışsal açıdan etkilemektedir. Bu amaçlar, dinleyicinin uygun stratejileri belirlemesine katkı sunmaktadır (Hamzadayı, 2021). Rost (1994), dinleyicilerin amaçlarına göre gerçekleştirdiği dört farklı dinleme türünü açıklamıştır:

- İşlemsel dinleme: Dinleyicinin yeni bilgiler edinmek için gerçekleştirdiği dinleme türüdür. İleti odaklı bir dinleme türüdür.
- Etkileşimsel dinleme: Bu dinleme türünde dinleyici, iletinin kişisel bileşenini tanınması gereklidir. Bu tür, işlemsel dinleme gibi ileti odaklı değil dinleyici odaklıdır. Bu dinleme türünde dinleyici iletişim kurmak amacıyla konuşmacı ile işbirliği yapmaktadır.
- Eleştirel dinleme: Mantık ışığında usavurma ve kanıtları değerlendirme faaliyetlerini içerir. Bu dinleme türünde dinleyici, iletiyi değerlendirir. Bu süreç, dinleyicinin etkin katılımını gerektirmektedir.

- Eğlence amaçlı dinleme: Bu dinleme türünde dinleyici, zaman geçirmek için gelişigüzel dinleme yapar. Dinleyici, bağlama göre bu dinleme türlerini ayrı ayrı ya da birlikte kullanabilir (akt. Hamzadayı, 2021).

İnsanlar çeşitli nedenlerle dinleme faaliyetinde bulunabilirler. Her insanın dinleme amacı farklı olsa da dinlemenin genel olarak amaçları şöyle sıralanabilir:

- Herhangi bir konuda bilgi edinmek
- Hoş vakit geçirmek
- Olayları eleştirel bir bakış ile değerlendirmek
- Eleştiri almak
- Başkalarının deneyimlerinden faydalanmak
- Çevre ile iletişim kurmak
- Başkalarının düşüncelerini değerlendirmek
- Çevremizdekilere yardım etmek (Özbay, 2014).

Keçik ve Uzun-Subaşı (2004) da dinleme-anlama sürecinde yer alabilecek dört amaç saptamıştır ve bunları: etkileşimsel dinleme (iletinin kişisel yönünü bulma), aktarımsal dinleme (yeni bilgi edinme), eleştirel dinleme (akıl yürütme yoluyla ipuçlarını değerlendirme) ve eğlendirici dinleme (olayların farklı yönlerini değerlendirme) şeklinde sıralamıştır.

Güneş (2021) ise dinleme öğretiminin amaçlarını genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

- Dil becerilerini geliştirme: Dinleme eğitiminin temel amacı, dil becerilerini geliştirmektir. Dinleme becerilerinin gelişimi, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerine de katkı sağlamaktadır.
- İletişim becerilerini geliştirme: Dinleme, sözlü iletişim becerilerinin en önemli unsurudur. İletişim sürecinde alıcı, vericinin aktardıklarını anlamlandırmak için dinlemek durumundadır.
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: Birey, dinleme yoluyla çevresindekileri anlar, öğrenir, izler ve kontrol eder. Böylece dinleme, öğrenme ve anlama sürecine katkı sunar.
- Zihinsel becerileri geliştirme: Dinleme, bireyin düşüncelerini yapılandırmasına, bilgi birikimini genişletmesine ve mevcut bilgilerini yeniden düzenlemesine olanak sağlar.

- Sosyal becerileri geliştirme: Dinleme bireyin sosyal becerilerini geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.
- Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme: Birey, karar verme, seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını ve haklarını takip etme becerilerini dinleme yoluyla da geliştirmektedir.

Dinleme türleri ve amaçları, bireyin dinleme sürecindeki rolünü anlamak açısından önemlidir. Ancak dinlemenin etkili olabilmesi yalnızca türüne ya da amacına değil aynı zamanda bu sürecin nasıl işlediğine de bağlıdır. Bu nedenle dinleme sürecini incelemek önemlidir.

7. Dinleme Süreci

Dinleme, dilsel yeterlilik, ön bilgiler ve dilsel yeterlilik ile ön bilgilerin belirli durumlarda harekete geçirilmesini etkileyen psikolojik değişkenler gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak işleyen bir süreçtir (Sarıçoban, 1999). Okuma ve yazma becerisi gibi dinleme becerisi de geliştirilebilir. Dinleme, hem resmî hem de resmî olmayan eğitim süreçleri yoluyla geliştirilmektedir. Dinleme süreci, işitilen seslerin dikkat yoluyla seçilip kodlanması, kodlanan seslerin dilsel olarak işlenmesi, geçmiş deneyimlerden elde edilen ön bilgilerin yeni girdilerle ilişkilendirilmesi, yapılandırılan bilgilerin sınıflandırılması ve anlam çıkarılması aşamalarından oluşmaktadır (Kılıç-Avan, 2024; Melanlıoğlu, 2012).

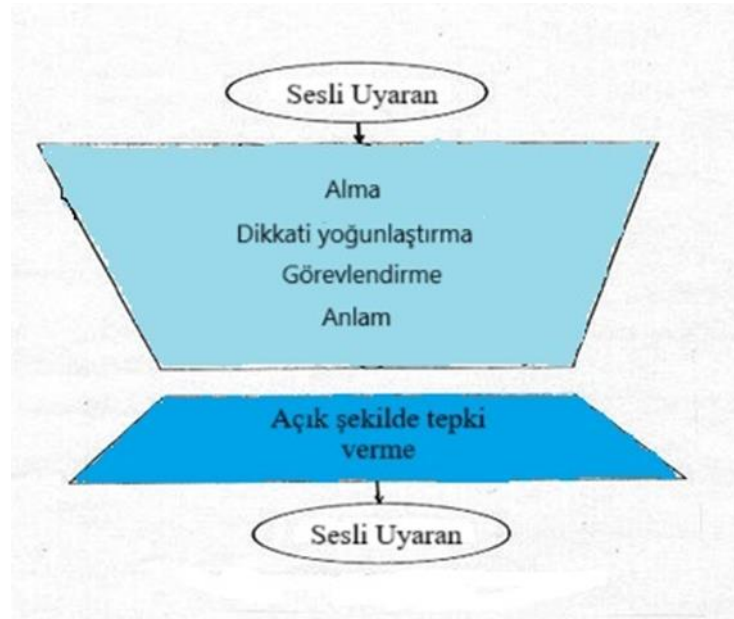
İnsanların ilk deneyimlediği dil becerisi dinleme olsa da dinleme sürecinde zihinde neler olup bittiği hala bir tartışma konusudur. Dinleme sürecinin karmaşıklığı ve çok fazla değişkenden etkilenmesi bu tartışmanın temel nedenlerindendir. Dinlemeyi oluşturan bileşenleri belirlemek ve bunları bir modelde toplamak oldukça güç bir iştir. Buna rağmen araştırmacılar, dinleme edinimini, üzerinde uzlaşılan bileşenlerden oluşan birtakım modeller yoluyla betimlemiştir. Ortaya konan modellerde genellikle girdi, biliş, duyuşsal yapılar, toplumsal etmenler ve stratejiler gibi öğeler yer almaktadır. Dinleme sürecine ilişkin ortaya konan modellerde farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu farklı yaklaşımlar bilişsel dinleme modelleri ve davranışsal dinleme modelleri çatıları altında toplanmıştır (Bayat, 2021). Bu tez, kuramsal olarak dinlemenin bilişsel yapıları bağlamında yapılandırıldığından ve davranışçı yaklaşımın günümüzde işlevselliğinin ve geçerliliğinin tartışma konusu olduğundan burada sadece bilişsel dinleme modellerine yer verilmiştir.

Bilişsel dinleme modelleri dinleme esnasında bireyin zihninde neler olduğuna odaklanmaktadır. Bilişsel dinleme modelleri, Taylor'un (1964) dinleme modeli, Mills'in (1974) dinleme modeli, Bostrom'un (1990) dinleme modeli, Wolvin ve Coakley'in (1996) dinleme modeli, Imhof'un (2010) dinleme modeli şeklinde sıralanabilir (Bayat, 2021).

Taylor'ın (1964) dinleme modelinde, duyma, dinleme ve anlama olmak üzere üç birime vurgu yapılmıştır. Bu modele göre uyaran önce duyulmakta, sonra dinlenmekte en sonunda ise anlaşılmalıdır. Mills'in (1974) dinleme modeli özellikle öğrencilerin sesli girdiyle etkileşimi başladıktan sonra ne yapmaları gerektiğine odaklanmaktadır. Dinleyiciden öncelikle dinlemeye yönelik zihinsel bir karar vermesi sonra etkin bir tepki vermesi beklenir. Bu tepki, dinlemenin amacı doğrultusunda sürdürülebilir olup olmadığı ile ilgilidir. Bununla birlikte dinleyici, dinlemeyi engelleyen unsurları da ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Bütün bunların ardından dinleyici dinlediklerini anımsayacak duruma gelmektedir. Bu model, dinleme sürecinde öğrencinin yapması gereken eylemlerin İngilizce karşılıklarının baş harfleri ile MATER olarak ifade edilmiştir. Mental (zihinsel), Active (etkin), Sustain (sürdürme), Target (amaç), Eliminate (eleme) ve Remember (anımsama) faaliyetleri Mills'in (1974) modelinin bileşenlerini oluşturmaktadır. Bostrom (1990), yapılan bilişsel temelli çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle bir dinleme modeli ortaya koymuştur. Bu model, sinyalin alınması, seçme, düzenleme, tutma ve anlama bileşenleri çevresinde yapılandırılmıştır. Bu modele göre dinleme doğrusal bir şekilde sesli bir girdinin (sinyalin) duyumsanması ile başlayan ve anlama ile sona eren bir süreçtir.

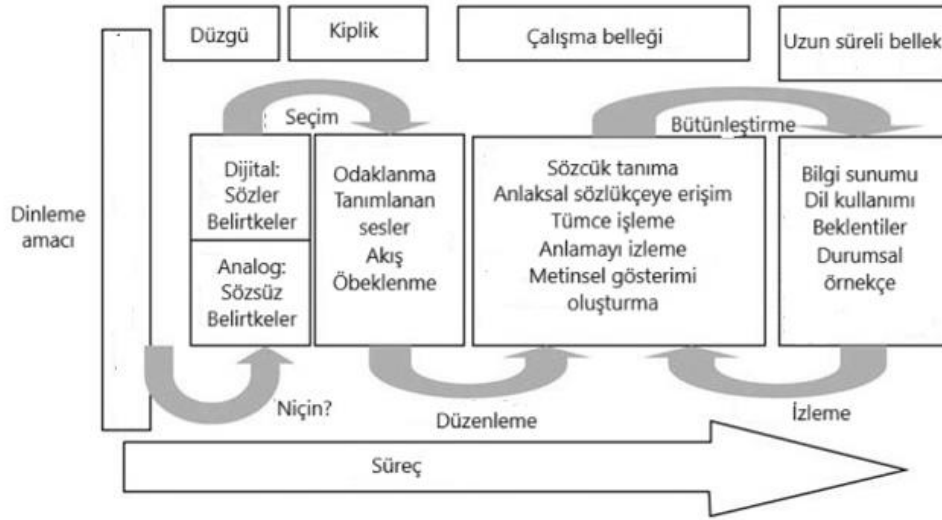
Dinleme becerisine ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan Wolvin ve Coakley'nin (1996) dinleme modeli, konuşmacı ve dinleyicinin dönüşümlü olarak rol değiştirdiği döngüsel bir yapıyı temel almakta ve bu yönüyle sürekli çevrilen bir kum saatine benzemektedir. Modele göre dinleyici, tepki verdiği anda konuşmacı konumuna geçmektedir. Bu model; alma, dikkati yoğunlaştırma ve anlam belirleme olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Model iki boyutlu olarak aşağıda somutlaştırılmıştır:

Şekil 4. Wolvin ve Coakley'in (1996) Dinleme Modeli (Janusik, 2004)



Şekil 4'te görüldüğü gibi iki tane koninin dar alanlı yüzleri, birbirinin üstüne gelecek şekilde üst üste yerleştirilmiştir. Bu konilerden biri dinleme konisi iken diğeri geri bildirim konisidir. Üstte yer alan dinleme konisinin üst kısmının daha geniş olduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli sebebi alıcının uyarıyı birçok farklı biçimde yorumlayabilmesidir. Koninin doğası gereği alt tarafa indikçe daralmaktadır. Bu daralma dinleyicinin anlamı giderek daralttığı bu daralmanın da dinleyicinin kendi ölçütleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Dinleme konisinde alma, dikkati yoğunlaştırma ve anlamı belirleme öğeleri yer almaktadır. Bu öğeler bir sütun etrafında konumlanırlar. Bu sütun anımsama sürecine ve örtük bir biçimde verilen tepkiye atıf yapmaktadır. Modelin altında yer alan geri bildirim konisinde ise koninin üst kısmının daha dar ve alt kısma doğru genişlediği görülmektedir. Üst kısımdaki darlık dinleme konisinde olduğu gibi dinleyicinin kişisel ölçütler yoluyla anlamı sınırlandırdığını gösterirken koninin altındaki genişlik dinleyicinin geri bildiriminin alıcı tarafından birçok farklı şekilde yorumlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Geri bildirim konisinin altındaki oval yapı hem kesik hem devamlı olmak üzere iki farklı çizgi şeklinde gösterilmiştir. Çünkü dinleyici uyarana açık bir geri bildirimde bulunabileceği gibi örtük bir geri bildirimde de bulunabilir. Nihayetinde dinleyici geri bildirimde bulunmaya da bilir. Güncel olduğu düşünülen bir diğer bilişsel dinleme modeli de Imhof'un (2010) dinleme modelidir.

Şekil 5. Imhof'un (2010) Dinleme Modeli



Not. Özgün şekildeki ifadeler Türkçeye çevrilirken Bayat'tan (2021) yararlanılmıştır.

Şekil 5'te görüldüğü üzere Imhof (2010) dinleme sürecini, bilginin seçilmesi, düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi aşamaları ile açıklamıştır. Bu dinleme modelinde sözlü metin yoluyla gelen bilgi; önbilgilerle, konu bilgisiyle, durumsal bilgiyle ve beden diliyle etkileşime girer ve bütünleşir. Bu bağlamda dinleme, birçok unsurun birlikte ve entegre bir şekilde çalıştığı bir bilgi işleme süreci olarak açıklanmaktadır. Bu dinleme modeli yukarıda sıralanan modellerden hem karmaşıklığı hem de bileşen sayısının çokluğu bakımından ayrılmaktadır.

Özbay (2014) da dinleme sürecini iletişim bağlamında ele almış ve ortaya yedi bileşenli bir yapı ortaya koymuştur. Buna göre dinleme süreci, ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme ve tepki bileşenlerinden oluşmaktadır. Bunlar hiyerarşik bir yapıyı temsil etmektedirler. Aşağıda bu unsurlar sırayla açıklanmaktadır.

- İlgi: İnsanlar, eğiliminin daha fazla olduğu konuları dinleme noktasında daha istekli olurlar.
- İşitme: Dinleme sürecinin ilk aşaması olan işitme kulak yoluna gelen ses dalgaları ile başlayıp bellek yardımıyla seslerin tanımlanmasına kadar sürer.
- Dikkat: Dinleme için dikkatin önemi büyüktür. Dikkat, mesajı alan için bir hazır olma durumudur.

- Kavrama: Kavrama, dinleyicinin konuşmacıdan aldığı mesajı çözümlemesidir. Kavrama çok hızlı bir şekilde gerçekleşir.
- Dinleme: Dinleme sürecinde, dinleyici konuşmacıdan aldığı mesajı anlamak ve yorumlamak için çabalar. Dinlemede seçicilik vardır. Yukarıda da ifade edildiği gibi dinleyici seslerin arasından istediğini seçerek anlamlandırır. Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerini fark etmesiyle başlar, belirli işaretleri tanımasıyla ve hatırlamasıyla devam eder ve bunları anlamlandırmasıyla son bulur.
- Değerlendirme: Dinleyici, kendisine iletilen bilginin geçerliliğine ilişkin bir yargıya varır. Başka bir söylemle bu aşamada iletinin hatırlanıp hatırlanmayacağı, dinleyicinin belleğinde yer tutup tutmayacağı belirlenir.
- Tepki: Dinleme sürecinin zorunlu bir bileşenidir. Karşılıklı bir konuşmada dinleyici tepkisi genelde hemen olurken bir konferans ya da forumda daha sonra gerçekleşebilir.

Dinleme süreçleri okuma becerisinde olduğu gibi aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli dinleme modelleri ile de açıklanmıştır (Buck, 2001). Dinlemeye ilişkin bu görüşler 1980 yılından beri dil pedagojisine hakim olmuştur. Aşağıdan yukarıya işleme modeli, dinlemenin, dinleyicinin duyulan sesleri en küçük anlamlı birimlerden (fonemlerden) başlayarak metinlere kadar doğrusal bir şekilde kodunu çözme süreci olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu modelde fonemik birimlerin kodu çözülür ve birbirlerine bağlanarak kelimeler oluşturulur, kelimeler birbirine bağlanarak cümleler oluşturulur, cümleler birbirlerine bağlanarak da anlamlı metinler oluşturulur. Kısaca süreç doğrusaldır ve anlam sürecin ürünü olarak türetilir. Yukarıdan aşağıya işleme yaklaşımında ise dinleyici konuşmacıdan gelen sesleri ipucu olarak kullanır ve anlamı bu yönde aktif olarak yeniden yapılandırır. Bu yeniden yapılandırma sürecinde dinleyici, dinlemenin gerçekleştiği bağlam ve duruma ilişkin önceden sahip olduğu bilgilerini kullanır (Nunan, 2002). Aşağıda bu modeller daha kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır.

Aşağıdan yukarıya işleme, dinlenen söylemin parçalarını sırayla ve teker teker doğrusal bir biçimde bir araya getirmek olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşım dinleyiciyi bir “ses kaydedicisi” olarak görmektedir (Anderson ve Lynch, 1988). Yukarıdan aşağıya işleme ise bazı açılardan aşağıdan yukarıya işlemenin tam zıttıdır. Yukarıdan aşağıya işleme, bütünseldir; seslerin, kelimelerin, cümlelerin tanınmasından ziyade anlamın yorumlanmasına odaklanmaktadır. Dinleyiciler, konuşmanın anlamına yönelik sürekli

denenceler oluşturur ve gerektiğinde bunları doğrular ya da değiştirirler. Yukarıdan aşağıya dinlemede duyulanları anlamlandırmak için ön bilgiler ve deneyimler kullanılır. Bireyler duyduklarından yeni şemalar oluşturmakta ve bu şemaları sürekli düzenlemekte ve değiştirmektedirler. Yukarıdan aşağıya işleme önemli olsa da aşağıdan yukarıya işleme dinleme sürecinin vazgeçilmez bir bileşenidir. Dinleyiciler, yukarıdan aşağıya işlemeyi kolaylaştırmak için duyduklarının bir kısmını aşağıdan yukarıya işlemek durumundadır (Lynch ve Mendelsohn, 2013).

Aşağıdan yukarıya işleme, gelen girdiyi mesajı anlamak için temel olarak parçalara ayırıp kullanmayı ifade etmektedir. Anlama, anlam oluşturulana kadar seslerin, kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin ardışık olarak analiz edilmesi yoluyla elde edilir. Anlama bir kod çözme süreci olarak görülmektedir. Richards'a (2008) göre bir ifadeyi aşağıdan yukarıya işlemeyi kullanarak anlamak için onu zihinsel olarak bileşenlerine ayırmak gerekmektedir. Buna "parçalama" denmektedir. Yukarıdan aşağıya işleme ise bir mesajı anlamlandırmak için ön bilgilerin kullanılması anlamına gelmektedir. Aşağıdan yukarıya işleme, dilden anlama giderken yukarıdan aşağıya işleme, anlamdan dile gitmektedir.

İyi dinleyici, konuşulan dili etkili bir şekilde anlayabilmek için hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya işlemeyi etkileşimli olarak kullanmaktadır. Başka bir ifadeyle iyi dinleyici, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya şekilde toplanan bilgileri bütünleştirebilen dinleyicidir (Anderson ve Lynch, 1988; Nunan, 2002). Günlük yaşamda da genellikle hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya işleme birlikte gerçekleşmektedir. Bunlardan biri, baskın bir şekilde kullanılabilir. Bu baskın olma durumu, dinleyicinin metnin konusuna ne kadar aşina olduğu, metindeki bilgi yoğunluğu, metin türü ve dinleme amacına ile ilişkilidir. Örneğin, deneyimli bir aşçı, radyodan bir yemek tarifi dinleyebilir. Burada şefin amacı kendi tarifi ile radyodaki şefin tarifini karşılaştırmaktır. Böylece kendi zihnindeki yemek tarifi ile radyodaki şefin tarifinin benzer ve farklı yanlarını belirler. Dinleyici olan şefin hali hazırda zihninde bir şema bulunmaktadır. Bir diğer örnekte ise acemi bir aşçı tarifi yazmak ve uygulamak için radyodaki şefi dinlemektedir. Acemi aşçı her adımı belirlemeye çalışır ve kendi şemasını oluştur. Bu örnekte acemi aşçı aşağıdan yukarıya işlemeye çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Field, 1998).

Bunların ışığında derslerde kullanılan dinleme etkinliklerinin aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işlemeyi birbirine bağlayan etkinliklerden oluşmasının önemli

olduğu ifade edilebilir. Tipik bir dinleme dersinin, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamadan oluştuğu göz önünde bulundurularak, her aşamada öğrencilerin her iki yaklaşımı etkileşimli biçimde kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Nitekim bu iki yaklaşımı bütünleştiren etkileşimsel model ortaya atılmış ve dinleme literatüründe önemli bir süreç modeli olarak benimsenmiştir.

Etkileşimsel model, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modellerin birleşiminden oluşmaktadır. Rumelhart'ın (1975) okuma üzerine yaptığı çalışmalarda dilsel işlemenin farklı düzeylerde fakat eş zamanlı olarak gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Dilsel işleme sürecinde fonolojik, sözdizimsel, anlamsal vb. süreçler birbiriyle eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Dinleme sırasında anlam oluşturma süreçlerinin de farklı düzlemlerde ancak eş zamanlı olarak gerçekleşen edimler olduğu kabul edilmektedir. Etkili dinleyiciler de hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya modelleri eş zamanlı bir biçimde kullanmaktadır. Yetersiz dinleme becerisine sahip bireyler ise metni bütüncül bir şekilde anlamaya çalışmak yerine kelimelerin anlamlarına odaklanmaktadır. Etkileşimsel modeller, dinleme becerisini bir bütün olarak geliştirmede güçlük yaşayan öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi noktasında da katkı sağlamaktadır (Bayat, 2021).

Dinleme modelleri alanyazında genellikle yetersiz bulunmaktadır. Bunun temel nedeni bilimsel açıdan tam olarak desteklenmeyen temellere dayanmaları ve geliştirilme sürecinde önemli bazı etmenlerin göz ardı edilmiş olmasıdır (Janustik, 2004). Belirli bir dil becerisini araştırmak için onun doğasını bilmek ve anlamak gereklidir. Dinlemenin doğasının doğru bilinmesi ile bu noktada karşılaşılan sorunların kaynakları tespit edebilir ve bu sorunların giderilmesine yönelik yürütülen çalışmalar daha bilimsel bir temele oturtulabilir (Bayat, 2021). Ek olarak dinlemenin doğasının doğru bir şekilde bilinmesi, bu kapsamda yapılan çalışmaların niteliğini artıracak gibi bu becerinin eğitime de olumlu yansıyacaktır. Dolayısıyla dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılacak kısa bir değerlendirme konunun daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

8. Dinleme Becerisinin Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Dil eğitiminde dört temel becerinin kazanılması hayati önem taşır. Bu becerilerden, dinleme ve okuma, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerileri olarak kategorize edilir. Dinleme, insan hayatında istemli veya istemsiz şekilde ilk edinilen beceri olarak kabul edilmektedir (Başpınar-Yörük, 2021). Dinleme edimi, diğer

becerilerden ayrı değildir. Bütün beceriler birbirini tamamlayıcı, birleştirici ve bütünleştiricidir (Aydın, 2018).

Çocuklar, doğumlarından itibaren anneleri ve çevrelerinden gelen sesleri dinleyerek doğal dinleme becerilerini geliştirirler. Bireyler, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için anlamlandırdıkları dünyayı dinleme becerisiyle keşfettikten sonra, konuşma becerisini kullanma ihtiyacı duyarlar. Konuşma, doğumdan bir süre sonra gelişen ve okuma yazmadan önce kazanılan ilk anlatım aracıdır. Bu perspektiften bakıldığında, okul öncesi dönemde temel dil becerilerinden anlama yalnızca dinleme ile, anlatma ise sadece konuşma ile sınırlıdır. Ailelerin masallar anlatıp ninniler söylemeleri, çocukların resmi olmayan dinleme eğitimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu etkinlikler, çocukların okul yaşamından önceki ilk dil eğitimlerinin parçaları olarak nitelendirilebilir. Ebeveynlerin çocukları ile konuşmaları dinleme açısından önemlidir. Aileler genellikle çocukları konuşurken onları dinlemek yerine yaptıkları işle ilgilenmekte ve çocukların anlattıklarını geçiştirmekte ya da dikkate almamaktadır. Bu bağlamda aileler çocuklarını dinlerken sabırlı olmalı ve etkin bir şekilde onları dinlemelidir. Ailede başlayan bu eğitim süreci, okul hayatıyla birlikte daha sistemli bir hale getirilir. İlk dil eğitimi, okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma temelinde gelişirken, okul çağında okuma ve yazma becerileriyle genişler. Bu durum, eğitimcilerin uzun süre yalnızca bu iki beceriyi öğretmeye odaklanmalarına neden olmuştur. Dinleme ve konuşmanın erken yaşlarda kazanıldığı düşüncesiyle bu beceriler göz ardı edilmiştir (Bulut, 2013; Kavum, 2021).

Birçok insan dinleme becerisinin okuma ve yazma gibi eğitimle öğrenileceğini düşünmeyip bu becerinin kendiliğinden gelişigüzel bir şekilde gelişebileceği düşüncesi içerisinde. Ancak yapılan çalışmalar bunun aksine dinlediğini anlama becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Kaplan, 2004). Kısaca, dinleme geliştirilebilir bir beceridir. İyi bir dinleyici olmak için nitelikli ve sistemli bir eğitim gerekmektedir. Birey ancak sistemli bir eğitimle dinleme becerisini geliştirebilir ve dinleme alışkanlığı kazanabilir (Kır, 2024). Dinleme gelişimi doğumdan itibaren 16 yaşına kadar sürmektedir. Bu yaş dağılımı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve kısmen lise yıllarını kapsamaktadır. Dolayısı ile bu yaşlar dinleme becerisinin gelişimi için kritiktir. Buradan hareketle okulda verilen dinleme eğitiminin hem birey hem de toplum açısından oldukça önemli olduğunu söylemek doğru bir tespit olabilir. Bu noktada okullarda verilen dinleme eğitimi de sistematik olmalı ve belirli bir programa dayanmalıdır. Okullarda

dinleme eğitimi ise genellikle diğer dil becerisi alanları gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde yürütülmektedir (Yemenici, 2019).

Batı literatüründe dinlemeden “ihmal edilmiş” beceri olarak bahsedilmektedir (Ünal, 2023). Türkiye’de de durum pek farklı değildir. 1968 İlkokul Müfredat Programına kadar dinleme eğitiminden doğrudan ve açık bir şekilde söz edilmemiştir. İlk defa 1968 İlkokul Müfredat Programında dinleme eğitimi doğrudan ele alınmış ve öğrencilerin dinleme ve izleme tekniği bakımından kazanacakları davranışlar belirtilmiştir (Özbay, 2014). Dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek program ise 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıdır (Gürbüz, 2023; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

İlkokul kapsamında bugüne kadar toplam on Türkçe öğretim programının uygulamaya konulduğu bilinmektedir. Bunlar sırasıyla 1924 ve 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1948 ve 1968 İlkokul Programları, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı, 2015 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programıdır. 1924, 1926 ve 1936 yıllarında ortaya konan Türkçe programlarında dinleme alanına yer verilmediği görülmüştür. Dinleme becerisi ilk kez yukarıda da vurgulandığı gibi 1968 yılında yürürlüğe konulan Türkçe Öğretim Programında yer almıştır. 1981 yılına yürürlüğe konan programda dinleme, bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil anlamayı öğrenme alanının alt başlıklarından biri olarak değerlendirilmiştir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programı, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmuştur. Görüldüğü üzere 2005 programında dinlemeye ayrı bir yer verilmiştir. Nihayet 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programında, Türkçe dersi, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmuştur. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında, sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Dinleme, sözlü iletişim öğrenme alanı kapsamında ele alınmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında, Türkçe dersi, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarından oluşmaktadır. 2009 yılından sonra ortaya konan öğretim programlarında, dinleme becerisine ilişkin kazanım sayılarının sınıf düzeyinde çok farklılaşmadığı söylenebilir (Ahıskalı, 2021; Şahin, 2024).

İlkokul seviyesinde hazırlanan bir Türkçe dersi programı, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir biçimde geliştirmeyi hedeflemelidir. Nitelikli bir program, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde ele

almalıdır. Burada esas olan, öğrenme alanlarının nasıl kategorize edildiğinden ziyade, bu alanların nasıl yapılandırıldığıdır (Yurdakal, 2024). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan güncel İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) bilgi ve deneyimlerini işe koşarak geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Güncel program bir önceki programla karşılaştırıldığında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Önceki programda öğrencilerin ilgili derse ilişkin edinmesi gereken beceriler, kazanımlar olarak ifade edilirken güncel programda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Bu noktada öğrencinin edinmesi gereken bilgi ve becerilerin sayısı da değişmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programında dinlemeye ilişkin birinci sınıf düzeyinde 11, ikinci sınıf düzeyinde 9, üçüncü sınıf düzeyinde 13 ve dördüncü sınıf düzeyinde 13 kazanım olduğu bilinmektedir. Ancak güncel program incelendiğinde dinlemeye ilişkin 1. sınıf düzeyinde 4 öğrenme çıktısı ve 21 süreç bileşeni, 2. sınıf düzeyinde 5 öğrenme çıktısı ve 20 süreç bileşeni, 3. sınıf düzeyinde 5 öğrenme çıktısı ve 26 süreç bileşeni ve 4. sınıf düzeyinde 5 öğrenme çıktısı ve 26 süreç bileşeni bulunmaktadır. Bu programda öğrenme çıktıları, öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri ifade ederken süreç bileşenleri bu bilgi ve becerilerin bileşenlerini ifade etmektedir. Her iki program, öğrencilerin dinleme becerileri açısından kazanımları gereken yeterlilikler bağlamında değerlendirildiğinde, güncel programda dinlemeye daha fazla önem verildiği söylenebilir. Ancak Türkçe programlarında dinleme metinlerinin okuma metinlerine göre daha az sayıda olma (Kavum, 2021) sorunu güncel programda da devam etmektedir. Mevcut programda tüm sınıf düzeylerinde 8 tema bulunmaktadır. Birinci sınıfın ilk dönemi hariç (Okuma ve yazma öğretim sürecidir.) diğer sınıf düzeylerinde her temada yer alan beş metnin 4'ü okuma iken 1'i dinleme metnidir. Yine 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına ilişkin stratejilere yer verilmezken, 2024 yılında güncellenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında tüm öğrenme alanlarına yönelik örnek teknik ve stratejiler sunulmuştur. Bu teknik ve stratejilere yönelik açıklamalar, programda bulunmasa da kavramsal olarak yer almaları önemlidir. Özellikle yaratıcı dinleme, güdümlü konuşma, okuyucu tiyatrosu, yankılayıcı okuma ve işaretleyerek okuma gibi daha az bilinen türlerin açıklanması faydalı olabilir (Yurdakal, 2024).

Ortaya konan son Türkçe programları incelendiğinde dinleme becerisinin dinleme ve izleme şeklinde ele alındığı ve kazanımların bu bağlamda düzenlendiği görülmektedir. Oysa dinleme ve izleme/görme becerilerinin eğitimleri ayrı olarak ele alınmalıdır (Özbay, 2014). Çünkü izleme, dinleme becerisinin daha iyi düzeyde gerçekleşmesini sağlayan alt bir beceridir. Bir çocuğu çizgi film izlerken düşünelim. Sesi kapatıldığında çocuk sadece eylemleri görecektir ancak karşılıklı konuşmaları dinleyemeyecektir. Bu şekliyle tek başına izleme aldatıcı olabilir. Örneğin bir çizgi filmde, kahramanın bir marketten ihtiyacı olan bir ürünü alıp çıktığını görürsünüz ve kahraman ödeme yapmadığı için sizin açınızdan suçlu olarak nitelendirilebilir. Ancak kahraman ve satıcı aynı ailenin fertleri olabilir. Dinlenmediğinde sadece görüntünün yanıltıcı olabileceğine ilişkin örnekler çoğaltılabilir. Dolayısıyla dinleme başlı başına bir dil becerisi alanıdır ve temel amaç okuma becerisinde olduğu gibi anlam kurmaktır.

BÖLÜM III

9. Dinlediğini Anlama (Dili Sözlü Söylem Düzeyinde Anlama Becerisi)

Anlama becerisinin güçlendirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Hayatı boyunca insana sayısız mesaj iletilmektedir ve insan, bu mesajları anlamlandırabildiği ölçüde modern bilgiye ulaşabilecek, daha etkin bir iletişim kurabilecek ve çevresindekileri olayları daha iyi kavrayabilecektir (Yıldırım, 2007). Söylenen ifade başka bir kişi tarafından anlaşılmadığı sürece konuşmak kendi başına iletişim oluşturmaz. Yabancı bir ülkede seyahat eden bir kişi için en büyük zorluk, öncelikle kendini anlaşılır kılamamak değildir; bunu sıklıkla jestlerle, yazarak veya iki dilli bir ifade kitabında yazılı bir şeye işaret ederek yapabilir. İlk zorluğu, kendisine ve etrafında söylenenleri anlayamamasıdır. Dili konuşan kişi kelimelerini yavaş ve net bir şekilde telaffuz etse bile bu konuşulan dilin anlaşıldığı anlamına gelmemektedir (Rivers, 1966).

Anlama, yeni bilgilerin zihinde var olan bilgilerle bütünleştirilerek yeni anlamların üretilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Dil merkezli anlama, yazılı ya da sesbirimsel sembollerin ne ifade ettiğini algılama sürecidir (Onan, 2005). Anlama birçok bilişsel ve dil becerisini içeren karmaşık bir süreçtir (Yıldırım ve Gök, 2024a). Anlama temelde iki temel beceriye ayrılmaktadır. Bunlardan biri okuma becerisi iken diğeri dinleme becerisidir. Hem okuma hem de dinleme süreci anlama ile sonuçlanmadığında bir değer taşımaz. Okuma açısından görme; dinleme açısından ise işitme olarak kalır. Bu nedenle bu iki beceri odağında yürütülen çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliğiyle tamamlanır (Özbay, 2014). Yukarıda ifade edilen dinleme tanımlarında ve dinleme süreçlerinde anlamanın özellikle vurgulanması bu nedenledir. Buradan hareketle dinlediğini anlama kavramı ortaya çıkmıştır. Çocukların sahip olduğu sözlü dil becerilerinin önemli bir kısmı dinlediğini anlama becerisidir (Bülbül ve Çuhadar, 2024).

Dinlediğini anlama ilk kez Rankin (1926, s. 624) tarafından “konuşulan dili anlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Yazıcı (2021, s. 53) *dinlediğini anlamayı*,

“sözcük ve cümleleri anımsamayı, cümleleri kesitlemeyi, önceki cümlelerde yer alan bilgiyi tutmayı ve geri almayı ve metinsel bilgileri önbilgilerle ilişkilendirmeyi gerektiren karmaşık bir eylem” olarak açıklamıştır. Benzer bir anlam ekseninde, Bayat (2021, s. 65), *dinlediğini anlamayı*, “sözlü metinle etkileşim sonucunda metnin anlaksal karşılığının birey tarafından oluşturulması” biçiminde tanımlarken Ahmad (2016, s. 170) *dinlediğini anlamayı* “dinleyicinin bağlamsal ve mevcut bilgilerden ipuçlarını kullanarak anlam oluşturduğu ve çok sayıda stratejik bilgiye güvendiği aktif bir süreç” olarak tanımlamıştır. Dinlediğini anlama, dilsel anlama/dili anlama olarak da terimleştirilmekte ve konuşma sırasında cümle ve söylemler içindeki kelimelerden anlam çıkarma olarak ifade edilmektedir (Catts ve diğerleri, 2006, akt. Kocaarslan, 2019). Dinlediğini anlamanın en güncel tanımlarından biri Hoover (2023) tarafından ortaya atılmıştır. Hoover’a (2023) göre dinlediğini anlama, konuşmada temsil edilen dilbilimsel söylemden gerçek ve çıkarımsal anlam çıkarma ve oluşturma yeteneğidir.

Yukarıdaki tanımların ışığında dinlediğini anlama, (sözlü) dili, söylem düzeyinde anlama olarak kavramsallaştırılabilir. Çünkü sözlü dil ve dinlediğini anlama ölçümlerinin aynı temel yapıyı değerlendirdiği belirlenmiştir (Language and Reading Research Consortium (LARRC), 2017). Söylem düzeyinde dili anlama, sözlü dil kapsamında ele alındığında; konuşmaları ve sözlü bir şekilde ifade edilen öyküleyici ya da bilgilendirici metinleri dinlemeyi kapsamaktadır (Kim, 2017; Kim ve Pilcher, 2016). Bununla birlikte sohbet etmek, televizyon izlemek, radyo dinlemek, öğretmeni dinlemek de bu çerçevede değerlendirilebilir (Kim, 2020b). Ancak bu çalışmada dinlediğini anlama, sesli okunan metni anlama becerisi (Hogan ve diğerleri, 2014) olarak tanımlanmış ve çalışma bu bağlamda kurgulanmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır. Bunlardan biri, ortak anlama sürecine sahip olan okuma ve dinlemenin, anlama modelleri açısından aynı temelde ele alınmasıdır. Çünkü metinler sözlü bir şekilde olabileceği gibi yazılı (basılı) da olabilir. Bir metni anlamaya odaklanmış teorik modeller de sözlü ve yazılı metinleri birbirlerinden ayırmazlar (Kim, 2016; Kintsch, 1988). Bir başka anlatımla metinlerin yazılı olabileceği gibi sözlü de olabileceğinden (Kintsch, 1988) hareketle, çalışmanın sözlü metinlerden anlam kurmaya odaklanmış olmasıdır. Bir diğeri çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan okuduğunu ve dinlediğini anlama modellerinin (Okumaya İlişkin Basit Anlayış; Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli, Metni Anlamanın Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli vb.) dinlediğini anlamayı bu perspektifte ele almasıdır. Dinlediğini anlama, yalnızca kelimelerin ve cümlelerin anlaşılmasını değil aynı zamanda

söylemin daha geniş bağlamda ele alınmasını da kapsar (Jackson ve diğerleri, 2022). Farklı bir ifadeyle, dinlediğini anlamak, kelimeleri ve cümleleri hatırlamayı, cümlelerden gerekli bilgiyi seçmeyi ve metindeki bilgileri dinleyicinin önceden bildikleriyle bağlantılandırmayı gerektirmektedir (Kim, 2016).

Richards (1983) dinlediğini anlama sürecini, dinleyicinin ham konuşmayı alıp kısa süreli hafızasında bunun bir görüntüsünü tutması, duyulanların bileşenlere ayrılması, içeriklerinin ve işlevlerinin tanımlanmaya çalışılması, bileşenler tanımlandıkça, önermeleri bir araya getirerek tutarlı bir mesaj oluşturulması ve dinleyicinin önerme anlamlarını tanımlayıp yeniden yapılandırdıktan sonra bunları uzun süreli bellekte tutması ve mesajın başlangıçtaki biçiminin silinmesi şeklinde açıklamıştır. Onan (2005) ise sesten anlama doğru bir yolculuk olan dinlediğini anlama sürecini dil yapıları üzerinden ele almış ve bu çerçevede açıklamıştır. Bu yolculukta anlamın işlevsellik kazandığı dil birimleri ise cümlelerdir. Cümlelerin anlamının ortaya çıkarılma sürecinde beyin, kelime türlerini semantik bir dönüşüme uğratarak cümle ögesi konumuna getirmektedir. Semantik dönüşüme uğrayan öğelerin fonetik biçimleri, dilin yüzeysel yapısını oluştururken, bu öğelerin dilin kuralları çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu anlam derin yapıyı meydana getirmektedir. Bu nedendir ki dinlenen bir cümle, aşırı dikkat harcanmaması durumunda, konuşma biçimine dönüştürülürken çoğu zaman aynı kelimeler ile ifade edilememektedir (Onan, 2005). Dolayısıyla dinlediğini anlama birçok farklı dil ve bilişsel yapının birlikte çalıştığı bir süreç becerisidir.

Dinlediğini anlama, oldukça karmaşık bir zihinsel süreçtir ve bu beceride başarılı olmak için yalnızca temel dil becerilerine sahip olmak yeterli değildir (Kim ve Phillips, 2014). Çünkü etkili bir dinlediğini anlama süreci, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının ötesine geçerek, konuşmacının neyi ifade ettiğini tam olarak anlamayı, ne anlatmak istediğiyle ilgili çıkarımlar yapmayı ve fikirler arasında ilişkiler kurabilmeyi gerektirmektedir (Kim ve Phillips, 2014; Yıldırım ve Gök, 2023).

Bir metni okuma ya da dinleme becerisi kapsamında yapılandırıcı yaklaşım, minimalist hipotez, bağıntı kuramı ve yapılandırma-bütünleştirme modeli gibi yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu modellerin bazıları sadece çıkarımsal işlemler üzerinde dururken bazıları anlama sürecini açıklamaya dönüktür. Bu bağlamda her iki edimde de birey etkin bir rol oynamaktadır. Birey ile yazılı ya da sözlü metin arasında bir etkileşim söz konusudur. Hem metinde yer alan bilgiler hem de bireyin ön bilgileri, bireyin dinlediği ya da okuduğu metni anlamlandırma sürecine etki etmekte ve

çıkarımlarını yönlendirmektedir. Metin ile okuyucu/dinleyici etkileşimini temel alan bu yaklaşımlardan daha ayrıntılı bir şekilde söz etmek gerekir. Yukarıda sıralanan yaklaşımlardan biri “yapılandırıcı” yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre okuma ve dinleme sırasında sürekli çıkarımlarda bulunulur. Bir diğeri “minimalist” yaklaşımdır. Bu yaklaşımda ise anlama sürecinde çıkarımda bulunduğumuz kabul edilmekle birlikte otomatik çıkarımların sayısının çok az olduğu ve bazı çıkarımların da dinleme ya da okuma sona erdikten sonra gerçekleştiği öne sürülmektedir (Keçik ve Uzun-Subaşı, 2004).

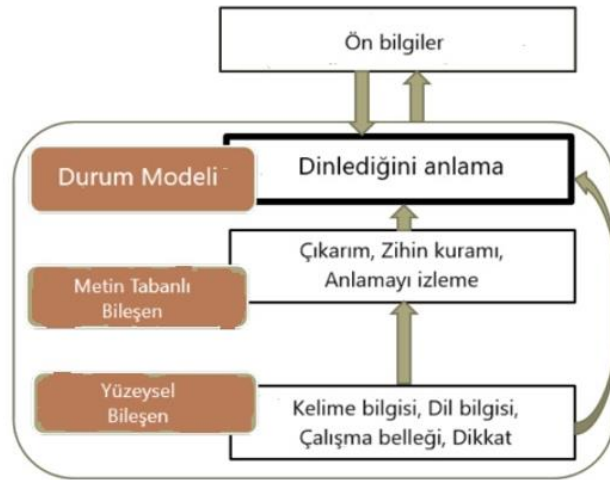
Bir diğeri yaklaşım ise “yapılandırma-bütünleştirme” yaklaşımıdır (Kintsch, 1988; van Dijk ve Kintsch, 1983). Farklılıklar olsa da bu modellerin merkezinde "durum modeli" yer almaktadır (Graesser ve diğerleri, 1994; van Dijk ve Kintsch, 1983). İyi düzeyde bir anlama, “durum modelinin” (Graesser ve diğerleri, 1994; van Dijk ve Kintsch, 1983) veya “zihinsel modelin” (Johnson-Laird, 1983) inşasını gerektirmektedir. Durum modeli, metnin ne hakkında olduğunun (Kintsch, 1988) veya “metnin hakkında olduğu mikro dünyanın” (Graesser ve diğerleri, 1997, s. 167) zihinsel temsidir (Kim ve Pilcher, 2016). Yapılandırma-bütünleştirme modeli Kintsch ve arkadaşları tarafından ortaya atılmış ve geliştirilmiştir (van Dijk ve Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, Kintsch ve Kintsch, 2005). Adından da anlaşılacağı gibi bu model, anlamanın, önermelerin inşası ve entegrasyonu olmak üzere iki aşamada gerçekleştiğini varsaymaktadır. Birey, metindeki kelimelere ve cümlelere dayalı olarak ilk temel önermeleri oluşturur. Bu ilk önermeler, daha sonra, metnin önceki bölümlerindeki önermelerle ve arka plan bilgisiyle (ön bilgiler) bütünleştirilmelidir. Bu iki işleme aşamasına dayanarak modelin üç hiyerarşik zihinsel temsil düzeyinden meydana geldiği belirtilmiştir. Bunlar; yüzeysel bileşen (yüzey kodu), metin tabanlı bileşen (metin tabanı) ve durum modeli olarak sıralanabilir (Karalık ve Merç, 2019). Yüzey kodu, metindeki kelimeleri ve ifadeleri temsil etmektedir. Yüzey kodu, ilk metin tabanlı önermeleri oluşturmak için temel bir girdidir. Bu önermeler, dilsel girdiye dayalı ilk geçiş önermeleri olduğundan bazıları potansiyel olarak yanlışır. Durum modelini oluşturmak için bu ilk, temel önermelerin metin boyunca ve anlayanın ön bilgilerine karşı çapraz kontrol edilmesi gerekir ve küresel tutarlılığı oluşturmak için eksik bilgiler çıkarılmalıdır.

van Dijk ve Kintsch (1983), metin tabanı ve durum modeli arasında önemli bir ayrım yapmıştır. Metin tabanı, bir metnin hem detaylı (mikro) hem de genel (makro) anlamını içeren önermelerle ifade edilen bir temsildir. Durum modeli ise metnin diğeri

bilgilerle bir araya getirilmiş ve daha geniş bir bağlamla ilişkilendirilmiş bir temsildir. Bu modele göre, bütünleştirilmiş metin tabanı, önemsiz bilgiler çıkarıldığında ve anlamlı bilgiler özümseğinde bir tür durum modeline dönüşür. "Bir tür" ifadesi önemlidir çünkü metin tabanları, her zaman önermelerle yapılandırılrsa da durum modelleri her zaman önermelerle sınırlı kalmayabilir; başka tür bilgileri de kapsayabilir (Kintsch, 1988; van Dijk ve Kintsch, 1983).

Özetle yapılandırma-bütünleştirme modeline (van Dijk ve Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 2005) göre metinlerin (sözlü veya yazılı) başarılı bir şekilde anlaşılması, metnin tutarlı ve bütünleşik bir temsiline (durum modeli) oluşturulmasına bağlıdır (Kim, 2020c). Bu kitapta önceki anlama modelleri göz ardı edilmemekle birlikte anlama, yapılandırma-bütünleştirme modeli (Kintsch, 1988; van Dijk ve Kintsch, 1983) çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda yapılandırma-bütünleştirme modelinin dinlediğini anlama becerisi bağlamında tasarlanmış ve oluşturulmuş bir görseli yer almaktadır.

Şekil 6. *Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli (Kintsch 1988; Kim ve Pilcher, 2016 tarafından uyarlanmıştır.)*



Şekil 6'da görüldüğü gibi yapılandırma-bütünleştirme modeli (Kintch, 1988), Metni Anlamanın Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Text Comprehension [DIET]) ile bütünleştirilip yeniden yapılandırılmıştır. DIET modeline göre dilsel ve bilişsel beceriler, daha düşük düzeyde becerilerin daha yüksek düzeyde beceriler için gerekli olduğu hiyerarşik bir ilişki içindedir. DIET modeline göre söylem becerileri, kelime bilgisi ve sözdizimi bilgisi gibi temel sözlü dil becerileri üzerine inşa edilse de üst düzey bilişler, arka plan bilgisi gibi daha fazla beceri ve bilgi

gerektirdiklerinden temel sözlü dil becerilerinden ayrı üst düzey yapılardır (Kim, 2016). Başka bir retorikle dinlediğini anlama, söylem düzeyinde bir beceridir ve bu nedenle kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi daha düşük düzeydeki becerilerin yanı sıra metinler arasında önermeleri birbirine bağlamak ve bütünleştirmek için gerekli olan daha yüksek düzeyli bilişsel süreçlerden (örn., akıl yürütme, çıkarım yapma, anlamayı izleme ve perspektif alma) yararlanmaktadır (Florit ve diğerleri, 2014; Kendeou ve diğerleri, 2008; Kim, 2015, 2016; Lepola ve diğerleri, 2012; Strasser ve del Río, 2014; Tompkins ve diğerleri, 2013).

Yapılandırma-bütünleştirme modelini oluşturan hiyerarşik yapılar, DIET modelini oluşturan hiyerarşik yapılar tarafından desteklenmektedir. Çünkü nitelikli bir durum modelini oluşturmak için metin tabanı bileşeninden gelen önermeler, çıkarım yapma, zihin kuramı, anlamayı izleme gibi üst düzey bilişsel beceriler yoluyla bütünleştirilir. Çalışma belleği ve dikkat gibi temel bilişsel beceriler ise herhangi bir öğrenme görevi için temel becerilerdir. Dinlediğini anlamamanın gerçekleşmesi metni oluşturan kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilmeden mümkün olmamaktadır. Dolayısı ile kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi temel dil becerileri de durum modeli oluşturmak için önemlidir (Kim, 2016; Lepola ve diğerleri, 2012). Şekil 6 incelendiğinde, yüzeysel bileşene, kelime bilgisi, dil bilgisi, çalışma belleği ve dikkat becerileri etki etmektedir. Bununla birlikte yüzeysel bileşene etki eden faktörler aynı zamanda dolaylı bir şekilde durum modeline de etki etmektedir. Metin tabanlı bileşene ise çıkarım yapma, anlamayı izleme ve zihin kuramı gibi üst düzey bilişsel beceriler etki etmektedir. Nitekim durum bileşeni, ön bilgiler ve metin türüyle ilişkili olarak dinlediğini anlamamanın gerçekleşmesine katkı sunmaktadır. Şekil 6'da yer alan anlama modeli, dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenler kapsamında açıklanmıştır (Kim, 2016; Kim ve Pilcher, 2017).

Oldukça karmaşık bir zihinsel süreç olan dinlediğini anlama becerisi (Bar-Kochva ve diğerleri, 2023) ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve dinlediğini anlamamanın akademik başarının önemli yordayıcılarından biri olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Şahin ve Temizyürek, 2019; Özbay ve Daşöz, 2019). Ayrıca dinlediğini anlama başarılı bir okuma için bir ön koşuldur (Kargın ve diğerleri, 2017). Dinlediğini anlamamanın okuma becerisi kazanımı açısından ön koşul niteliğinde olması, insan beyninin aynı zihinsel yapıyı paylaşması ve anlamamanın bu iki beceriye dayalı olması, okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin

derinlemesine açıklanmasını gerektirmektedir. Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin açıklandığı bölümde bu alt beceriler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

10. Dinlediğini Anlama ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi hem beyindeki anlama süreçleri hem ortak bilişsel beceriler hem de anlama modelleri açısından ele almadan önce bu iki beceri arasındaki birtakım farklılıklara dikkat çekmek önemlidir. Temelde anlamaya dayalı olan dinleme ve okuma, girdi modeli açısından değerlendirildiğinde birçok ortak öğeyi barındırır da farklı yönleri sahiptir (Hamzadayı, 2021). Özellikle alt düzey işlemlerde daha açık bir ifadeyle ses/harf, sözcük, cümle algılama düzeylerinde farklılıklar bulunmaktadır. Dinleyicinin konuşma hızına uyum sağlamakta yaşadığı güçlük, önceki bilgilere geri dönmenin sınırlı oluşu ve girdinin görsel değil de işitsel olması gibi sözlü dilin kendine özgü özellikleri bu farklılıkların temelini oluşturmaktadır (Keçik ve Uzun-Subaşı, 2004). Bununla birlikte dinleyici, konuşmacının mimiklerinden anlam çıkarma, konuşmacıyı bazı durumlarda durdurabilme ve izin verildiği sürece soru sorma gibi avantajlara sahipken okuyucu, durma, geri dönme ve tekrar okuma gibi avantajlara sahiptir. Okuduğunu anlamada görsel uyaranlar ne kadar önemliyse dinlediğini anlamada da işitsel uyaranlar o kadar önemlidir (Kaplan, 2004). Bayat (2021) da okuma ve dinleme arasındaki birtakım temel farklara değinmiştir. Bayat'a (2021) göre okumada girdi görsel nitelikteyken dinlemede sessel girdi yer almaktadır. Bu nedenle temel farkın sessel ve görsel dil yapılarının çözülmesine dayandığı söylenebilir. Bununla birlikte sesin geçici niteliği, okumada yazının durağan niteliğiyle karşılaştırıldığında dinlemenin neden daha güç olduğu sorusunun yanıtlardan biri elde edilebilir. Konuşan kişinin jest ve mimiklerinin ya da bağlamın yapısının, sözlü girdinin anlamını bazen tümüyle değiştirebilmesi söz konusu güçlüğü diğer nedenlerinden biridir.

Anlamanın iki kaynağı olan dinleme ve okuma becerisi (Kılınç ve diğerleri, 2016) farklı kaynaklardan beslenmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi dinlemeyi harekete geçiren fiziksel uyarıcılar okumadan farklıdır. Bu bağlamda dinleme ve okuma becerisine yönelik birtakım varsayımlar ortaya atılmıştır. Bu varsayımlardan biri bu iki becerinin dilsel uyaranlar bakımından farklı kaynaklardan beslendiği dolayısıyla okuma ve dinlemenin gerektirdiği zihinsel süreçlerin birbirinden farklı olduğu yönündedir. Bu

yaklaşımına "ikili anlama süreci" adı verilmektedir. Bu yaklaşım, okumanın ve dinlemenin farklı süreçler olduğunu savunmaktadır. Bu görüş, dinleme ve okumanın toplumsal işlevleri, uyarıcı türleri ve dilbilimsel yönlerden ayrıştığını ileri sürerek, anlama süreçlerinin tamamen aynı olmadığını vurgular. Bu anlayışa göre, bir birey okuma konusunda yetkin ve hızlı olsa dahi dinleme yoluyla anlama noktasında yeterli düzeyde olmayabilir. Başka bir ifadeyle anlama için gerekli uyarıcıların işitsel veya görsel kanallar aracılığıyla sağlanması nedeniyle dinleme ve okuma süreçlerinin farklı zihinsel işlemler içerdiği ileri sürülmektedir (Bulut, 2013). Ek olarak okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin benzer unsurları paylaştıklarını kabul eden ancak kelime tanıma becerisi bakımından farklı süreçleri kullandığını ifade eden araştırmacılar da mevcuttur (Samuels, 1987).

Yukarıda ifade edilen tüm bu farklara rağmen bağdaşıklık öğelerini algılama, metnin konusunu ve alt konuları algılama, dünya bilgisini işletme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey işlemler açısından iki edim arasında bir benzerlik olduğu savunulmaktadır (Keçik ve Uzun-Subaşı, 2004). Sonuçta her iki beceri de zihnin anlama süreci ile ilgilidir (Kaplan, 2004). Buradan hareketle ikinci bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre uyarıcı şekli farklı olsa da bu iki becerinin dilin temel özelliklerinin aynı olmasından hareketle benzer süreçlere sahip olduğudur (Arıcı ve Taşkın, 2019; Sticht, 1979; Yıldırım ve diğerleri, 2010). Bu yaklaşım, ortak anlama süreci (unitary comprehension process) olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşe göre okuyucu dinlediğini anlamada o kadar iyi düzeydedir ki az bir çabayla okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında herhangi bir fark kalmaz. Bu bağlamda okumayı öğrenmek çocuğun daha önce öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesinden başka bir süreç değildir. Hem okumada hem dinlemede dilsel işaretler aynıdır. En önemli fark sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcılarda yatmaktadır. Dinlemede, dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları seslerin havada yayılmasıyla sinir sistemi harekete geçerken; okumada, aynı dilsel işaretlerin fiziksel uyarıcıları görsel işaretlerle oluşturulur. Bu işaretler ışık yoluyla göz tarafından algılanıp sinir sistemine geçirilir. Dolayısı ile okumayı öğrenme, çocukların önceden öğrendikleri dilsel işaretlerin işitsel yansımalarını görsel işaretlere dönüştürme sürecidir. Kısaca okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri birbirlerine çok benzeyen becerilerdir (Aytan, 2011; Özbay, 2014; Yangın, 1999). Yıldırım ve diğerleri (2010) de dinleme ve okumanın kelime tanıma süreçleri açısından farklılaştığını ancak temel dil mekanizmalarının aynı olduğunu öne sürmektedir.

İnsan zihnindeki anlama süreci beyinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki dilin beyindeki organizasyonu açısından da ele alınmalıdır. Bu kapsamda 19. yüzyıla kadar uzanan bir nörolinguistik çalışmalar yelpazesi olduğu bilinmektedir. 19. yüzyılda beynin bilişsel fonksiyonları yerine getirirken hangi bölgelerinin aktif olduğu sorusu yanıtını bulmuştur. 1861 yılında Fransız Nörolog Pierre Paul Broca ve 1874 yılında Alman Nörolog Carl Wernicke'nin afazili insanlara yaptıkları otopsiler sonucu elde ettikleri bulgular bu alanın ilk çalışmaları olarak kabul edilmektedir. Her iki bilim adamının öncülük ettiği çalışmaların sonucunda dilin beyindeki işlevleri için Broca ve Wernicke gibi özelleşmiş alanlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu alanlar anlama ve anlatmayla doğrudan ilişkilidir (Onan, 2005; Özbay, 2014).

Anlama problemleri genellikle Wernicke alanı ile ilişkilendirilse de son yıllarda yapılan çalışmalar, Broca alanlarında lezyon olan hastaların da anlamada güçlük çekebildiği ortaya koymuştur. Nitekim nörobilimsel araştırmalar, dilin bilişsel boyutlarını açıklarken okuma işlevinin, işitme merkezinin bulunduğu beyin bölgeleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Bu durum, algılama ve anlamlandırma süreçlerinin temel bileşenleri olan dinleme ve okuma becerilerinin, beyinde benzer mekanizmalar tarafından yönetildiğine işaret etmektedir (Chermak ve Musiek, 1997, akt. Bulut, 2018).

Emiroğlu ve Pınar'a (2013) göre de bu iki beceri birbirine benzeyen anlama süreçlerini içinde barındırmaktadır. Okuma, anlamamanın ikinci basamağıdır ve dinlemeden sonra kazanılan bir göz etkinliğidir. Okuma becerisinin kazanımı dinleme becerisine bağlıdır. Eğer dinleme becerisinin kazanılmasında bir problem varsa (fiziksel veya zihinsel bir engel) çocuğun okuma becerisi kazanması oldukça zor olacaktır. Bu açıdan da dinleme becerisi ile okuma becerisi arasında sıkı bir bağ olduğu ifade edilebilir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Ek olarak dinlenen ve okunan kavramların zihinde oluşturduğu anlam aynıdır. Okuma ve dinleme becerisinin anlamamanın kaynağı olması bu iki becerinin bir birine benzeyen başka bir yönüdür. Ortaya atılan ortak anlama sürecine ilişkin bilgiler ve dinlediğini anlamamanın diğer dil becerilerine etkileri çağdaş okuma modellerinin şekillenmesinde ve bu modellerle ilişkili olarak geniş bir teorik ve ampirik çerçevenin oluşmasına zemin hazırlanmıştır (Bulut, 2018).

Son 30 yılda yapılan çalışmalar dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiyi ortaya koymuştur (Cain ve diğerleri, 2000; Diakidoy ve diğerleri, 2005; Protopapas ve diğerleri, 2012; Tilstra ve diğerleri, 2009). Ek olarak

yine birçok çalışmada dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir (Babayiğit, 2015; Babayiğit ve diğerleri, 2021; Catts ve diğerleri, 2005; Vellutino ve diğerleri, 2007; Verhoeven ve van Leeuwe, 2008). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ilkokul döneminin başlarından itibaren artmaktadır (Curtis, 1980; Gough ve diğerleri, 1996; Tilstra ve diğerleri, 2009). Başka bir ifadeyle kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi okulun ilk yıllarında çocuklar için daha büyük olma eğilimindedir. Ancak çocuklar kelime tanıma becerisi noktasında otomatikleştikçe (LaBerge ve Samuels, 1974) dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki artmaktadır (Adlof ve diğerleri, 2006; Florit ve Cain, 2011; Hoover ve Gough, 1990; Kim ve Wagner, 2015; Kim, 2023; Wolf ve diğerleri, 2019). Bu noktada Catts ve diğerlerinin (2005) yaptıkları çalışma ufuk açıcıdır. Catts ve diğerleri (2005), ikinci, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri ile kelime tanıma ve dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlama üzerindeki bağımsız ve ortak etkilerini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanarak yaptıkları çalışmanın sonucunda; kelime tanıma ve dinlediğini anlama ölçümleri, birlikte ele alındığında tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlamadaki varyansın büyük bir kısmını açıkladığı görülmüştür. Ancak her bir becerinin bağımsız katkısı sınıf seviyesine göre farklılık göstermiştir. Kelime tanımanın açıklayabildiği varyans, ikinci sınıfta %27 iken dördüncü sınıfta %13'e, sekizinci sınıfta ise %2'ye düşmüştür. Buna karşılık, dinlediğini anlamamanın açıklayabildiği varyans oranı ikinci sınıfta %9, dördüncü sınıfta %21 ve sekizinci sınıfta %36 olarak hesaplanmıştır. Başka bir çalışmada (Adlof ve diğerleri, 2006) ise sekizinci sınıfta okuduğunu anlama becerisindeki varyansın tümü dinlediğini anlama faktörü tarafından açıklanabilmektedir.

Buradan hareketle dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlama ile eşdeğer bir söylem becerisi olduğu ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki tek farkın metinlerin sözlü veya yazılı olması olduğu ifade edilebilir (Hoover ve Gough, 1990; Kim, 2015). Emiroğlu ve Pınar'a (2013) göre de okuyucu dinlediğini anlama becerisi kazandığında biraz çaba ve dikkat ile bu iki beceri arasında hiçbir fark kalmamaktadır. Bu durum, dinlediğini anlamamanın, okuduğunu anlamada yer alan kelime tanıma süreçleri dışında okuduğunu anlama ile aynı karmaşık yapılandırma ve bütünleştirme (van Dijk ve Kintsch, 1983) süreçlerini içerdiği anlamına gelmektedir (Kim, 2023). Kısaca dinlediğini anlama (dilsel anlama) ve okuduğunu anlamamanın, birinin konuşma yoluyla, diğerinin ise yazılı olarak elde edilmesi dışında temelde aynı olduğunu kabul edilmiştir (Arıcı ve

Taşkın, 2019; Hoover, 2023; Yıldırım ve diğerleri, 2010). Bu kabul, temelde bu araştırmanın da kuramsal temelini oluşturan Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi'ne (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) kaynak oluşturmıştır.

Şekil 7. *Okumaya İlişkin Basit Anlayış (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990)*



SVR, okuduğunu anlama için iki temel beceri olarak dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerinin ilişkilerini ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). SVR'ye göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama (dilsel anlama) ve kelime tanıma becerilerinin bir ürünüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). SVR'nin temel argümanı, okuduğunu anlamamanın kelime tanıma ve dilsel anlama süreçlerini içerdiğidir. Bu nedenle, kelime tanıma (kod çözme/çözümleme) (KT) ve dilsel anlama (dinlediğini anlama) (DA), okuduğunu anlamaya ($OA = KT \times DA$) katkıda bulunan iki temel beceridir ve hiçbirisi tek başına yeterli değildir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu formüldeki oransal ilişki (çarpım ile gösterilmiştir; $KT \times DA$), hem kelime tanımının hem de dilsel anlamamanın ayrı ayrı gerekli olduğunu göstermektedir. Çünkü kelime tanımada veya dinlediğini anlamada 0, okuduğunu anlamada 0 ile sonuçlanmaktadır (Kim, 2023a). Dahası okuyucuların, bu iki temel beceride ortalamaların üzerinde olmaları bile yeterli değildir (Hoover, 2023). Örneğin, dinlediğini anlama becerisi 0.60 ve kelime tanıma becerisi 0.70 olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin 0.42 düzeyinde olacağı öngörülmektedir. Ancak bu düzey, iyi bir okuduğunu anlama performansı için yetersiz kabul edilmektedir.

Bu iki becerinin okuduğunu anlama becerisine yaptıkları benzersiz katkılar ilgili çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Catts ve diğerleri, 2005; Chen ve Vellutino, 1997; Cutting ve Scarborough, 2006; Hoover, 2023; Tunmer ve Chapman, 2012). Bu teoride dinlediğini anlama, yukarıda da ifade edildiği gibi konuşmada temsil edilen dilbilimsel söylemden gerçek ve çıkarımsal anlam çıkarma ve oluşturma yeteneğidir.

Kelime tanıma, zihinsel sözlükte yer alan uygun kelime anlamlarına etkili bir şekilde erişmek için basılı kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıma yeteneği iken okuduğunu anlama yazılı olarak temsil edilen dilbilimsel söylemden gerçek ve çıkarımsal anlam çıkarma ve oluşturma yeteneğidir. Bu tanımlardan da teorinin dinlediğini ve okuduğunu anlamayı, elde edilen kaynaklar dışında eş değer beceriler olarak kavramsallaştırdığını söylemek mümkündür.

Bu kuramsal yaklaşım, İspanyolca, Çince, İngilizce, Yunanca, Korece ve Fince gibi birçok dil ve yazı sisteminde test edilmiştir. Elde edilen bulgular, teorinin öne sürdüğü ilişkisel yapıların erken çocukluk döneminden itibaren okuma becerisini açıklamada yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Florit ve Cain, 2011; Foorman ve diğerleri, 2015; Joshi ve diğerleri, 2012; Kendeou ve diğerleri, 2009; Kendeou ve diğerleri, 2013; Kim, 2017; Kim ve diğerleri, 2014; Lee ve Wheldall, 2009; Tunmer ve Hoover, 1992; Vellutino ve diğerleri, 2007). Özellikle yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak ve ilkokulda öğrenim görmekte olan çocuklar ile yürütülen çalışmalar, kelime tanıma ve dinlediğini anlama değişkenlerinin, okuduğunu anlamadaki varyansın büyük çoğunluğunu açıkladığını göstermiştir (Foorman ve diğerleri, 2015; Hoover, 2023; Kim, 2015; 2020a; Kim ve Wagner, 2015). SVR kuramı, çocukların okuduğunu anlama süreçlerini en iyi açıklayan yapılardan biri olarak ifade edilmekte ve birçok kuramsal okuma modelinin de temelini oluşturmaktadır. Türkçe bağlamında bu teoriyi esas alan bazı çalışmaların (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Durgunoğlu, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Yıldız ve diğerleri, 2019) yapıldığı da görülmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Bu okuma modeli hem öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bireysel farklılıklarını açıklamakta (Hogan ve diğerleri, 2014) hem de okuma güçlüklerinin (disleksi, hiperleksi vb.) tespitinde araştırmacılara ve öğretmenlere yol gösterici olmaktadır (Kargın ve diğerleri, 2023; Kelso ve diğerleri, 2022; McClurg, 2022; Wagner ve diğerleri, 2021).

Literatürde bu teori temelinde yürütülen çalışmaları yakından incelemek daha ayrıntılı bir bakış sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar arasında, iki alt bileşen (kelime tanıma ve dinlediğini anlama) tarafından okuduğunu anlamada açıklanan toplam varyans miktarı, genellikle %50 ila %90 arasında değişmektedir ve daha yüksek miktarlar genellikle gözlenen değişkenler yerine gizil değişkenler kullanılan araştırmalarla ilişkilidir. Birkaç çalışma, iki SVR alt bileşeninin, okuduğunu anlamadaki neredeyse tüm varyansı açıkladığını bulmuştur (Lonigan ve diğerleri, 2018; Research Consortium ve

Chui, 2018). SVR, diller ve yazı sistemleri ile birinci ve ikinci dili (L1 ve L2) öğrenenler arasında da güçlü bir şekilde desteklenmektedir (Florit ve Cain, 2011; Kim, 2022).

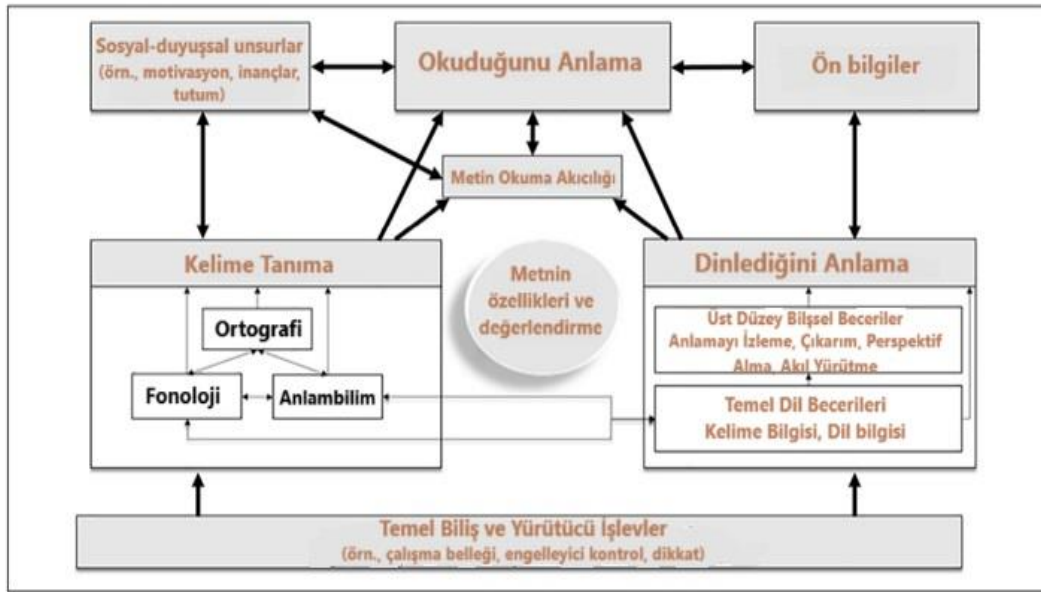
Gerçekten de kelime tanıma ve dilsel anlama, okuduğunu anlamamanın iki güçlü yordayıcısıdır ve yapılar çok az ölçüm hatasıyla ölçüldüğünde (örn., gizil değişkenler kullanılarak) okuduğunu anlamadaki varyansın büyük çoğunluğunu açıklamaktadır. Bu odakta Kim (2017), kelime tanıma ve dinlediğini anlamamanın (sözlü metinleri anlama), ikinci sınıftaki İngilizce konuşan öğrenciler için okuduğunu anlamadaki varyansın %100'ünü açıkladığını bulmuştur. Korece konuşan çocuklar (Kim, 2015), Norveççe konuşan çocuklar (Hjetland ve diğerleri, 2019) ve Rumence konuşan çocuklar (Dolean ve diğerleri, 2021) için de benzer bulgular bildirilmiştir. Türkçede ise Kargın ve diğerleri (2017) tarafından okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkokul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda okuduğunu anlama performansının %25'inin erken dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisi ile açıklanabileceği görülmüştür. Bu çalışmada yordama gücünün uluslararası literatüre göre daha düşük düzeyde ölçülmesinin birkaç nedeni olabilir. Bunlardan biri örneklemin 52 çocukla sınırlı olması ve dinlediğini anlama becerisi testinin düşük güvenirliği olabilir ($KR-20 = .67$). Diğerleri ise dinlediğini anlamaya etki eden bileşen becerilerin bu çalışmaya dahil edilmemiş olmasıdır. Bununla birlikte Türkçede bu teori temelinde yürütülen birçok çalışma olduğu da görülmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Durgunoğlu, 2006; Yıldız ve diğerleri, 2019).

Anlamayı etkileyen becerilere, süreçlere ve değişkenlere ışık tutan modellerin başında SVR gelse de çeşitli okuma ve anlama modelleri de bulunmaktadır. Bu modeller anlama sürecinde farklı değişkenlerin etkili olduğu yönünde perspektifler ortaya koymaktadır. Bunlardan bazılarının SVR'nin kapsadığı ana değişkenlere (dinlediğini anlama ve kelime tanıma) ilişkin bilişsel alt becerileri kapsayan modeller olduğu dikkat çekmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Genişletilmiş Tam Okuma Modeli (Extended Complete View of Reading [ECVR], Snow, 2018), DIER (Kim, 2017; Kim, 2020a; Kim, 2020b), Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading, Duke ve Cartwright, 2021), Okumaya İlişkin Bileşen Modeli (The Component Model of Reading, Joshi ve Aaron, 2000), Okuma Halatı Modeli (The Rope Model, Scarborough, 2001), Tam Okuma Modeli (Complete View of Reading [CRV'i], Francis ve diğerleri, 2018) bu modeller arasında yer almaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2023). Tüm bu okuma

modellerinde SVR'nin önemli iki bileşeninden biri olan dinlediğini anlama önemle vurgulanmıştır. Bu modellerde dinlediğini anlama, özellikle okuma gelişiminde temel bir beceri olarak vurgulanmakta ve okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen bir unsur olarak kabul edilmektedir (Kim ve Pilcher, 2016; Kim ve Petscher, 2021; Taboada-Barber ve diğerleri, 2021).

Ayrıca bu modellerin karmaşıklığı ve çok değişkenli ve bileşenli yapıları onların tamamının ampirik olarak kanıtlanmasının önüne geçmiştir (Örn., Okumaya İlişkin Aktif Görüş, Duke ve Cartwright, 2021). Ancak bu çok bileşenli modellerden bazıları ampirik olarak da kanıtlanmış görünmektedir. Bunlardan biri Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modelidir (Kim, 2017; Kim, 2020a; Kim, 2020b). Bu model, SVR (Hoover ve Gough, 1990), üçgen modeli (Adams, 1990), yapılandırma-bütünleştirme modeli (Kintsch, 1988), okuma sistemleri çerçevesi (Perfetti ve Stafura, 2014) ve otomatikleşme teorisi (LaBerge ve Samuels, 1974) gibi etkili teorik modeller üzerine inşa edilen ve bunları tek bir birleştirici modele entegre eden bütünleştirici teorik bir modeldir (Kim, 2022).

Şekil 8. Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler Modeli (Kim, 2020)



Şekil 8 incelendiğinde, dinlediğini anlamanın basit bir beceri olmamakla birlikte dilsel ve bilişsel beceriler tarafından desteklendiği görülmektedir (Florit ve diğerleri, 2011, 2014; Kendeou ve diğerleri, 2008; Kim, 2015; Kim ve Phillips, 2014; Lepola ve diğerleri, 2020; Tompkins ve diğerleri, 2013). Dinlediğini anlama karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Dilsel temel beceriler (örn., kelime bilgisi) gerekli olsa da iyi düzeyde bir

dinlediğini anlama becerisi için yeterli değildir (Kim ve Phillips, 2014). SVR bize basit ve anlaşılır bir bakış sağlamaktadır. Oysa okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar (Kim, 2015, 2016, 2017, 2020c, 2020d; Kim ve Phillips, 2014; Pelletier ve Beatty, 2015) okuduğunu anlamının kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerinin yanı sıra yürütücü işlevler, göreve özgü süreçler, akıcı okuma, sosyal-bilişsel faktörler ve ön bilgiler gibi birçok faktörden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Hudson ve diğerleri (2016), kelime bilgisinin ve sözdizimi bilgisinin dinlediğini anlama becerisinin bileşen becerileri olduğunu vurgulamaktadır. Wolf ve diğerleri (2019) ise kelime bilgisinin (Cain ve Oakhill, 2014; Florit ve diğerleri, 2011; Hagtvet, 2003; Tompkins ve diğerleri, 2013), sözel kısa süreli belleğin ve sözel çalışma belleğinin (Florit ve diğerleri, 2009; Potocki ve diğerleri, 2013; Tighe ve diğerleri, 2015) dinlediğini anlama becerisine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Kim'in (2020d) yürüttüğü daha kapsamlı bir çalışmada kelime bilgisi, dil bilgisi, akıl yürütme, çıkarım yapma, zihin kuramı, amaç (hedef) belirleme, anlamayı izleme gibi üst düzey bilişlerin yanı sıra ön bilgiler, metin okuma akıcılığı ve sosyal duyuşsal faktörlerin de dinlediğini anlamaya katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz., DIER). Başka bir söylemle fonolojik (sesbilgisel) farkındalık, imla (yazım) farkındalığı ve morfolojik (şekil-biçimsel) farkındalık, kelime tanıma becerisine katkıda bulunurken; kelime bilgisi, dil bilgisi, üst düzey bilişsel beceriler ve düzenlemeler ve arka plan bilgisi dinlediğini anlamaya katkıda bulunmaktadır. Şekil-biçimsel farkındalığın ve fonolojik farkındalığın kelime bilgisine etkisi de gözden kaçırılmamalıdır. Genel bilişsel beceriler veya yürütücü işlevler ise hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama becerisine katkıda bulunmaktadır. DIER, bu becerilerin hiyerarşik, dinamik ve etkileşimli ilişkilere sahip olduğu varsayımından hareketle oluşturulmuştur (Kim, 2020b, 2020c).

Okumaya ilişkin doğrudan ve dolaylı etkiler modelindeki hiyerarşik ilişkiler bir yapı metaforuyla ele alındığında; kelime tanıma ve dinlediğini anlama, bu yapının çatısını oluştururken, metin okuma akıcılığı; kelime tanıma, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında köprü işlevi görmektedir. Kelime tanıma; imla (yazım), fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık temeli üzerine inşa edilirken, dinlediğini anlama; üst düzey bilişler ve düzenlemeler, kelime bilgisi ve dil bilgisi temeli üzerine inşa edilmektedir. Temelde ise alan-genel bilişler veya yürütücü işlevler vardır. Ön bilgiler, anlama ve ilgili becerilerle yakından etkileşime girerken sosyal duygusal faktörler, okuma becerileriyle (kelime tanıma, akıcı metin okuma ve okuduğunu anlama) yakından

etkileşime girmektedir (Kim, 2023a). Bu bağlamda Kim ve Phillips'in (2014) sözlü dili anlamamanın/söylem düzeyinde dili anlamamanın (yani dinlediğini anlamamanın) bilişsel bileşenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ve 156 düşük SED'e sahip çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında; engelleyici kontrol, zihin kuramı ve anlamayı izlemenin, kelime bilgisi ve yaş değişkenlerinin etkisinin ötesinde dinlediğini anlama ile olan ilişkileri incelenmiştir. Yapısal eşitlik modeli aracılığıyla yapılan analizin sonuçları, üç bilişsel becerinin, kelime bilgisi ve yaş hesaba katıldıktan sonra dinlediğini anlama ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, engelleyici kontrolün dinlediğini anlama ile doğrudan bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmadaki yordayıcılar, dinlediğini anlamada büyük miktarda toplam varyansı (%82) açıklamıştır.

Wolfgramm ve diğerlerinin (2016) 345 İsveçli altıncı sınıf öğrencisiyle dinlediğini anlamamanın yordayıcılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ise dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında (.86) yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunurken, bağımsız değişkenler olan dikkat, kısa süreli bellek, kelime bilgisi ve akademik benlik kavramının dinlediğini anlamadaki varyansın %84'ünü, okuduğunu anlamadaki varyansın %88'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Yine Gottardo ve diğerlerinin (2018) dinlediğini anlamamanın bileşen becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya çıkarmayı amaçladıkları ve İngilizce konuşan 9 ila 13 yaş çocuklarıyla yürüttükleri çalışmada, dinlediğini anlamamanın bileşen becerileri olarak kelime bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimsel bilgi test edilmiş; bu üç becerinin de okuduğunu anlamaya katkısı olduğu ortaya konulmuştur.

DIER'i oluşturan tüm bileşen beceriler dinlediğini anlamaya doğrudan katkıda bulunmaz. Bunun yerine yakınsak beceriler dinlediğini anlama ile doğrudan ilişkilere sahipken ıraksak beceriler yakınsak becerileri destekler ve yakınsak beceriler aracılığıyla dinlediğini anlama ile dolaylı ilişkilere sahiptir. Daha açık bir anlatımla; dinlediğini anlama, çıkarım yapma, perspektif alma, akıl yürütme ve anlama izleme gibi yüksek düzeyli bilişsel beceriler tarafından desteklenmekte; bu yüksek düzeyli bilişsel beceriler de kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi temel sözlü dil becerileri tarafından desteklenmektedir (Kim, 2016). DIER'i oluşturan bileşen becerilerin birbirleri üzerindeki dolaylı etkileri yapılan birçok çalışma (Cho, 2023; Kim, 2017, 2020a, 2020c, 2020d; 2023b) ile ampirik olarak kanıtlanmıştır.

Sonuç olarak son otuz yılda yapılan geniş araştırma yelpazesi dikkat, çalışma belleği, kelime bilgisi, dil bilgisi, çıkarım yapma, zihin kuramı, anlamayı izleme

becerilerinin ve ön bilgilerin dinlediğini anlama sürecinde önemli olduğunu ortaya koymuştur (Florit ve diğerleri, 2014; Kim, 2016; Kim, 2023a; Kim ve Phillips, 2014; Strasser ve del Río, 2014). Kısaca hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama, kendi alt becerileriyle (sesbilgisel farkındalık, şekil-biçimsel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, ortografik farkındalık, anlamayı izleme, zihin kuramı/çıkarım yapma, çalışma belleği, dikkat, kelime hazinesi, dil bilgisi vb.) desteklenmektedir (Kim, 2020d, akt. Gök ve Yıldırım, 2023). Bireyin dinlediğini anlama becerisinde başarılı olabilmesi için temelde sözlü dili anlama becerisi kapsamında değerlendirilen kelime bilgisi, sözdizimsel bilgi ve biçimbirimsel farkındalık becerileri açısından belirli bir yetkinliğe ulaşması gerekmektedir. Çocukların bu becerileri erken dönemde kazanması ileriki dönemlerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerine de olumlu katkı sunmaktadır (Hamzadayı, 2021).

Özetle okuma ve dinleme becerileri paranın iki yüzü gibidir (Kaplan, 2004). Okuduğunu ve dinlediğini anlama için fiziksel girdinin farklı olduğu ancak anlama noktasında iki eş boyutu oluşturdukları söylenebilir. Özellikle kelime tanıma becerisi kapsamında oluşturulan müdahale programları ve değerlendirmeler son on yılda pedagojinin odak noktası olmuştur. Kod çözmedeki zorlukların altında yatan faktörleri anlamak için çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Günümüzde, kod çözme zorlukları bağlamında etkili müdahale programları oluşturmak için kapsamlı bir literatür bulunmaktadır. Ancak dinlediğini anlama, kod çözmeye (kelime tanıma) oranla daha az ilgi görmüştür. Özellikle yetersiz dinlediğini anlama becerisi nedeniyle zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip çocukların sayısı giderek artmaktadır (Hogan ve diğerleri, 2014). Bu noktada dinleme becerisinde de okuma becerisinde olduğu gibi, bir tür “Matthew Etkisi”nin (Cain & Oakhill, 2011; Stanovich, 1986) görüldüğü söylenebilir. Başka bir söylemle dinleme becerisi yüksek düzeyde olan çocukların dinleme etkinliklerine daha fazla zaman ayırdıkları aksine dinleme becerisi düşük düzeyde olan çocukların ise bu tür faaliyetlerden kaçındıkları ifade edilebilir.

Teorik modeller, dilbilim, nörodilbilim ve psikodilbilim çerçevesinde yapılan çalışmaların ışığında dinlediğini anlama becerini oluşturan bilişsel beceriler aşağıda sunulmuştur.

11. Dinlediğini Anlama Becerisini Etkileyen Bilişsel Bileşenler

Bu başlık altında dinlediğini anlama becerisi ile ilişkili bilişsel beceriler ilgili literatür incelenerek ortaya konulmuştur.

11.1. Çıkarım Yapma

Anlama becerisi (anlam kurma/oluşturma), bireylerin yaşamında hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir rol oynamaktadır. Anlama becerisi ise yukarıda ifade edildiği gibi okuduğunu ve dinlediğini anlama olarak sınıflandırılmaktadır. Bu iki beceri hem alt düzey hem de üst düzey bileşen beceriler noktasında ortaklaşmaktadır. Bu bileşen becerilerden biri de çıkarım becerisidir (Cromley ve Avezedo, 2007; Kim, 2017; Kim ve Philips, 2014; Lepola ve diğerleri, 2012). Çünkü hem okuyucular hem de dinleyiciler metinleri anlamaya çalışırken temel dil becerilerinin (kelime bilgisi, dil bilgisi) ötesinde farklı beceriler kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Alanyazında üst düzey dil becerilerinden biri olarak işaret edilen çıkarım yapma (Kocaarslan, 2019) bir kaynağın tam olarak ne söylediğini anlamak, ne demek istediğini ortaya koymak ve fikirler arasında bağlantı kurmak için önemlidir. Bu süreç yukarıda yapılandırma-bütünleştirme modeli (Kintch, 1988) bağlamında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Burada ise bu modele çıkarım yapma becerisi çerçevesinde kısaca değinilmiştir.

Bu modele göre birey, anlama sürecinde metnin zihninde bir temsilini oluşturur. Bu zihinsel temsilin üç ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; yüzeysel bileşen, metin tabanlı bileşen ve durum bileşenidir. Yüzeysel bileşen, kelimelerin ve cümlelerin doğrudan anlamlarıyla ilgilidir. Metin tabanlı bileşen ise metindeki örtük anlamlara değinmeden, metinden çıkarılan anlamı ifade eder. Durum bileşeni ise bireyin, kendi ön bilgilerini metinden edindiği bilgilerle uyumlu hale getirdiği kısımdır (Österholm, 2007, akt. Seçkin ve diğerleri, 2011). Yapılandırma-bütünleştirme (Kintch, 1988) modeline göre birey, anlam kurmak için tutarlı bir zihinsel temsil oluştururken durum modelini kullanır (Perfetti ve Stafura, 2014; van Dijk ve Kintsch, 1983). Bu modelde, metinden edinilen bilgilerle çeşitli önermeler oluşturulur ve çıkarım yapma becerisi, bu önermelerin bütünleştirilmesine katkı sağlar (Kim ve Phillips, 2014). Özellikle bireylerin, durum modeli geliştirme sürecinde (Kintsch ve van Dijk, 1978) çıkarım yapma becerisi oldukça önemlidir. Çünkü bu beceri, fikirleri birbirine bağlamak ve doğrudan ifade edilmeyen detayları açığa çıkarmak için gereklidir (Cain ve Oakhill, 1999). Anlamada güçlük

yaşayan çocuklar metnin eksik bir zihinsel temsiline ulaşmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, bu çocuklar metindeki bilgileri entegre etseler dahi metnin bütüncül ve tutarlı bir modelini oluşturmakta zorlanmaktadırlar (Cain ve diğerleri, 2001).

Çıkarım, “ön bilgilerden yararlanarak metindeki eksik bilgileri belirleme becerisi olarak” tanımlanmaktadır (Kim ve Pilcher, 2016, s. 12). McKoon ve Ratcliff (1992, s. 440) ise *çıkarımı* “bir metinde açıkça belirtilmeyen herhangi bir bilgi parçasını ortaya çıkarabilme becerisi” olarak tanımlamıştır. Kısaca *çıkarım*, "satır aralarını okumak" (Basaraba ve diğerleri, 2013, s. 354) olarak da ifade edilmiştir. Çıkarım yapılırken, metindeki örtük bilgiye odaklanıldığı yönünde bir anlayış olsa da çıkarım yapma, metindeki açık bilgilerin anlaşılmasında da kullanılan bir beceridir (Bayat ve Çetinkaya, 2020, akt. Yıldırım ve Gök, 2024a). Çıkarım yapmanın bu gibi farklı yönleri onun çeşitli taksonomiler ile açıklanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda birçok araştırmacı (Baker ve Stein, 1981; Chikalanga, 1992; Harris ve Monaco, 1978; Nicholas ve Trabasso, 1980) çıkarım yapma becerisini iki ya da daha fazla boyutta ele alan taksonomiler ortaya koymuştur. Ancak yapılan çalışmalarda sıklıkla çıkarım farklı kavramlar altında olsa da iki boyutta ele alınmış ve açıklanmıştır. Graesser ve diğerleri (1994), bu boyutları yerel ve bütüncül (global/küresel) çıkarımlar şeklinde sınıflamıştır. Baker ve Stein (1981) ise bu ayrımı metin bağlantılı ve boşluk doldurucu çıkarımlar olarak adlandırmış, Harris ve Monaco (1978) da önermeye dayalı ve pragmatik (edimsel) çıkarımlar olarak tanımlamıştır. Metne dayalı, yerel ve önermesel çıkarımların ortak özelliği, metinde mevcut olan bilgilerin bütünleştirilmesi yoluyla elde edilmeleridir. Buna karşılık, metne dayalı olmayan, bütüncül ve pragmatik çıkarımlar ise metindeki bilgilerin bireyin ön bilgileri ile birleşmesi ve etkileşime girmesi sonucunda oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Gök, 2024a). Bu çalışmada, bazı araştırmacıların edimsel çıkarım olarak tanımladığı (Graesser ve Clark, 1985) ve ön bilgilerden yola çıkarak çıkarım yapma becerisi olarak nitelendirilen (Elbro, 2018) bilgiye dayalı çıkarım (knowledge-based inference) terminolojisi tercih edilmiştir.

Çıkarım yapma sürecinde öğrenci, metinde açıkça yer alan bilgilerden hareketle bir çıkarımda bulunabilir ya da metindeki bilgiler ile uzun süreli belleğinde yer alan bilgi ve kavramları bütünleştirme yoluyla örtük bilgilere ulaşabilir (Özbay ve Özdemir, 2012). Bu süreç hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama becerilerini kapsamaktadır. Anlama becerileri bağlamında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalar, çıkarım yapma becerisini bir değişken olarak ele almış ve bu becerinin söz konusu iki temel beceri

(okuduğunu ve dinlediğini anlama) ile ilişkisini ve üzerlerindeki etkisini ortaya koymuştur (Algül ve Bozkurt, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Collins ve diğerleri, 2017; Florit ve diğerleri, 2011; Kim, 2016; Kim, 2020a; 2020b; Lepola ve diğerleri, 2012; Oakhill, 1982). Örneğin, Kim'in (2016) birinci sınıf düzeyindeki 201 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, dinlediğini anlama becerisini oluşturan bilişsel bileşenler incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre, dinlediğini anlama becerisi doğrudan çalışma belleği, dilbilgisi becerisi, çıkarım yapma ve zihin kuramı tarafından; dolaylı olarak ise dikkat, kelime bilgisi ve anlamayı izleme yoluyla yordanmıştır. Bu çalışmada ele alınan dilsel ve bilişsel değişkenler, dinlediğini anlamadaki toplam varyansın büyük bir kısmını (%85) açıklamıştır.

Ulusal çalışmaların sonuçları da uluslararası araştırmalarla örtüşmektedir. Bayat ve Çetinkaya'nın (2020) 117 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin çıkarım yapma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Farklı bir açıdan çıkarım yapma becerisi ile anlama arasındaki ilişki yaşla birlikte artmaktadır (Kendeou ve diğerleri, 2008; Oakhill, 1984). Yapılan son araştırmalar da çıkarım yapmanın özellikle dinlediğini anlama ile ilişkili olduğunu ve çıkarım yapmanın dinlediğini anlamayı etkileyen becerilerden biri olduğunu göstermektedir (Kendeou ve diğerleri, 2008; Kim ve Philips, 2014; Lepola ve diğerleri, 2012; Tompkins ve diğerleri, 2013).

11.2. Zihin Kuramı (Perspektif Alma)

Zihin kuramı, çıkarım yapma ve anlamayı izleme becerileri gibi üst düzey bilişsel bir beceridir (Kim, 2015). Bu becerinin ilk olarak Premach ve Woodruff (1978) tarafından ortaya atıldığı ifade edilmektedir (Altıntaş, 2014; Kılıç-Tülü, 2020). Zihin kuramı, bireyin başkalarının zihinsel durumlarını (örn., düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve niyetlerini) anlama ve bu zihinsel durumlara dayalı olarak onların davranışlarını öngörme ve açıklama becerisini ifade etmektedir (Wellman, 2002). Strasser ve Río (2014), zihin kuramını insanların kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarını, özellikle inançlarını ve isteklerini anlama becerisi olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2023). Başkalarının zihinsel durumları, inançları ve istekleri noktasında çıkarım yapmayı gerektiren zihin kuramı, anlama becerileri açısından önemlidir. Çünkü çocuklar, perspektif alma becerileri geliştikçe başkalarının bakış açısını daha iyi analiz etmekte ve bu durumu anlama sürecine aktarmaktadır (Dore ve diğerleri, 2018). Zihin kuramının

anlama ile olan ilişkisi çıkarım yapma ve durum modeli oluşturma (Kintsch, 1988) çerçevesinde açıklanabilir. Kintsch'in (1988) yapılandırma-bütünleştirme modeline göre birey, metnin anlamının zihinsel bir temsilini oluşturmaktadır. Bu zihinsel temsil metin üzerinde yapılan çıkarımlar ile mümkün olmaktadır. Çıkarım yapma ise zihin kuramı ile ilişkilidir. Çünkü zihin kuramı, sosyal çıkarım yapma süreçlerini tespit etmenin ölçülebilir bir aracı olarak kabul edilmektedir (Kelly, 2022, akt. Yıldırım ve diğerleri, 2023).

Zihin kuramının, anlama süreçlerinin bir boyutunu oluşturan dinlediğini anlama becerisiyle doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu birçok çalışma (Kim, 2016, 2017, 2020c; Kim ve Phillips, 2014; Pelletier ve Beatty, 2015) ile kanıtlanmıştır. Bu çalışmalardan biri dikkat çekicidir. Kim'in (2016) dilsel ve bilişsel becerilerin (gramer bilgisi, kelime bilgisi, çalışma belleği ve çıkarım yapma) dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; zihin kuramının, dinlediğini anlama üzerinde en fazla etki (.52) eden değişken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca zihin kuramı farklı ortografik derinliğe sahip diller (İngilizce, Almanca, Korece vb.) bağlamında da çalışılmıştır (Ebert, 2020; Kim, 2016, 2017). Tüm bu çalışmaların sonucunda zihin kuramının farklı sınıf düzeylerinde ve farklı diller konuşan çocuklar üzerinde dinlediğini anlamada noktasında önemli olduğu söylenebilir (Jackson ve diğerleri, 2022).

11.3. Anlamayı İzleme

Anlama becerisi, temelde iki ana değişkenle (kelime tanıma ve dinlediğini anlama/dili anlama) açıklansa da (Hoover ve Gough, 1990) arka planda bu becerileri destekleyen alt beceriler olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Francis ve diğerleri, 2018; Kim, 2016, 2020a, 2020b; Snow, 2018). Bu becerilerden birinin anlamayı izleme becerisi olduğu görülmektedir (Kim, 2016, 2023a; Kim ve Philips, 2014). Anlamayı izleme, hem okuduğunu anlama hem de dinlediğini anlama becerileri ile ilişkili ve bu becerileri etkileyen üst düzey bilişsel becerilerden biridir (Kim, 2015; Kim ve Philips, 2016; Krenca ve diğerleri, 2023; Oakhill ve Cain, 2012; Zargar ve diğerleri, 2020). Kelime tanıma becerisinin otomatikleşmesiyle (LaBerge ve Samuels, 1974) birlikte dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki artmakta ve nihayetinde bu iki beceri eş beceriler haline gelmektedir (Cain ve Oakhill, 2006; Florit ve Cain, 2011; Hoover ve Gough, 1990; Wolf ve diğerleri, 2019). Dolayısı ile anlamayı

izleme gibi üst düzey dil becerileri anlama açısından daha da önemli hale gelmektedir. Böylece okumayı öğrenme noktasından öğrenmek için okumaya geçen bireyler bağlamında bu iki beceri madalyonun iki yüzü olarak ifade edilebilir. Bu nedenle anlamayı izleme becerisinin anlamamanın her iki boyutunda da önemli bir faktör olması doğaldır. Sözlü metnin anlaşılması çerçevesinde anlamayı izleme becerisi, dinlediğini anlama becerisi açısından da önemli bir bileşendir. Dinlediğini anlamayı etkileyen bileşen becerilerden biri olduğu yapılan birçok çalışmada (YEM analizi, hiyerarşik regresyon kullanılarak) ortaya konulmuştur (Kim, 2014, 2016; Kim ve Philips, 2014; Krenca ve diğerleri, 2023; Oakhill ve Cain, 2012)

Anlamayı izleme becerisinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi çeşitli anlama modelleri çerçevesinde açıklanabilir. Bu noktada bir anlama modeli dikkat çekicidir. Kintsch (1988, 1998) ve van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından ortaya konulan yapılandırma-bütünleştirme modelinde anlamayı izleme, anahtar bir beceri olarak değerlendirilebilir. Dikkat çekilen bu modelde, bireyler, metnin tutarlı bir zihinsel modelini oluşturmaktadır. Bu süreç durum modeli oluşturma olarak adlandırılır. Metnin anlaşılması nitelikli bir durum modeli oluşturulması ile yakından ilişkilidir. Ancak metinden elde edilen bilgi, düşünce, duygu vb. gibi girdiler ve bireyin ön bilgileri, durum modelinin sürekli farklılaşması, güncellenmesi, başkalaşmasını sağlamaktadır. Bu sürecin her aşamasında birey anlam kurma sürecini denetler ve gerektiğinde tutarsızlığı düzeltir. Böylece doğru bir zihinsel model ortaya koyar. Anlam kurma süreci de anlamayı izleme becerisi yoluyla denetlenir ve gerektiğinde düzeltilir. Durum modeli oluşturmada anlamayı izleme noktasında yaşanan aksaklıklar anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Tibken ve diğerleri, 2022). Dolayısı ile anlamamanın her boyutunda bu becerinin düzeyi anlamayı doğrudan etkilemektedir. Başka bir söylemle yazılı ya da sözlü metnin anlaşılması durum modelinin tutarlılığı ile bağdaştırılır (Perfetti ve Stafura, 2014).

Anlamayı izlemeye ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Örneğin, Wagoner (1983, s.328) *anlamayı izlemeyi*, “kişi, strateji ve görev değişkenlerinden etkilenen meta-bilişsel bir süreç” olarak tanımlamıştır. Güncel bir tanımla ise *anlamayı izleme* “kişinin konuşmayı ya da yazılı bir metni anlama yeterliliğini değerlendirme becerisi” olarak ifade edilmiştir (Yeomans-Maldonado, 2017, s. 6). Ancak kişi, anlama yeterliliğini sadece değerlendirmez ardından düzenler (Baker ve diğerleri, 2014). Değerlendirme sürecinde birey, anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaktadır. Düzenleme sürecinde ise

birey, bir tutarsızlık ortaya çıktığında bunu fark edip tutarlılığı sağlamak için gerekli stratejileri kullanmaktadır (Zargar ve diğerleri, 2020, akt. Yıldırım ve Gök, 2024b).

Anlamayı izleme becerisine yönelik yapılan ilk çalışmalar yaklaşık 50 yıl öncesine dayanmaktadır. Bu çalışmaların iletişim alanında başladığından da bahsedilmektedir. Bu kapsamda Robinson ve Robinson'un (1977) ve Markman'ın (1977) çalışmaları öne çıkmaktadır. Robinson ve Robinson (1977) çalışmalarında “kimin hatası” görevini kullanmış ve bu yöntemle çocukların, mesajın yeterli olup olmadığını anlayıp anlamadıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Markman (1977) ise çocuklara bir oyunun yönergeleri hakkında yetersiz talimatlar sunmuştur. Çalışma, birinci sınıf öğrencilerinin bu eksik talimatları algılayamadığını göstermiştir (Yıldırım ve Gök, 2024b). Robinson ve Robinson (1977) ile başlayan “hata tespit” paradigması günümüzde de anlamayı izlemeyi değerlendirme yollarının başında gelmektedir (bkz. Cain ve diğerleri, 2004; Kim, 2020a, 2023; Kim ve Philips, 2014; Potocki ve diğerleri, 2013; Strasser ve del Río, 2014; Tighe ve diğerleri, 2023).

Özetle dinlediğini anlamayı oluşturan bileşenlerden bir diğeri de anlamayı izleme becerisidir. Öğrencilerin anlamayı izleme becerisi dinlediğini anlama ile ilişkilidir. Sözlü metinlerdeki tutarlılığı izleme ve değerlendirme süreci olan anlamayı izleme becerisinin, dinlediğini anlama üzerinde doğrudan ve bağımsız bir katkı sunduğu belirtilmektedir (Kim ve Phillips, 2014). Öğrenciler ancak anlamalarını değerlendirip izliyorlarsa sorunu ya da sorunları fark edecek ve tanımlayacaklardır (Baker, 1985). Tutarlı bir durum modeli oluşturmak, anlamanın izlenmesini gerektirdiğinden çocuklar metne dayalı olarak ilk önermeleri oluşturduktan sonra potansiyel olarak yanlış önermelerin hatalar ve tutarsızlıklar açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Kim ve Phillips, 2014; Kintch, 1988). Anlama üzerine yapılan araştırmalarda, anlamayı izleme becerisi, okuyucunun kısa metinlerde yer alan tutarsızlıkları ve/veya eksik bir bilgiyi bulmaları ve düzeltmeleri yoluyla değerlendirilmektedir (Kocaarslan, 2019; Yıldırım ve Gök, 2024b).

11.4. Kelime Bilgisi

Bir çocuk, ana dilini ilk olarak dinleme yoluyla tanımaktadır. Annesinin ve yakın çevresinin söylediği ninniler, masallar, hikâyeler ve günlük konuşmalar çocuğun dil gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Böylece çocuğun kelime hazinesi (dağarcığı) günden güne gelişme göstermektedir.

Kelime hazinesi ve söz varlığı kavramları bazen karıştırılmaktadır. Aksan (2020), söz varlığını “sözcükbilim” kapsamında ele almış ve bir dilin örgüsünü oluşturan sözcükler olarak açıklamıştır. Bu örgünün içinde sadece kelimelerin değil aynı zamanda deyim ve atasözlerinin, kalıplaşmış sözlerin ve terimlerin olduğunu da eklemiştir (Gökçe, 2023). TDK (2024) ise *söz varlığını*, “bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” şeklinde tanımlamaktadır. Söz varlığı, TDK (2024) sözlüğünde yer alan tanımın içindeki kavramların tamamını kapsamaktadır (Baş ve Karadağ, 2012). Kısaca söz varlığı bir çatı terimdir. Ancak kelime hazinesinde, kelimeler bağımsız bir şekilde dikkate alınır (Baş ve Karadağ, 2012). Bu kitapta kelime hazinesi, bazı çalışmalara (Akşak-Ertaş ve Baştuğ, 2024; Şimşek ve Demirel, 2020) paralel bir şekilde kelime bilgisi olarak ele alınmıştır. Göğüş (1978), kelime bilgisini; derinlik, genişlik ve ağırlık olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Derinlik, kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek iken genişlik çeşitli konularda kelimeler bilmek anlamına gelmektedir. Ağırlık ise bir konuda oldukça çok kelime bilmek anlamında kullanılmıştır. Bu boyutlar çocuklar büyüdükçe gelişmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu araştırmada kelime bilgisi genişlik boyutuyla ele alınmıştır.

Kelime bilgisinin gelişimi, çocuğun söz varlığını zenginleştirerek dil becerilerinin bütünsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuğun dinleme yoluyla dil becerileri gelişirken aynı zamanda kelime bilgisinde de artışlar meydana gelmektedir (Gökçe, 2023). Buradan hareketle kelime bilgisi ve dil becerileri arasında karşılıklı fayda birlikteliği (mutualizm) olduğu söylenebilir. Kelime bilgisinin etkileşim içinde olduğu dil becerisi alanlarının başında dinleme gelmektedir. Başka bir ifadeyle dinlediğini anlama, kelime bilgisi temelinde inşa edilmektedir (Biemiller, 2003, akt. Yekeler ve Ulusoy, 2021).

Ayrıca kelime bilgisinin hem okuduğunu hem de dinlediğini anlamanın ortak alt becerilerinden biri olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, bu genel anlama sürecinde temel alt becerilerden birinin kelime bilgisi olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, kelime bilgisinin, çıkarım yapmanın yanı sıra arka plan bilgisi (ön bilgiler) oluşturmak için kilit bir beceri olması olabilir (Wolf ve diğerleri, 2019). Kelime bilgisinin dinlediğini anlama ile ilişkili olduğu birçok çalışmada (Florit ve diğerleri, 2014; Kendeou ve diğerleri, 2008; Tompkins ve diğerleri, 2013) ifade edilmiştir. Bununla birlikte kelime bilgisinin dinlediğini anlamanın bileşen becerilerinden biri olduğu yapılan çalışmalar sonucunda da ortaya çıkarılmıştır (Cain, 2007; Gottardo ve diğerleri, 2018; Guo ve diğerleri, 2011;

Kieffer ve diğerleri, 2016). Örneğin, Babayigit (2014) ikinci dil olarak İngilizce (birinci dil olarak Türkçe) konuşan çocuklarla bir çalışma yürütmüş ve çalışmanın sonucunda kelime bilgisi, sözdizimsel bilgi ve morfolojik farkındalığın her birinin dinlediğini anlama üzerinde önemli miktarda benzersiz varyansa katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Türkçe bağlamında ve anlama becerisi odağında yapılan çalışmalara da rastlanılmaktadır. Bu kapsamda Türkçe konuşan çocuklarda yapılan çalışmalarda (Gökmen ve Ulusoy, 2022; İşleyen ve diğerleri, 2023; Sağlam, 2014; Yıldırım ve diğerleri, 2011; Yıldız ve Kılınç, 2015) kelime bilgisinin dinlediğini anlamaya olan katkısı sıklıkla ortaya konulmuştur.

11.5. Bellek

Bellek, insan yaşamı için çok önemli bir zihinsel yapıdır. “Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü” olarak tanımlanan (TDK, 2024) *bellek*, öğrenmeyi, bilinci ve kişiliğin bütünlüğünü sağlayan temel bir beyin işlevidir (Özbay, 2014, s. 12). Bellek sistemi, çevresel uyaranların algılanmasından başlayarak bilginin kalıcı olarak depolanmasına kadar çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu bilişsel yapı duyuşsal bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek olmak üzere dört farklı bileşenden oluşmaktadır (Ergül ve diğerleri, 2018). Duyuşsal bellek, çevreden gelen uyaranları kısa süreli olarak tutar ve bu uyaranların yalnızca bir kısmı kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek, bilginin pasif olarak muhafaza edildiği bir yapı iken çalışma belleği, bilginin geçici olarak tutulduğu, işlendiği ve kodlandığı sınırlı kapasiteye sahip bir sistemdir (Baddeley, 2007; Baddeley ve Hitch, 1974). Uzun süreli bellek ise bilginin kalıcı biçimde saklandığı pasif bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Dehn, 2010; Ergül ve diğerleri, 2018).

Bu çalışmada ise dil becerileri üzerine yoğunlaşılmasından ötürü görsel-uzamsal çalışma belleğinden ziyade diğer bellek yapılarına odaklanılmıştır (Peng ve diğerleri, 2018). Çünkü bellek yapısı, anlam oluşturma sürecinde aktif bir rol oynamaktadır (de Bree ve Zee, 2021). Sözlü metinler, dinleyiciye kısa süreli ve geçici bir erişim sağladığı için kalıcı bilgiye ulaşmayı zorlaştırabilir. Okuma becerisinde olduğu gibi birey metne tekrar tekrar erişemez. Bu nedenle dinleyici metni kısa sürede işlemeli ve özünü yakalamalıdır. Dinleme sürecinde içeriğin sürekli depolanması, işlenmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Dolayısı ile bu görevler, sözel bellek kapasitesi gerektirmektedir (Daneman ve Merikle, 1996). Sözel bellek ise sözel kısa süreli bellek ve

sözel çalışma belleği olarak ikiye ayrılabilir (de Bree ve Zee, 2021). Sözel kısa süreli bellek (SKSB), sözel bilgilerin geçici olarak tutulmasını sağlarken; sözel çalışma belleği (SÇB), bilginin aynı anda depolanması ve işlenmesini içeren daha karmaşık bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçler, bilginin mevcut dünya bilgisiyle (ön bilgilerle) bütünleştirilmesi, zihinsel modellerin oluşturulması ve gözden geçirilmesi ile anlama sürecinin izlenmesini içermektedir (Baddeley ve Hitch, 1974). Geniş sözel bellek kapasitesi, daha fazla bilgi saklama, çıkarım yapma, ilişkiler kurma ve ilgili bilgileri etkinleştirirken ilgisiz olanları baskılama becerilerini artırmaktadır (Castles ve diğerleri, 2018; Daneman ve Merikle, 1996).

Bu iki bellek türü, Çok Bileşenli Çalışma Belleği Modelinde (Baddeley ve Hitch, 1974) merkezi yönetici (sözel çalışma belleği/görsel çalışma belleği) ve sözel kısa süreli bellek (fonolojik döngü) olarak çalışma belleğinin bileşenleri biçiminde ele alınmıştır. Bu çalışmada ise bellek, çalışma belleği ve kısa süreli bellek olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bellek türlerinin ayrı ayrı ele alınmasının temel nedeni her bir bellek türünün dinlediğini anlama ve ilişkili bileşen becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Böylece öğrencilerin hangi bellek türünde müdahale eğitimine ihtiyaç duydukları ve hangi bellek türünde geliştirilmeleri gerektiği ortaya çıkarılacaktır.

11.5.1. Çalışma Belleği

Baddeley (1992), yürütücü işlev yapılarından biri olan (Şentürk-Gülhan ve Burak, 2023) çalışma belleğini, dilsel anlama, öğrenme ve muhakeme gibi karmaşık bilişsel görevler için gerekli bilgilerin geçici olarak depolanmasını ve işlenmesini sağlayan bir beyin sistemi olarak betimlemiştir. Yine Baddeley ve Hitch'in (1974) ortaya koyduğu çalışma belleği modeline göre çalışma belleği; fonolojik döngü ve görsel-mekansal kayıt defteri alt sistemleri ile bu sistemleri kontrol eden merkezi yönetici ana fonksiyonundan oluşmaktadır. Bu modele göre merkezi yürütücü, bilişsel sistemdeki farklı bileşenlerin etkinliklerini koordine etmekten sorumludur. Bu birim, dikkat kontrolünü sağlar, strateji seçim süreçlerini yönetir ve farklı kaynaklardan gelen bilgileri entegre eder. Ayrıca, merkezi yürütücü; fonolojik döngü ve görsel-mekansal kayıt defteri gibi alt sistemlerin uyumlu bir şekilde çalışmasını destekleyerek bilgi işlemenin verimli bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır (Ertuğrul, 2011). Sonraki yıllarda bu modeldeki üç yapıya ek olarak "olaysal tampon" adı verilen bir bileşen daha eklenmiştir (Hassamancıoğlu ve Doğan, 2021). Bu bileşen, çalışma belleği ile uzun süreli bellek arasındaki etkileşimi

açıklamaktadır. Ancak literatürdeki değerlendirmelerde ve araştırmalarda, üç bileşenli modelin hâlâ temel alındığı görülmektedir (Ergül ve diğerleri, 2018).

Çalışma belleği, anlamamanın tüm boyutları için önemli bir bilişsel yapıdır. Çalışma belleği, tüm dillerde okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olmakla (Demirtaş ve Ergül, 2019) birlikte dinlediğini anlama becerisi açısından da önemli bir yapıdır. Dinlediğini anlama, kelimeleri ve cümleleri hatırlamayı, cümleleri ayırtırmayı, önceki cümlelerden bilgi almayı ve metinden elde edilen bilgileri okuyucunun ön bilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektirmektedir (Kim, 2016). Bu noktada çalışma belleği önemli hale gelmektedir. Çünkü çalışma belleği, kişinin zihninde sözel ve/veya yazılı (Uzamsal da olabilir.) bilgiyi, tutma ve manipüle etme, aynı zamanda yeni gelen bilgilerle ilişkilendirme yeteneğidir. Kişinin metinde yer alan bilgiyi hafızasında tutması ve aynı anda yeni bilgiyi zihninde yer alan bilgiler ile bütünleştirmesi gerektiği için çalışma belleği anlama becerisi ile ilgili bir yapıdır (Hudson ve diğerleri, 2016). Yapılan çalışmalar, çalışma belleğinin kelime bilgisi (Morra ve Camba, 2009; Stokes ve Klee, 2009), dil bilgisi (Robinson ve diğerleri, 2003), çıkarım yapma (Moran ve Gillon, 2005), zihin kuramı (Davis ve Pratt, 1995), dikkat (Kocaarslan, 2022) ve dinlediğini anlama (Daneman ve Merikle, 1996; Florit ve diğerleri, 2009; Kim ve Philips, 2014; Was ve Woltz, 2007) ile ilişkili bir yapı olduğunu göstermiştir. Çalışma belleğinin okuduğunu anlama ile ilişkisini ya da çalışma belleğinin okuduğunu anlamaya olan etkisini inceleyen kapsamlı bir literatüre rağmen çalışma belleğinin dinlediğini anlamadaki rolü henüz yeterince araştırılmamıştır (Mekheimer, 2024). Özellikle Türkçede çalışma belleği ve dinlediğini anlama becerisinin dahil edildiği sınırlı sayıda çalışma (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Sal-İşleyen ve diğerleri, 2023) göze çarpmaktadır. Oysa dinlediğini anlama becerisinde, dinleyicinin duyduğu bilgileri gerçek zamanlı olarak işlemesi gerektiği için çalışma belleğinin yükü okuduğunu anlama becerisine göre daha fazladır (Swanson ve Berninger, 1995).

11.5.2. Kısa Süreli Bellek

Dinleme modellerinde dikkat ve bellek başat öğeler olarak ifade edilmektedir. Özellikle bilişsel modellerde kısa ve uzun süreli bellek en işlevsel öğeler olarak vurgulanmaktadır (Bayat, 2021). Kurudayıoğlu'na (2018, s. 9) göre *kısa süreli bellek*, sıkça kullanılan bilgilerin geçici olarak depolandığı bir sistemdir. *Kısa süreli bellek*, “beyne duyuşsal uyarılarla gelen bilgilerin, uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırıldığı ve işlemlere tutulduğu etkinlik alanı” olarak tanımlanmıştır (Kayhan,

2010, s. 15). Son tanımdan da anlaşılacağı gibi bazı araştırmacılar kısa süreli bellek ile çalışma belleğini aynı anlamda kullanmaktadır. Ancak kısa süreli bellek, işitsel ya da görsel girdinin duyuşsal kayıttan sonra belirli bir süre depolandığı bellek türüdür. Çalışma belleği ise işitsel ya da görsel girdinin tutulup işlendiği bellek türüdür. Kısa süreli bellek, bilgilerin geçici olarak tutulduğu bir alan olup, bu bilgiler daha sonra çalışma belleğine aktarılır (Ergül ve diğerleri, 2018). Bu ayrım bu iki bellek türünün ölçüm yaklaşımlarına da yansımıştır. Kısa süreli bellek genellikle ileri sayı dizisi (The forward digit span) ile değerlendirilirken (Doğan, 2011) çalışma belleği birtakım bataryaların ve zekâ testlerinin (Ergül ve diğerleri, 2018; Savaşır ve Şahin, 1995) yanı sıra dinleme aralığı görevi (The listening span task) (Kim, 2015, 2019) gibi araçlarla da değerlendirilmektedir. Ergül ve diğerlerinin (2018), 5-10 yaş çocuklarının çalışma belleği düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri ölçme aracında, sözel kısa süreli bellek, çalışma belleğinin alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Bu iki bellek türünün en önemli ortak özelliği ise sınırlı kapasitelerinin olmasıdır.

Kısa süreli bellek, sınırlı miktarda bilgiyi ve sınırlı bir süre boyunca depolayabilir. Araştırmalara göre, kısa süreli belleğin kapasitesi 5 ile 9 birim arasında değişmektedir (Klatzky, 1975; Kurudayıoğlu, 2018). Bilgilerin bellekte kalma süresi ise yaklaşık 20 saniyedir. Bazı kaynaklarda bilgilerin kısa süreli bellekte kalma süresi 15 saniye olarak belirtilmiştir (bkz. Fuster ve Alexander, 1971). Dolayısıyla, zihinsel olarak tekrarlanmadığında, bu birimlerdeki bilgiler kısa süreli bellekte 20 saniyeden sonra kaybolmaktadır (Kurudayıoğlu, 2018). Kısa süreli belleğin kapasitesini oluşturan birimler ile ne kastedildiği açıklanmalıdır. Bu noktada birim boyutu, girdi türüne ve dinleyicilerin işledikleri materyallere ilişkin önceki deneyimlerine göre değişmektedir. Örneğin, Latin alfabesinin bir dizi harfi ana dili İngilizce olan kişilere rastgele bir sırayla sunulursa, yalnızca yaklaşık 7 ± 2 harfi hatırlayabilirler. Öte yandan, harfler İngilizce kelimelere dönüştürülebilecek şekilde sunulursa, dinleyiciler muhtemelen çok daha fazla harfi hatırlayabilirler. Çünkü harfleri, İngilizce ses-sembol uyumuna ilişkin önceki bilgilerine göre anlamlı birimlere gruplayabilirler. İnsanların gördüğü, duyduğu veya daha önceden bildiği sayı, harf ve objeler kısa süreli bellekte tutulan ve hatırlanan birimleri oluşturabilir (Barnes ve Desrochers, 2008, akt. Kayhan, 2010). Dil açısından ele alındığında ise birimler genellikle sözdizimsel olarak kelimeler, kelime grupları veya cümlecikler olarak tanımlanır (Call, 1985).

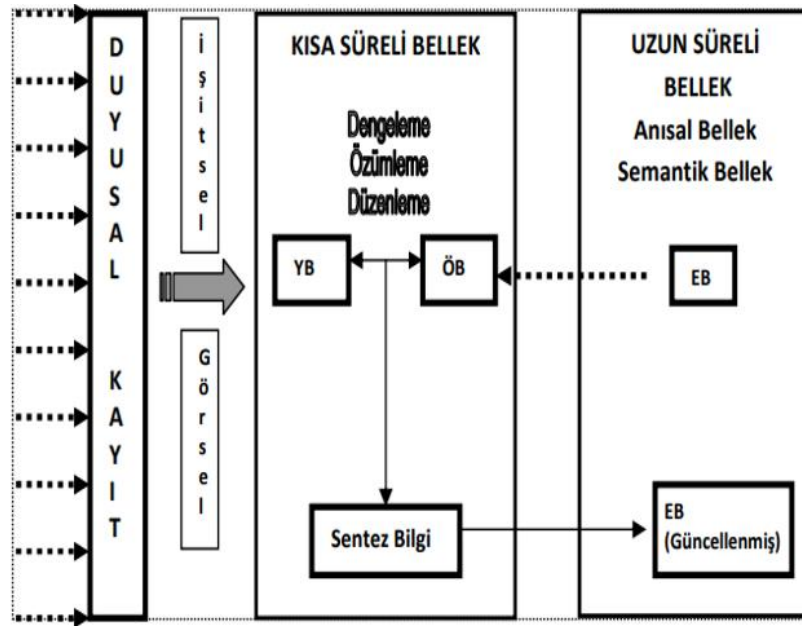
Kısa süreli bellek, dinleme ve okuma yoluyla alınan kelimelerin anlamsal ve biçimsel olarak uzun süreli belleğe kodlanarak aktarılmasında çok önemlidir (Kurudayıoğlu, 2018). Kısa süreli bellek ile okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak dinleme ve dinlediğini anlama sürecinde kısa süreli belleğin rolünü bilimsel olarak inceleyen çok az sayıda çalışma olduğu bilinmektedir. Oysa dinleme ile kısa süreli bellek arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu nedenle kısa süreli bellekteki bir eksiklik veya aşırı yüklenme düşük düzeyde anlama ile sonuçlanmaktadır. Kısaca kısa süreli bellek, dinlediğini anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Onishi, 1994). Çünkü dinleyiciler, dikkat ettikleri ifadeyi yorumlamak için bu öğeleri kısa süreli bellekte yeterince uzun süre tutmak durumundadır (Call, 1985).

Ancak kısa süreli bellek ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları tutarlı değildir. Sözel beceriler kontrol edildikten sonra kısa süreli belleğin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki varyansın bir kısmını (%4) açıkladığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Florit ve diğerleri, 2009) ve dinlediğini anlama ile kısa süreli bellek arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar (Hang, 2024) olduğu gibi kısa süreli belleğin dinlediğini anlama üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalara (Alonzo ve diğerleri, 2016; Kim, 2016) da rastlanmaktadır. Okuduğunu anlama kapsamında yapılan çalışmalarda da dinlediğini anlama becerisinde olduğu gibi tutarsız sonuçlar ortaya konulmuştur (bkz. Haarmann ve diğerleri, 2003; Swanson ve Berninger, 1995). Şüphesiz ifade edilen tüm bu çalışmalar, çalışma grubu, metodoloji, analiz yöntemi, veri toplama araçları gibi bileşenler bakımından farklılık göstermektedir. Türkçe bağlamında ve kısa süreli belleği bir değişken (bağımsız) olarak dahil eden ve anlama becerisi odağında yapılan çalışmalarda ki bu çalışmaların (Babayiğit ve Stainthorp, 2007, 2010, 2014; Kayhan, 2010; Öksüz ve Akyol, 2023) sayısı oldukça azdır, kısa süreli bellek, okuduğunu anlama ile ilişkili bir yapı olmanın ötesinde okuduğunu anlamayı etkileyen bir yapıdır. Türkçede kısa süreli belleğin dinlediğini anlamaya önemli bir katkısı olduğu önemle vurgulanmaktadır (Doğan, 2011; Kurudayıoğlu, 2018; Özenici, 2009). Bu çalışmada da kısa süreli belleğin dinlediğini anlamaya doğrudan ya da dolaylı etkisi olduğu varsayımında bulunulmuştur. Bunun temel nedeni öğrencilerin kısa süreli bellek yükündeki sınırlamalar (7 ± 2 birim) nedeniyle uzun ifadelerin (özellikle yan cümleler) anlaşılmasında güçlükler yaşayabilmeleridir (Richards, 1983). Bir diğer neden ise kısa

sürelî belleğin, dinlediğini anlama sürecinin önemli bir bileşeni olan çıkarım yapmayı (hem yerel/önermesel hem de bütüncül/edimsel), etkileyen önemli değişkenlerden biri olmasıdır (McKoon ve Ratcliff, 1992).

Başka bir açıdan öğrenmek için dinleme özellikle öğrencilerin günlük yaşamının önemli bir parçasıdır. Hem sınıf içi öğrenme ortamında hem kişiselleştirilmiş dijital öğrenme ortamlarında dinleme oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf içinde öğretmenin anlatım yoluyla aktarımının yanı sıra akıllı tahta vb. öğretim teknolojileri kullanılarak da dinleme faaliyetleri yürütülmektedir. Bu bağlamda öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen önemli bir kuramdan da bahsetmek önemlidir. Amerikalı Bilişsel Psikolog George Armitage Miller tarafından 1956 yılında ortaya atılan bilgi işleme kuramı öğrenme sürecini bellek türleri çerçevesinde açıklamaktadır.

Şekil 9. *Bilgi İşleme Kuramı (Onan, 2012)*



Not. YB: Yeni Bilgi/EB: Edinilmiş Bilgi/ÖB: Ön Bilgi

Bilgi işleme süreci, duyuşal kayıttan gelen bilginin kısa süreli bellekte kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılması ve gerektiğinde geri çağırılması şeklinde açıklanabilir. Bu süreçte beyin, bilgi üzerinde analiz ve sentez gibi bilişsel işlemler yürütür. Bilgi işleme süreci bağlamında kısa süreli bellek, bilginin zihinsel tekrar yoluyla geçici olarak tutulduğu ve tepki üretimine olanak sağladığı bir sistemdir. Bu süreçte bilgi ya belirli bir sürede (yaklaşık 20 sn) saniye içinde unutulmakta ya da zihinsel tekrar ve kodlama yoluyla uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dinleme sürecinde öğrenci, tıpkı okuma sürecinde olduğu gibi, aktif bir alıcı rolü üstlenir. Ön

bilgiler ile yeni bilgiler bütünleştirilerek anlam oluşturulur ve bu süreç kısa süreli bellekte başlar. Dinleme ve/veya okuma sırasında, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe gelen yeni bilgiler, ön bilgilerle etkileşime girer. Bu etkileşim, dengeleme süreciyle başlatılır ve öğrenci, sahip olduğu ön bilgilerle işitsel ve görsel kaynaklardan gelen bilgileri dengelemeye çalışır. Dengeleme süreci özümleme ve düzenleme olmak üzere iki aşamadan oluşur. Yeni bilgilerin mevcut ön bilgilerle uyumlu olması durumunda özümleme gerçekleşmektedir. Ancak öğrenme sürecinin tamamlanabilmesi için düzenleme yapılması gereklidir. Düzenleme işlemi, öğrencinin sentezlenmiş bilgiye ulaşmasını ve bu bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmasını sağlar. Bu süreçlerin sonunda bilgi, uzun süreli bellekte depolanarak öğrenme gerçekleşir (Onan, 2012).

11.6. Dikkat

Yönetici/yürütücü işlevlerden biri olarak ifade edilen (Kim, 2016, 2023a; Wolf ve diğerleri, 2019) *dikkat* en genel anlamda "hedefe yönelik bilinçli ve yoğun algı" olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2013, s.1). İnsanlar, günlük yaşamda, çok sayıda uyarana (ışık, ses, görüntü vb.) maruz kalmaktadır. Ancak insanlar dikkatlerini gönüllü olarak belirli uyarılara yönlendirebilse de zaman zaman dikkat istemsiz olarak farklı uyarılara özgülenebilir. Bu durum dikkatin dağılması olarak nitelendirilmektedir (Anderson, 2021: Toro ve diğerleri, 2011).

Dikkatin, aktif ve pasif dikkat, değişen dikkat, bölünmüş dikkat, sürdürülen (sürekli) dikkat ve odaklanmış dikkat gibi türleri vardır. Bunlardan sürekli dikkat, anlama süreci (okuma ve dinleme) için ayrı bir önem taşımaktadır. Sürekli dikkat, bireyin dikkatini belirli bir etkinlik ya da uyarı üzerinde koruyarak, bu süreç boyunca gerekli tepkileri verebilme ve uyanıklık halini sürdürebilme yeteneğidir. Bu dikkat türü, bireyin duruma yönelik motivasyon düzeyiyle yakından ilişkilidir. Hem okul hem mesleki hem de sosyal yaşamda üstlenilen birçok görev, sürekli dikkat gerektirir. Bir kişinin yalnızca bir şeye odaklanması değil, aynı zamanda dikkatini o uyarı ya da etkinlik üzerinde sürdürebilmesi hayati bir öneme sahiptir. Dikkatin bir uyarı üzerinde sürekli olarak korunabilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve etkili bir şekilde sürdürülmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Şahin, 2013). Hem okuma hem de dinleme süreci bir uyarı üzerinde dikkatin sürekli korunmasını gerektirmektedir.

Kişinin alakasız uyaranları engelleme, dikkatini dağıtmama ve seçilen odak uyaranlarda dikkatini sürdürme becerisi olarak tanımlanan sürekli dikkat, okuma üzerinde etkili olmanın (Deniz ve Katrancı, 2019) ve öğrenme için (bilgi işleme teorileri kapsamında) ön koşul (Stevens ve diğerleri, 2006) olmanın yanı sıra dinleme (Özbay, 2014; Yazıcı, 2021) açısından da önemlidir. Çünkü dinlediğini anlama, kelimeleri ve ifadeleri hatırlamayı, cümleyi çözümlemeyi, önceki cümlelerden elde edilen bilgileri tutmayı ve geri çağırma ve metinde yer alan bilgileri dinleyicinin arka plan (veya genel dünya) bilgisiyle ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Nitekim sürdürülebilir dikkatteki bireysel farklılıkların, metnin dilsel girdisini temsil etme (yüzey kod temsili), ardından anlamları kodlama (metin tabanlı temsil) ve önermeler arasında anlamları bütünleştirme (durum modeli) becerisi ile ilişkili olabileceği varsayılmıştır. Sürekli dikkatin, yapılandırma-bütünleştirme modeli (Kintsch, 1988, 1998) temelinde bütünleştirme süreciyle ilişkili olduğu ve bu nedenle dinleme becerisi için önemli bir bilişsel unsur olduğu belirtilmiştir (Kim, 2016).

Başka bir açıdan sürekli dikkat mekanizması, anlam kurmada otomatikleşmiş ve çaba gerektiren süreçlerin birbiriyle uyumlu bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin hem kod çözme hem de dilsel anlama aşamalarında otomatikleşmiş ve çaba gerektiren işlemleri içerdiği ve okuma gelişimi boyunca bazı çaba gerektiren süreçlerin otomatik hale geldiği iyi bilinmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974). Dikkat kontrolünün bu otomatik ve çaba gerektiren süreçleri etkili bir şekilde koordine etmesi, bireyin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Conners, 2009).

Dikkatin anlama becerileri ile ilişkili olduğu ve dikkatin anlama üzerinde etkisi olduğu varsayımları genellikle yukarıda sunulan iki yaklaşım ile açıklanmaktadır. Bu varsayımlar yapılan birçok çalışmada sınanmış ancak dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerisi bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde sürekli dikkatin anlama (okuduğunu ve dinlediğini) ile ilişkisi ya da sürekli dikkatin anlama (okuduğunu ve dinlediğini) üzerindeki etkisi noktasında tutarsız bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama odağında yapılan çalışmalar incelendiğinde dikkatin okuduğunu anlamaya etkisini tespit eden çalışmaların (Cain ve Bignell, 2014) yanı sıra dikkatin okuduğunu anlamaya herhangi bir etkisinin olmadığını (Wolf ve diğerleri, 2019) ortaya koyan çalışmalara da rastlanılmıştır. Ancak dikkatin okuduğunu anlamaya olan etkisini belirleyen çalışmalarda öğrencilerin dikkat düzeylerinin öğretmenleri tarafından

değerlendirildiği gözden kaçırılmamalıdır (Wolf ve diğerleri, 2019). Türkçe bağlamında ise dikkat ve okuduğunu anlama becerileri bağlamında sınırlı sayıda çalışma (Öksüz ve Akyol, 2023; Yıldız ve Çetinkaya, 2017) yapıldığını söylemek mümkündür. Bu çalışmalardan en dikkat çekici olan Öksüz ve Akyol'un (2023) ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme sürecinde dinleyicinin sesli uyaran üzerinde kontrolü olmayabilir. Konuşmacının ifadelerinin ya da sesli bir şekilde okunan metnin akışı çok fazla müdahaleye açık değildir. Böylece dinleyici konuşulan dili dikkatli bir şekilde takip etmek durumundadır. Öte yandan okumada, okuyucular, metinler üzerinde önemli bir kontrole sahiptir ve metnin bazı bölümleri üzerinde durabilir, bazı bölümleri atlayabilir ya da geri dönebilirler (Osada, 2004). Başka bir ifadeyle okuyucu, anlamasını denetlemek, bağlamı yeniden yapılandırmak ve yanlış okuduğu bir kelimeyi tekrar okumak amacıyla metin üzerinde geri dönüşler yapabilir (Connors, 2009). Buradan hareketle dikkatin dinleme üzerinde daha fazla etkisi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların (Jiang ve Farquharson, 2018; Kim, 2016; Strasser ve del Río, 2014) sonuçları da dikkatin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Yakın tarihte yapılan bir çalışma özellikle dikkat çekçidir. Kim'in (2023a) gerçekleştirdiği bu çalışmada kelime tanıma ve dinlediğini anlamamanın paylaştıkları varyansın bir kısmının (%29-%26) dikkat ve çalışma belleği tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki, başlığı altında yer alan DIER modelinde (Kim, 2023a) yürütücü işlevler, başta temel iki beceri (kelime tanıma ve dinlendiğini anlama) olmak üzere tüm bilişsel yapıları etkilemesi nedeniyle modelin en altına yerleştirilmiştir. DIER modelinin en önemli özelliklerinden biri, dinamik bir yapıya sahip olmasıdır. Dinamiklikten anlaşılması gereken bu modelde yer alan becerilerin sınıf düzeyi ve metin türleri bağlamında farklılık gösterebilmesidir.

12. Bilgilendirici Metinler ve Dinlediğini Anlama

Dilbilim özellikle de metindilbilim çerçevesinde çalışmalar yapan araştırmacılar metinlerin kapsamlı doğasını incelemektedir. Bu bölümde bu kapsamlı konuyu derinlemesine irdelemeye çalışmak yerine özellikle bilgilendirici metinler ve dinlediğini anlama üzerinde durulmuştur. Metnin tanımı üzerinde durmak bilgilendirici metinleri anlamak adına önem teşkil etmektedir.

Araştırmacılar, metinleri farklı bakış açılarından değerlendirerek çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Bu tanımlamalar, metinlerin gündelik dildeki kullanımlarına yakın bir anlam taşıyabilecek ifadelerden, dilbilimsel teknik bir terim olarak ele alındığı durumlara kadar çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca, metnin bütünlüğüne, bağlantısallığına, bildirişim işlevine ve anlambilimsel özelliklerine odaklanılan yaklaşımlar da mevcuttur. Bunun yanı sıra, metinlerin daha genel ve kapsamlı bir perspektifle değerlendirildiği tanımlamalar da bulunmaktadır (Aksan ve Aksan, 1991). Bu çeşitlilik, metinlerin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan bu kitapta, metin kavramı daha geniş ve çok katmanlı bir çerçevede ele alınmış; bu doğrultuda *metin*, “bildirişim amaçlı kullanılan farklı karmaşıklık düzeyi olan dil göstergelerinin belirli ilkelere göre dizilmiş bölümlerin oluşturduğu bütün” olarak tanımlanmıştır (Breuer, 1975:25, akt. Aksan ve Aksan, 1991). Metinler, 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı’nda bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç ana biçim altında sıralanmaktadır.

Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere kıyasla farklı iletişim amaçlarına, yapısal özelliklere ve ön bilgi gereksinimlerine sahip metin türleridir (Best ve diğerleri, 2008). Bilgilendirici metinler, kurgusal olmayan metinler olarak nitelendirilmektedir. Bilgilendirici metinler, öğrencilere dünya ile ilgili gerçek bilgiler sağlayan bilimsel, teknik ve tarihsel metinleri içerebilir (Kurnaz ve Akaydın, 2015). Bu metin türü öğrencinin doğrudan öğretim ihtiyacına yöneliktir. Bilgilendirici metinlerin; kronolojik sıralama, tanımlama, sebep-sonuç, karşılaştırma-kıyaslama ve problem çözmeye dayalı olmak üzere farklı türlere ayrıldığı belirtilmektedir. Bilgi vermeye dayalı metinlerin hem öğretimi hem de anlaşılması yapılarından ötürü hikâye edici metinlerden daha zordur (Akyol, 2021). Yapılan çalışmalar da (Babayiğit ve Ökten, 2016; Wolfe ve Woodwyk, 2010) bu retoriği destekler niteliktedir.

Metinler, yazılı olabileceği gibi sözlü de olabilmektedir (Kintsch, 1988). Metinler üzerinde anlam kurma sadece okuma yoluyla gerçekleştirilmez; dinleme yoluyla da

metinler üzerinde anlam kurulur. Dolayısı ile metinler hem okuma hem de dinleme becerileri açısından ele alınmış ve araştırılmıştır. Dinleme ve okuma becerileri açısından ele alındığında, öğrencilerin, hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama becerilerinin metin türlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur (Yıldırım ve diğerleri, 2010). Özellikle dinlediğini anlama eksenini açısından değerlendirildiğinde yine metin türleri arasında farklılaşmanın olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur. Singer ve diğerlerine (1997) göre de bilgilendirici metinler ile hikâye edici metinler karşılaştırıldığında bilgilendirici metinleri dinleyen öğrenciler, öyküleyici metinlere göre dinlediğini anlamada zorlanmaktadır (Yıldız, 2015).

Dinlediğini anlama becerisinin; girdinin tekrarının mümkün olmaması, söylemin ifade hızının dinleyici tarafından değiştirilememesi gibi etkenlerden ötürü okuduğunu anlamaya göre daha zor bir beceri olduğu düşünülebilir. Buradan hareketle dinlenen bilgilendirici metinlerin, okunan bilgilendirici metinlere kıyasla daha zor anlaşılacağı varsayımında bulunulabilir. Bu varsayım yapılan bilimsel çalışmalar (Diakidoy ve diğerleri, 2005; Kodan ve Bozdemir, 2016) sonucunda doğrulanmış görünmektedir.

Sınıf ortamında, öğrencilerin genellikle dinleyici konumunda bulunması ve öğretmenlerin bilgi aktarımını desteklemek için çeşitli teknolojik araçlardan yararlanması öğretim sürecinde bilgi temelli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Bu durumda, öğrenciler kendilerine sunulan içerikleri dinlemek durumundadır. Bu içeriklerin çoğunlukla bilgilendirici metin niteliği taşıdığı düşünülebilir. Dolayısıyla öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri, bilgilendirici metinlerin etkin şekilde kavranması açısından önemlidir.

13. Sonuç

Dinlediğini anlama, okuduğunu anlamaya benzer şekilde bileşen temelli bir yaklaşımla araştırılması gereken bir beceridir. Çünkü öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını belirleyen birçok farklı faktör vardır. Bu faktörler dinlediğini anlama becerisinin yapısını oldukça karmaşıklştırmaktadır. Dinlediğini anlama becerisini oluşturan bilişsel becerileri belirlemek de bu becerinin karmaşık yapısı nedeniyle oldukça güçtür. Dolayısı ile bu kitap, bu alanda yapılacak diğer akademik çalışmalar için bir analiz çerçevesi sağlamıştır.

Dinlediğini anlama becerisi, teorik çerçeveye uyumlu bir şekilde birçok farklı bilişsel beceri tarafından desteklenmektedir. Bu beceriler, ilgili kuramsal modellerle paralel bir şekilde hiyerarşik ilişkiler göstermektedir. Üst düzey becerilerdeki başarı, hem yürütücü işlevlerdeki hem de temel dil becerilerindeki başarıya; temel dil becerilerindeki başarı ise yürütücü işlevlerdeki başarıya bağlıdır. Dinlediğini anlama becerisi ise doğrudan ya da dolaylı olarak tüm bu bileşen becerilerdeki başarıya bağlıdır. Bununla birlikte çalışma belleği, kelime bilgisi, anlamayı izleme, çıkarım yapma dahil olmak üzere birçok dilsel ve bilişsel becerinin dinlediğini anlama becerisine doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Ayrıca bileşen beceriler arasında dinamik ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Çünkü dinlediğini anlama süreci; sınıf düzeyi, dinleme ortamı, metin türü gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Genel olarak metin türü, öğrencilerin dinlediğini anlamadaki performansını etkilemekte ve bu nedenle dikkate alınması gerekmektedir. Kaldı ki bilgilendirici metinler, öğrencilerin akademik hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Söylem düzeyinde ele alınırsa öğretmenlerin ders anlatımı, ders kitaplarındaki bilgilerin sesli bir şekilde okunması ya da uzaktan eğitim yoluyla yapılan öğretim süreçlerinde sıklıkla bilgi/bilgiler verilmektedir. Genellikle öğrencilerin bu bilgileri dinlediği (ve izlediği) göz önüne alındığında bilgilendirici metinler bağlamında yapılan dinleme, öğrencilerin akademik hayatını etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Özetle, bu kitap, başarılı bir anlama için düşük düzeyli dilsel ve bilişsel becerilerin yanı sıra yüksek düzeyli bilişsel becerilerin edinilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okuma bağlamında son 30 yılda yapılan çalışmalar okuduğunu anlayanın, temelde

kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerinin bir ürünü olarak ortaya çıktığını büyük ölçüde kanıtlamıştır. Buradan hareketle, okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini değerlendirmek önemlidir. Ancak öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi değerlendirilirken sadece dinleme metinleri ile yapılan ölçümlerin, beceri düzeylerindeki farklılıkları açıklamada yetersiz kalacağı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenler, değerlendirme sürecine bileşen becerileri de dahil etmelidir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki yetersizliğin kaynağını tespit edebilecek ve gerekli önlemleri alabilecektir. Örneğin öğrencinin, çalışma belleği işlevi ya da anlamayı izleme becerisi yeterli düzeyde değilse, öğretmen, bu becerileri geliştirebilecek bireysel öğretime daha fazla önem vermeli ve yapılacak etkinlikleri bu çerçevede hazırlamalıdır.

Bu kitabın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri kitabın özellikle dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel becerilere odaklanmasıdır. Ancak dinleme bir süreç becerisi olduğundan birçok farklı unsurun bu süreci etkilediği görülmektedir. Dolayısı ile yapılacak sonraki akademik çalışmalar duyuşsal faktörleri, dinlediğini anlama bağlamında ele alabilir. Bununla birlikte dinleme ortamı, sosyo-ekonomik düzey gibi fiziksel ve bireysel farklılıklar da çalışmalara dahil edilebilir.

Bir diğer sınırlılık ise bu kitaba dinlediğini anlama becerisi ile ilişkili tüm becerilerin dahil edilmemiş olmasıdır. Bu kitaba dahil edilen yedi farklı becerinin yanı sıra literatürde, dinlediğini anlama becerisini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyen şekil-biçimsel farkındalık, dil bilgisi ve ön bilgiler gibi faktörler de göze çarpmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak* (2. bs.). Pan Yayıncılık.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing, 19*, 933-958.
<https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>
- Ahıskalı, E. E. (2021). Öğretim programlarında dinleme becerisi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 137-156). Anı Yayıncılık.
- Ahmad, S. Z. (2016). The flipped classroom model to develop Egyptian EFL students' listening comprehension. *English Language Teaching, 9*(9), 166-178.
- Aksan, D. (1975). Anadili-yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri. *Türk Dili Dergisi, 31*(285), 423-435.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil* (7. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 2*, 90-104.
- Akşak-Ertaş, Z. ve Baştuğ, M. (2024). İlkokul kelime bilgisi testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Journal of Education, 14*(2), 1181-1200. <https://doi.org/10.24315/tred.1436667>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. bs.). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. bs.). Pegem Akademi.

- Algül, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204. <http://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Alonzo, C. N., Yeomans-Maldonado, G., Murphy, K. A., & Bevens, B. (2016). Predicting second grade listening comprehension using prekindergarten measures. *Topics in Language Disorders*, 36(4), 312-333. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000102>
- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenirlik çalışması* (Tez No. 363257) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Anderson, B. A. (2021). An adaptive view of attentional control. *American Psychologist*, 76(9), 1410-1422.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <http://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2021). Dinlemenin fiziksel ve anlaksal temelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 13-26). Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi* (Tez No. 490685) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Tez No. 280654) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Babayigit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 22-47. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>.

- Babayiğit, Ö. ve Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 1-12.
- Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): a multigroup structural analysis. *Reading and Writing*, 28, 527-544. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9536-x>
- Babayiğit, S., & Shapiro, L. (2020). Component skills that underpin listening comprehension and reading comprehension in learners with English as first and additional language. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12291>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. <https://doi.org/10.1037/a0021671>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology*, 34(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785045>
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>
- Baddeley, A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281-288.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (8th ed., pp. 47-89). Academic Press.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 297–313.
- Baker, L., & Stein, N. (1981). The development of prose comprehension skills. In Santa, C. M. ve Hayes, B. L. (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 7-44). International Reading Association.
- Baker, L., Zeliger-Kandasamy, A., & DeWynngaert, L. U. (2014). Neuroimaging evidence of comprehension monitoring. *Psihologijske Teme*, 23(1), 167-187
- Bar-Kochva I., Vágvölgyi R., Schrader J., & Nuerk H. C. (2023). Oral language comprehension of young adults with low-level reading comprehension. *Frontiers in Psycho*, 14, 1176244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176244>
- Barnlund, D. C. (2008). A transactional model of communication. In C. D. Mortensen (Ed.), *Communication theory* (2nd ed., pp. 47-57). Transaction.
- Barnlund, D. C. (2017). A transactional model of communication. In J. Akin, A. Goldberg, G. Myers & J. Stewart (Eds.), *Communication theory* (pp. 47-57). The Hague.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist?. *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 81-105.
- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>.
- Başpınar-Yörük, N. (2021). *Müzik içerikli etkinliklerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 681539) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bayat, N. (2021). Dinleme modelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-88). Anı Yayıncılık.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2020). The relationship between inference skills and reading comprehension. *Education and Science*, 45(203), 177-190.
<http://doi.org/10.15390/EB.2020.8782>
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri* (Tez No. 312599) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baz, B. ve Baştuğ, M. (2023). İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(44), 83-96.
<https://doi.org/10.29329/mjer.2023.571.4>
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13(2), 145-204.
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: Strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77.
- Benzer, A. ve Arslan, Ş. (2022). Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 254-267. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132852>
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.
- Bıyıklı, C., Işık, P. R. ve Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-36. <https://doi.org/10.19171/uefad.458450>
- Bıyıklı, C., Şener, A. K., Dönmezer, E. B. ve Denktaş, A. (2019). Çevrimiçi dinleme ödevlerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 37-50. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.379638>

- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Bloch, B., & Trager, G. L. (1942). *Outline of linguistic analysis*. Linguistic Society of America.
- Boğa-Zengin, S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması* (Tez No. 278006) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Borst, J. P., Taatgen, N. A., & van Rijn, H. (2010). The problem state: A cognitive bottleneck in multitasking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(2), 363–382. <https://doi.org/10.1037/a0018106>
- Bostrom, R. N. (1990). *Listening behavior: Measurement and application*. Guilford.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). An overview of listening comprehension. In *Assessing listening* (pp. 1-10). Cambridge University Press
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi* (Tez No. 527576) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Tez No. 332676) [Yüksek Lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bülbül, N. E. ve Çuhadar, S. (2024). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 4(1), 30-79. <http://doi.org/10.29228/iedres.75151>

- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 679–694.
<https://doi.org/10.1017/S0142716407070361>
- Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 108-124. <https://doi.org/10.1111/bjep.12009>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
<https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
<https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114(4), 647–662. <https://doi.org/10.4074/s0003503314004035>.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5), 489-503.
<https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859. <https://doi.org/10.3758/BF03196414>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.1023/A:1008058319399>.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31– 42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>

- Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *Tesol Quarterly*, 19(4), 765-781.
<https://doi.org/10.2307/3586675>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts ve A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25–40). Erlbaum.
- Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: A cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/1086296970 9547947>
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Cho, M. (2023). *Second graders' oral discourse production* (Publication No. 30309561) [Doctoral dissertation, University of California Irvine]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/openview/e61133252dec23e0f0b47a51ed623900/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (2017). Inference in text understanding. In Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 385-408). Routledge.
- Connors, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9126-x>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 656–669. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.656>

- Cutting, L. E. ve Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277–299. https://doi.org/10.1207/s1532_799xssr10035
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 623858) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, C. E. (2016). Ana dil ve anne dili kavramları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 29, 88-100.
- Çelik, T. (2023). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 821181) [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçekli-Koç, G. (2021). Metin türlerine yönelik dinleme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 89-114). Anı Yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Dallı, M. (2022). Argümantasyonlar ve mantık. *Mantık Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 59-89.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Davis, H. L., & Pratt, C. (1995). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology*, 47(1), 25–31.
- de Bree, E., & Zee, M. (2021). The unique role of verbal memory, vocabulary, concentration and self-efficacy in children's listening comprehension in upper elementary grades. *First Language*, 41(2), 129-153. <https://doi.org/10.1177/0142723720941680>

- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600), 2013–2015. <https://doi.org/10.1126/science.1077066>
- Dehn, M. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents: Assessment, intervention and effective instruction*. John Wiley and Sons.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. bs.). PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Deniz, G. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atlas Journal*, 5(23), 780-802. <https://doi.org/10.31568/atlas.363>
- Devine, T. G. (1978). Listening: What do we know after fifty years of research and theorizing?. *Journal of Reading*, 21(4), 296-304.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55–80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi* (Tez No. 298179) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Tez No. 205400) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi* (2. bs.). Pegem Akademi
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (7. bs.). Pegem Akademi.

- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Dolean, D. D., Lervag, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervag, M. (2021). Language skills, not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34, 1491–1512. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 30, 1067-1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). Learning to read in Turkish. *Developmental Science*, 9(5), 437-439.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Tez No. 333891) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010a). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010b). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.

- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Elbro, C. (2018). Knowledge-based inference making for reading comprehension: What to teach and what not. *Bulletin of Educational Psychology*, 49(4), 701-713. [http://doi.org/10.6251/BEP.201806_49\(4\).0009](http://doi.org/10.6251/BEP.201806_49(4).0009)
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Relationship between listening and other skill types. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdem, A., & Erdem, M. (2015). The effect of constructivist blended learning environment on listening and speaking skills. *Elementary Education Online*, 14(3), 1130-1148. <https://doi.org/10.17051/eeo.2015.27258>
- Ergin, M. (2021). *Türk dil bilgisi* (3. bs.). Boğaziçi Yayınları.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö. ve Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar* (Tez No. 291646) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110–118. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.110>
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>

- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27, 793–817. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1>
- Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935-951. <https://doi.org/10.1348/026151008X397189>.
- Fong, C. Y. C., & Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences*, 59, 78-85. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.001>
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>
- Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The complete view of reading (CVR i). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274-288. <https://doi.org/10.1177/07419325187729>
- Fuster, J. M., & Alexander, G. E. (1971). Neuron activity related to short-term memory. *Science*, 173(3997), 652-654. <https://doi.org/10.1126/science.173.3997.65>
- Gao, F. (2006). Language is culture: On intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.
- Genç, G., & Polat, K. (2025). The relationship between working memory performance and number sense skills in primary school. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(2), 767-796. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1606014>
- Gilman, R. A., & Moody, L. M. (1984). What practitioners say about listening. *Foreign Language Annals*, 17, 31-34.
- Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing*, 31, 1741-1764. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9736-2>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill, (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-13). Erlbaum.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayıncılık.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. Doğan, B. (Ed.), *Okuma öğretimi içinde* (1. bs., ss. 107-152). Eğiten Kitap
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.16916/aded.1206995>
- Gökçe, B. (2023). Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi. Tuncay T. ve E. Aydın (Ed.), *Türkçe Eğitiminde Bilişsel Davranışların Ölçülmesi içinde* (ss. 415-442). Pegem Akademi.
- Graesser A. C., & Clark L. F. (1985). The generation of knowledge-based inferences during narrative comprehension. *Advances in Psychology*, 29, 53–94. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62732-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62732-6)
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 163-189. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable? *Journal of Literacy Research*, 43(2), 159–183. <https://doi.org/10.1177/1086296X11403086>.
- Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir

çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.

<http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25973>

Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* (Tez No. 432430) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (1. bs.). Pegem Akademi.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (11. bs.). Pegem Akademi.

Gürbüz, E. (2023). *Etkileşimli dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Tez No. 793593) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Haarmann, H. J., Davelaar, E. J., & Usher, M. (2003). Individual differences in semantic short-term memory capacity and reading comprehension. *Journal of Memory and Language*, 48(2), 320-345. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00506-5](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00506-5)

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, 16(6), 505–539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>.

Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 1-12). Anı Yayıncılık.

Hang, T. T. (2024). The correlation between HUIT English majors' short-term memory and listening comprehension skills at different language proficiency levels. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, 3(1), 19-28. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.no1.p28>

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Tez No. 448625) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Harmankaya, M. Ö. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve

- dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(18), 339-360.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Harris, R. J., & Monaco, G. E. (1978). Psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.107.1.1>
- Hassamancıoğlu, U. ve Doğan, Ö. (2021). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar: Dil gelişimi ve sözel çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 871-893.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.742658>
- Hjetland, H. N., Lervag, A., Lyster, S. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111, 751-763.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hoover, W. A. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hudson, N., Scheff, J., Tarsha, M., & Cutting, L. E. (2016). Reading comprehension and executive function neurobiological findings. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 23-29.
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral Communication* (2nd ed.). Morton Press.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today?. *International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10904010701802121>
- Imhof, M. (2010). What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 97-126). Wiley.

- İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 259-285.
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde Frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1107-1129.
<https://doi.org/10.17051/io.2015.55440>
- Jackson, S., Slade, L., Levy, J. P., & McCormick, S. F. (2022). A longitudinal study of theory of mind and listening comprehension: Is preschool theory of mind important?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 219, 105388.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105388>
- Janusik, L. A. (2004). *Researching listening from the inside out: The relationship between conversational listening span and perceived communicative competence* (Publication No. 3123181) [Doctoral dissertation, University of Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/openview/9f89311209c2001383ec028465e45c41/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9840-y>
- Johnson-Laird, P. N. (1994). Mental models and probabilistic thinking. *Cognition*, 50(3), 189-209.
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 19, 339-361.
<https://doi.org/10.1007/s11145-005-4644-2>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.
<https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of*

Learning Disabilities, 45(5), 480-486.

<https://doi.org/10.1177/0022219411432690>

Kabataş, O. (2009). Kıbrıs Türkçesinin ses bilgisi özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2), 83-108.

Kahtalı, B. D. ve Erdem, İ. (2020). Farklı tür metinler için dinlediğini anlama başarı testlerinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 891-909.

<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42091>

Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 145008) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karahasan, H. (2015). İletişim çalışmalarındaki felsefî temeller üzerine bir deneme, *Felsefe Tartışmaları*, 51, 1-17.

Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlama (Dinleme ve okuma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı Cilt 1* içinde (s. 289-358). Kesit Yayınları.

Karalık, T., & Merç, A. (2019). Correlates of Listening Comprehension in L1 and L2: A Meta-analysis. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), 353-383.

<https://doi.org/10.32601/ejal.651387>

Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Alatl, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/kefad.1177181>

- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Examining the prediction of listening comprehension skills on reading comprehension performances. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2369-2384.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 315052) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.429>
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology* (pp. 67-84). North-Holland.
- Kavum, K. (2021). *Dinleme/izleme becerisi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar üzerine bir meta sentez çalışması* (Tez No. 660937) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, E. ve Aydın, Y. (2021). Dinleme becerisine yönelik araştırmalar. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 137-156). Anı Yayıncılık.
- Kayabaşı, B. N. ve Tayşi, E. K. (2024). Dinlediğini anlama becerisinde uygulanan başarı testlerinin incelenmesi (2011-2021 Yılları). *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Kayadibi, N. (2022). Dinleme konusunda yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 507-522.
- Kayhan, E. Ö. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Tez No. 288357) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keçik, İ. ve L. Uzun-Subaşı (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R., & Leitão, S. (2022). Hidden reading difficulties: Identifying children who are poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0731948720961766>

- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*, 259-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Kendeou, P., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2013). Updating during reading comprehension: Why causality matters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 39*(3), 854-865.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778.
- Khuziakhmetov, A. N., & Porchesku, G. V. (2016). Teaching listening comprehension: bottom-up approach. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(8), 1989-2001.
- Kılıç-Avan, Ş. (2024). *Artırılmış gerçeklik temelli uygulamaların dinleme/izleme becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 855049) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç-Tülü, B. (2020). *3-5 yaş arası çocuklara yönelik zihin kuramı ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez No. 608846) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 686945) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 38-50.
- Kır, D. B. (2024). *21. yüzyıl becerileri bağlamında web tabanlı etkinliklerle dinleme eğitimi üzerine bir araştırma* (Tez No. 845345) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 583539)

[Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 436–454.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Theory of mind mediates the relations of language and domain-general cognitions to discourse comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104813. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104813>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Simple but not simplistic: The simple view of reading unpacked and expanded. *The Reading League Journal*, 1(2), 15-34
- Kim, Y. S. G. (2020c). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469-491.
<https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kim, Y. S. G. (2020d). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667-684.
<https://doi.org/10.1037/edu0000407>

- Kim, Y. S. G. (2022). Executive functions and morphological awareness explain the relation between word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2195112>
- Kim, Y. S. G. (2023a). Simplicity meets complexity: Expanding the simple view of reading with the direct and indirect effects model of reading (DIER). In S. Cabell, S. Neuman & N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (pp. 9-22). Guilford Pres.
- Kim, Y. S. G. (2023b). Executive functions and morphological awareness explain the shared variance between word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2195112>
- Kim, Y. S. G. (2024). *Why Read Charlotte is adding a focus on listening comprehension in 2024*. <https://www.readcharlotte.org/>
- Kim, Y. S. G., & Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia*, 71, 218-237. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00208-8>
- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). Springer.
- Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>
- Kim, Y. S., Park, C. H., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension?. *Reading and Writing*, 27, 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>
- Kim, Y.S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49, 269–281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). Routledge.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Klatzky, R. L. (1975). *Human memory: Structures and processes*. WH Freeman.
- Kline, J. (1996). *Listening effectively*. Air University Press.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393.
- Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, 59(4), 744-764. <https://doi.org/10.1002/pits.22641>
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 15-27. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.206441>
- Korkmaz, Y. Y., Babür, N., & Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774.
<https://doi.org/10.17263/jlls.759293>
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi* (Tez No. 133586) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Krenca, K., Cain, K., Marinova-Todd, S., & Chen, X. (2023). The role of comprehension monitoring in predicting reading comprehension among French immersion children. *Scientific Studies of Reading*, 27(6), 475-492.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2196022>

- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
- Kurdayoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Kurdayoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Language and Reading Research Consortium (LARRC), Jiang, H., Logan, J. A., & Jia, R. (2018). Modeling the nature of grammar and vocabulary trajectories from prekindergarten to third grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(4), 910-923. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0090
- Language and Reading Research Consortium. (2017). Oral language and listening comprehension: Same or different constructs?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0039
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas: A series of addresses* (pp. 37-51). Institute for Religious and Social Studies.
- Lee, L. W., & Wheldall, K. (2009). An examination of the simple view of reading among beginning readers in Malay. *Reading Psychology*, 30(3), 250-264. <https://doi.org/10.1080/02702710802411364>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33(5), 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4- to 6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47, 259-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education, 39*, 260–273.
<https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2013). Listening. In *An introduction to applied linguistics* (pp. 190-206). Routledge.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 101-112.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. *Child Development, 48*(3), 986-992.
- McClurg, V. M. J. (2022). *An investigation of the relationship between dyslexia risk, the simple view of reading, and the tests of dyslexia probability index* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Tennessee
https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7872&context=utk_grad_diss
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review, 99*(3), 440-466.
- MEB. (2019a). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu (ABİDE 2018)*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019c). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition, 29*(2), 143-178. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90035-2)
- Mekheimer, M. A. (2024). Working Memory as a predictor of reading and listening comprehension in EFL college students: A reinvestigation. *Australian Journal of Applied Linguistics, 7*(3), 1-20. <https://doi.org/10.29140/ajal.v7n3.2076>

- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Tez No. 288406) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 12(7), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Mills, E. P. (1974). *Listening: Key to communication*. Petrocelli Books.
- Moran, C., & Gillon, G. (2005). Inference comprehension of adolescents with traumatic brain injury: A working memory hypothesis. *Brain Injury*, 19, 743-751.
- Muyanga, C. C., & Phiri, J. (2021). Assessment of effective communication in international schools in developing countries based on the Berlo's SMCR model. *Open Journal of Business and Management*, 9(1), 448-459.
<https://doi.org/10.4236/ojbm.2021.91024>
- Nemtchinova, E. (2013). *Teaching Listening*. TESOL Publications.
- Nicholas, D.W., & Trabasso, T. (1980) Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. In F. Wilkening, J. Becker & T. Trabasso (Eds.), *Information integration by children* (pp. 243-265). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge University Press.
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73(1), 13-20.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1982.tb01785.x>

- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Tez No. 159487) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Onishi, K. (1994). Correlational study on listening comprehension and auditory short-term memory. *CASELE Research Bulletin*, 23, 85-92.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Öksüz, H. İ. ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282. <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Bogazici University Journal of Education*, 35(2), 1-34.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi* (1. bs.). Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi* (5. bs.). Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2019). Üstbiliş ve dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(3), 109-131. <https://doi.org/10.18298/ijlet.131>
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.
- Pearl, J. (2012). The causal foundations of structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 68-91). Guilford Press.
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, H. L., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48-76.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Peterson Jr, R., & Karschnik, K. J. (2011). *Coaching communication*. Ispeak.
- PIRLS. (2021). *PIRLS 2021 International results in reading*. <https://pirls2021.org/results/>
- Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Narrative comprehension skills in 5-year-old children: Correlational analysis and comprehender profiles. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667013>.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246-256. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.246>

- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology, 33*(3), 217–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>.
- Purdy, M. W. (2010). Listening and human communication in the 21st century. In A. D. Wolvin (Ed.), *Qualitative research: Critical for understanding listening* (pp. 33-45). Blackwell Publishing.
- Ramus, F., Hauser, M. D., Miller, C., Morris, D., & Mehler, J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science, 288*(5464), 349-351. <https://doi.org/10.1126/science.288.5464.349>
- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal, 17*(8), 623-630.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly, 17*(2), 219-240.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking* (35th ed.). Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal, 50*(4), 196-204.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme* (S. Yarmalı çev.). Hayat Yayınları. (Orijinal basım tarihi 2002).
- Robinson, B. F., Mervis, C. B., & Robinson, B. W. (2003). The roles of verbal short-term memory and working memory in the acquisition of grammar by children with Williams syndrome. *Developmental Neuropsychology, 23*(1-2), 13–31. <https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651885>
- Robinson, E.J., & Robinson, W.P. (1977). Children's explanation of communication failure and the inadequacy of the misunderstood message. *Developmental Psychology, 13*(2), 156-161. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.156>
- Rodrigues, B., Cadime, I., & Ribeiro, I. (2023). Cognitive and metacognitive strategy use in poor comprehenders: an exploratory study. *Australian Journal of Learning Difficulties, 28*(2), 139-153.

- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 38(36), 7870–7877. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding* (pp. 211-236). Morgan Kaufmann.
- Sağlam, S. (2014). The role of vocabulary breadth, syntactic knowledge, and listening strategy use on listening comprehension. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 54-72.
- Sal-İşleyen, S., Kocaoğlu, B., Kocaoğlu, D. ve Cangı, M. E. (2023). Okul öncesi çocuklarda sözel akıcılık becerilerinin kısa süreli bellek, çalışma belleği, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi: Tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 410-418. <http://doi.org/10.5336/healthsci.2022-94550>
- Samuels, S. J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 295-325). Academic Press.
- Saricoban, A. (1999). The teaching of listening. *The internet TESL Journal*, 5(12), 1-7.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R) el kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman ve D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Schramm, W. (1954). Procedures and effects of mass communication. *Teachers College Record*, 55(10), 113-138.
- Seçkin, H., Özenici, S. ve Kınıs, M. (2011). Okuma anlama sürecinde yapılan çıkarım türleri ve kategorileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1494-1509.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (1. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme* (3. bs.). Anı Yayıncılık.

- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1948). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24(2-3), 199-228
<https://doi.org/10.1080/01638539709545013>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>
- St Clair-Thompson, H. L. (2010). Backwards digit recall: A measure of short-term memory or working memory?. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/09541440902771299>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stevens, C., Sanders, L., & Neville, H. (2006). Neurophysiological evidence for selective auditory attention deficits in children with specific language impairment. *Brain Research*, 1111(1), 143-152.
<https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.114>
- Sticht, T. G. (1979). Applications of the audread model to reading evaluation and instruction. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (1th ed., pp. 209-226). Erlbaum.
- Stokes, S. F., & Klee, T. (2009). Factors that influence vocabulary development in two-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 498–505. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01991.x>
- Strasser, K., & del Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. <https://doi.org/10.1002/rrq.68>
- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21(1), 83-108.

- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi* (Tez No. 311815) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, C. ve Temizyürek, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 73(3), 132-148. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.29171>
- Şahin, M. (2013). *Teorik ve pratik açıdan dikkat ve konsantrasyon*. Aile Akademisi Derneği. <https://www.dergipdr.com/d/file/teorik-ve-pratik-acidan-dikkat-ve-konsantrasyon.pdf>
- Şahin, S. N. (2024). *Yetişkin bireylere yönelik dinlemeye bağlı yorgunluğu değerlendirme ölçeği (YEDYÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Tez No. 863112) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk-Gülhan, N. ve Burak, Y. (2023). Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707-729. <https://doi.org/10.16916/aded.1258552>
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 317-330. <https://doi.org/10.36362/gumus.838380>
- Taboada Barber, A., Vizcaya-Jofré, F., & Klauda, S. L. (2021). The importance of theory of mind in oral and reading comprehension in emergent bilingual students. *Grantee Submission*, 58(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.3>
- Taylor, S. E. (1964). *Listening* (29th ed.). National Education Association of the United States.
- Thierry, G. (2016). Neurolinguistic relativity: How language flexes human perception and cognition. *Language Learning*, 66(3), 690-713. <https://doi.org/10.1111/lang.12186>

- Tibken, C., Richter, T., Wannagat, W., Schmiedeler, S., von der Linden, N., & Schneider, W. (2022). Measuring comprehension monitoring with the inconsistency task in adolescents: Stability, associations with reading comprehension skills, and differences between grade levels. *Discourse Processes*, 59(5-6), 439-461. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2073736>
- Tighe, E. L., Kaldes, G., Talwar, A., Crossley, S. A., Greenberg, D., & Skalicky, S. (2023). Do struggling adult readers monitor their reading? Understanding the role of online and offline comprehension monitoring processes during reading. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), 25-42. <https://doi.org/10.1177/00222194221081473>
- Tighe, E. L., Spencer, M., & Schatschneider, C. (2015). Investigating predictors of listening comprehension in third-, seventh-, and tenth-grade students: a dominance analysis approach. *Reading Psychology*, 36(8), 700–740. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.963270>.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van Den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383–401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403–429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>.
- Toro, J. M., Sinnett, S., & Soto-Faraco, S. (2011). Generalizing linguistic structures under high attention demands. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(2), 493-501. <https://doi.org/10.1037/a0022056>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179–206. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453-466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>

- Tunmer, W., & Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175–214). Erlbaum Associates.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkben, T. ve Kılıç, Ö. (2022). Süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 195-209. <https://doi.org/10.48066/kusob.1156673>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-Usage-by-Children-2024-53638>
- Tüzel, S. ve Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Ünal, F. (2023). *Türkçe öğretiminde okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Tez No. 815427) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J., & Chen, S. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/10888430709336632>
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>.
- Vouloumanos, A., & Werker, J. F. (2007). Listening to language at birth: Evidence for a bias for speech in neonates. *Developmental Science*, 10(2), 159-164.
- Wagner, R. K., Beal, B., Zirps, F. A., & Spencer, M. (2021). A model-based meta-analytic examination of specific reading comprehension deficit: How prevalent is it and does the simple view of reading account for it?. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 260-281. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00232-2>

- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 328-346.
- Wang, H. (2011). Conversational implicature in English listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1162-1167. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1162-1167>
- Was, C. A., & Woltz, D. J. (2007). Reexamining the relationship between working memory and comprehension: The role of available long-term memory. *Journal of Memory and Language*, 56(1), 86–102. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.07.008>
- Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 167– 187). Blackwell.
- Wikipedia. (2024, 17 Eylül). *Barlund'un iletişim modeli*. https://en.wikipedia.org/wiki/Barnlund%27s_model_of_communication adresinden edinilmiştir.
- Wittgenstein, L. (2016). *Tractatus Logico-Philosophicus* (O. Aruoba Çev. Ed.). Metis Yayınları (Orijinal basım tarihi 2003).
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Wolfe, M. B., & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 341-362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1065746>
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1996). *Listening* (5th ed.). Mc Graw-Hill.
- Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (2017). Defining listening: A historical, theoretical and pragmatic assesment. In D. L. Worthington, & G. D. Bodie (Eds.), *The*

- sourcebook of listening research: Methodology and measures* (pp. 1-19). John Wiley & Sons.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi* (Tez No. 73850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, Z. (2021). Dinlemenin gelişimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 49-64). Anı Yayıncılık.
- Yekeler Gökmen, A. D. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime bilgisi ve anlama becerilerinin anlatım becerilerindeki rolü: Farklı yol analizi denemeleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 372-400.
<https://doi.org/10.9779/pauefd.1026827>
- Yekeler, A., & Ulusoy, M. (2021). The relationship among listening comprehension and factors affecting listening. *Education and Science*, 46(205), 1-17.
<https://doi.org/10.15390/EB.2020.9066>
- Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Tez No. 594939) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yeomans-Maldonado, G. (2017). Development of comprehension monitoring in beginner readers. *Reading and Writing*, 30, 2039-2067.
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9765-x>
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine uygulamalı bir araştırma* (Tez No. 214443) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, K. ve Gök, S. (2024a). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediklerinden çıkarım yapma becerisini değerlendirme. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(1), 1-15.
- Yıldırım, K. ve Gök, S. (2024b). Anlamayı izlemeyi nasıl değerlendirebiliriz? Anlamayı izleme testi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 35-46.
- Yıldırım, K., Gök, S. ve Kılıç, K. (2023). Zihin kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.35233/oyea.1270598>

- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-grade Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1879-1891.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 27-48). Anı Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 391265) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilköğretim türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.
- Zargar, E., Adams, A. M., & Connor, C. M. (2020). The relations between children's comprehension monitoring and their reading comprehension and vocabulary knowledge: An eye-movement study. *Reading and Writing*, 33(3), 511-545.
<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09966-3>

