



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA, DİNLEDİKLERİNİ  
ANLAMALARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf TEZDÖNEN

Danışman  
Doç. Dr. Bora BAYRAM

ALANYA  
2024



T.C.  
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA, DİNLEDİKLERİNİ  
ANLAMALARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf TEZDÖNEN

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Program Adı: Türkçe Eğitimi

Danışman  
Doç. Dr. Bora BAYRAM

ALANYA

2024

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını” ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....  
Yusuf TEZDÖNEN

## TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında eleştiri ve tavsiyeleriyle bana rehberlik eden, değerli vaktini ve bilgisini hiçbir zaman benden esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Bora BAYRAM'a yureka ten teşekkür ediyorum.

Lisans hayatım boyunca deneyimleri ve ufuk ağıcı fikirleriyle yolumu aydınlatan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mesut BULUT ve Doç. Dr. Osman ORUĞ'a, yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübelerinden istifade ettiğim ve daimi desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Yavuz UYSAL'a ve üzerimde emeiği bulunan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yöntem ve istatistiksel analizleri konusunda bana yol gösteren Dr. Mustafa BEKMEZCİ'ye, araştırmanın uygulama kısmının geręekleřtirildięi Mardin ili Kızıltepe ilçesi Esengül Hasan Keleşoğlu Ortaokulu Müdürü Süleyman DİNĘ'e ve uygulama ęalıřmalarını yürüttüğüm 7/A ve 7/B sınıfı öğrencilerine teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu ęalıřma sırasında da yanımda olan, desteğini ve sabrını benden esirgemeyen eşime ve varlıkları ile beni motive eden çocuklarıma sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.

Yusuf TEZDÖNEN

Aralık, 2024

## ÖZET

### ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA, DİNLEDİKLERİNİ ANLAMALARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

Yusuf TEZDÖNEN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık, 2024 (88 Sayfa)

Bu çalışma, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında, hatırlamalarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında zihin haritası tekniğinin etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Ön test-son teste dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini Mardin ili Kızıltepe ilçesi Esengül Hasan Keleşoğlu Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7/A sınıfından 38 ve 7/B sınıfından 38 olmak üzere toplam 76 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan ön test sonuçlarına göre iki grup arasında dinleme-anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Rastgele seçim yöntemiyle (random) 7/A sınıfı kontrol grubu ve 7/B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama çalışmaları, deney ve kontrol gruplarının her birinde haftada ikişer saat olacak şekilde toplam 10 hafta boyunca araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere zihin haritası tekniği ile ilgili strateji eğitimi verilirken kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise herhangi bir özel yöntem ya da teknikle ilgili strateji eğitimi verilmeden müfredat kapsamında dersler işlenmiştir. Süreç sonunda ön test olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi ile tutum ölçeği hem deney hem de kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulandıktan 4 hafta sonra ise dinleme-anlama başarı testi bu sefer de kalıcılık testi olarak her iki gruba uygulanmıştır.

Çalışma sonunda elde edilen veriler SPSS 28.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre;

Zihin haritası tekniğini kullanan deney grubu öğrencileri ile müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin dinleme-anlama başarıları artmış ancak bu artış deney grubu öğrencilerinde daha belirgin olmuştur.

Dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritası tekniğini kullanan deney grubu öğrencileri müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır.

Müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmazken zihin haritası tekniğiyle not tutan deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, not alma/tutma teknikleri, zihin haritası tekniği.



## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF THE MIND MAPPING TECHNIQUE ON 7TH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD LISTENING, LISTENING COMPREHENSION AND RETENTION**

Yusuf TEZDÖNEN

Department of Turkish and Social Sciences Education

Alanya Alaaddin Keykubat University, Graduate School of Education,

December, 2024

This study was conducted to determine the effect of the mind mapping technique on 7th-grade secondary school students' comprehension, retention, and attitudes toward listening.

The sample of this study, which was conducted using a pre-test and post-test-based experimental design with a control group, consisted of 76 students from Esengül Hasan Keleşoğlu Secondary School in Kızıltepe, Mardin Province, with 38 students from class 7/A and 38 students from class 7/B. According to the pre-test results, there was no statistically significant difference between the two groups in terms of listening comprehension achievement and attitudes toward listening. Through random selection, class 7/A was designated as the control group, while class 7/B was designated as the experimental group. The application phase was conducted by the researcher over a period of 10 weeks, with two hours per week for each of the experimental and control groups. While the students in the experimental group received strategy training on the mind mapping technique, the students in the control group received lessons within the curriculum framework without any specific method or technique-related strategy training. At the end of the process, the listening comprehension achievement test and attitude scale, initially applied as a pre-test, were administered as post-tests to both the experimental and control groups. Four weeks after the post-test, the listening comprehension achievement test was administered again as a retention test to both groups.

The data obtained at the end of the study were analyzed using the SPSS 28.0 software package. According to the analysis results:

Listening comprehension achievements of both the experimental group students, who used the mind mapping technique, and the control group students, who were taught

within the framework of the curriculum, increased. However, this increase was more pronounced in the experimental group students.

In recalling the listened text, the experimental group students who used the mind mapping technique performed better than the control group students who were taught within the curriculum framework.

While there was no significant change in the attitudes toward listening among the control group students, the experimental group students who took notes using the mind mapping technique showed a significant improvement in their attitudes toward listening in favor of the experimental group.

**Keywords:** Turkish language teaching, listening skill, note-taking techniques, mind mapping technique.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.1.1. Alt problemler .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR .....	5
2.1. Dinleme Becerisi.....	8
2.1.1. Dinleme ve işitme arasındaki fark .....	9
2.1.2. Dinleme becerisinin önemi .....	10
2.1.3. Dinlemeyi etkileyen faktörler.....	11
2.1.3.1. Dinleyiciye bağlı faktörler .....	11
2.1.3.2. Konuşmacıya (Öğretmene) bağlı faktörler .....	12
2.1.3.3. Konuya bağlı faktörler .....	12
2.1.3.4. Ortama bağlı faktörler.....	12

2.1.4. Dinleme eğitiminde süreçler.....	12
2.1.4.1. Dinleme öncesindeki çalışmalar .....	12
2.1.4.2. Dinleme sırasındaki çalışmalar .....	13
2.1.4.3. Dinleme sonrasındaki çalışmalar .....	13
2.1.5. Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme kazanımları.....	13
2.1.6. Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme yöntem ve teknikleri ....	14
2.1.6.1. Katılımlı dinleme/izleme .....	15
2.1.6.2. Katılımsız dinleme/izleme .....	15
2.1.6.3. Not alarak dinleme/izleme .....	15
2.1.6.4. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (Empati kurma) .....	16
2.1.6.5. Yaratıcı dinleme/izleme .....	16
2.1.6.6. Seçici dinleme/izleme .....	17
2.1.6.7. Eleştirel dinleme/izleme .....	17
2.2. Not Alma/Tutma Teknikleri .....	18
2.2.1. Klasik not alma/tutma teknikleri .....	18
2.2.1.1. Ana fikir tekniği.....	18
2.2.1.2. Paragraf tekniği .....	19
2.2.1.3. Aynen kaydetme tekniği .....	19
2.2.1.4. Özetleme tekniği .....	19
2.2.2. Grafikselsel not alma/tutma teknikleri.....	20
2.2.2.1. Tablo, şema ve grafikler .....	20
2.2.2.2. Haritalar .....	21
2.2.2.2.1. Zihin haritaları.....	21
2.2.2.2.2. Kavram haritaları .....	21
2.3. Zihin Haritası Tekniği.....	23
2.3.1. Zihin haritaları nasıl yapılır? .....	25
2.3.2. Zihin haritası tekniğinin üstünlükleri (avantajları).....	26

2.3.3. Zihin haritası tekniğinin sınırlılıkları (dezavantajları) .....	27
2.4. Dinleme Becerisi ve Zihin Haritası Tekniği ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	27
2.4.1. Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar .....	27
2.4.2. Zihin haritası tekniği ile ilgili yapılan çalışmalar .....	30
3. YÖNTEM .....	34
3.1. Evren ve Örneklem .....	34
3.2. Araştırma Modeli .....	34
3.3. Veri Toplama Araçları .....	35
3.3.1. Dinleme-anlama metninin belirlenmesi .....	35
3.3.2. Dinleme-anlama başarı testinin oluşturulması .....	35
3.3.3. Dinlemeye yönelik tutum anketinin belirlenmesi.....	36
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	36
3.5. Verilerin Analizi .....	36
3.6. Uygulama Süreci ile İlgili İşlemler.....	37
3.6.1. Deney ve kontrol gruplarında ders işleme süreci ile ilgili bilgiler .....	37
3.6.1.1. Deney grubunda ders işleme süreci .....	38
3.6.1.2. Kontrol grubunda ders işleme süreci .....	39
4. BULGULAR.....	40
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler ile İlgili Bulgular .....	40
4.2. Geçerlik ve Güvenirlik ile İlgili Bulgular .....	44
4.3. Hipotez Testleri ile İlgili Bulgular .....	49
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	54
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	54
5.1.1. Zihin haritası tekniğinin dinleneni anlamaya ve hatırlamaya etkisi ile ilgili sonuç ve tartışma .....	54
5.1.2. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma .....	56
5.2. Öneriler .....	57

6. KAYNAKLAR .....	58
7. EKLER.....	65
EK-1. Seslendirilmek Üzere Değerlendirmeye Alınan Metinler.....	65
EK-2. Metin Değerlendirme Ölçeği.....	76
EK-3. Dinleme-Anlama Başarı Testi.....	77
EK-4. Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Anketi.....	79
EK-5. Ölçek Kullanım İzni .....	83
EK-6. Uygulama Sürecinden Bazı Fotoğraflar .....	84
ÖZGEÇMİŞ .....	88



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Temel dil becerileri .....	6
Şekil 2.2. İşitme-Dinleme .....	9
Şekil 2.3. Örümcek kavram haritası .....	22
Şekil 2.4. Zincir kavram haritası .....	22
Şekil 2.5. Hiyerarşik kavram haritası .....	22
Şekil 2.6. Balık kılıcı kavram haritası .....	23
Şekil 2.7. Tony Buzan hakkında yapılmış klasik bir zihin haritası .....	24
Şekil 2. 8. Çok kutuplu bir sinir hücresi (Nöron) .....	24
Şekil 2.9. Quiver ağacı .....	24
Şekil 2.10. Hindibanın tüyleri.....	25
Şekil 2.11. Claudius Borer tarafından yapılmış zihin haritası .....	25
Şekil 2.12. Zihin haritası kuralları ve uygulama şekli .....	26

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 4.1.</b> Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	40
<b>Tablo 4.2.</b> Dinleme-anlama testlerine ait tanımlayıcı istatistikler .....	41
<b>Tablo 4.3.</b> Dinlemeye yönelik tutum ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	43
<b>Tablo 4.4.</b> Açımlayıcı faktör analizi .....	47
<b>Tablo 4.5.</b> Açımlayıcı faktör analizi değerleri .....	48
<b>Tablo 4.6.</b> Güvenirlilik analizi sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.7.</b> Deney ve kontrol grubu için bağımsız örneklem t-testi (ön test) .....	49
<b>Tablo 4.8.</b> Deney ve kontrol grubu için eşleştirilmiş örneklem t-testi.....	50
<b>Tablo 4.9.</b> Deney ve kontrol grubu için bağımsız örneklem t-testi (Son test) .....	51
<b>Tablo 4.10.</b> Deney ve kontrol grubunun kalıcılık sonuçları için bağımsız örneklem t-testi.....	52
<b>Tablo 4.11.</b> Dinlemeye yönelik tutum ölçeği için bağımsız örneklem t-testi (Ön test). 52	
<b>Tablo 4.12.</b> Deney ve kontrol grubu için eşleştirilmiş örneklem t-testi (Dinlemeye yönelik tutum ölçeği).....	53
<b>Tablo 4.13.</b> Dinlemeye yönelik tutum ölçeği için bağımsız örneklem t-testi (Son test) 53	

## KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
akt.	aktaran
BDZH	Bilgisayar Destekli Zihin Haritası
çev.	çeviren
ed.	editör
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	öğrenci sayısı
S	sayı
s.	sayfa
SPSS	Statistical Packages for the Social Sciences
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
vd.	ve diğerleri
vs.	vesaire

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Problemi

İletişim kurmanın ve öğrenmenin en etkili ve temel yolu olan dinleme, kişinin hayatında yer alan ilk ana dili ve anlama faaliyetidir (Sever, 2015). Kişi, yaşamı boyunca öğrendiği bilgilerin birçoğunu dinleme yoluyla elde ettiği gibi konuşacağı dile ait kelimeleri de yine bu beceri sayesinde edinmektedir (Özbay, 2005). Yapılan araştırmalar, insanların diğer insanlarla beraber oldukları zamanın %42'sini, öğrencilerin ise okulda geçirdikleri bir günlük sürenin 2,5-4 saatini öğretmenlerini ve arkadaşlarını dinleyerek geçirdiğini ortaya koymaktadır (Göğüş, 1978 akt: Sever, 2015). Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan bir çalışmada da ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın %50'sini dinleyerek geçirdikleri ve bu oranın yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerde ise %90'lara kadar yükseldiği görülmektedir (Ergin, 2020). Kişi yaşamında bu kadar önemli bir yere sahip olan bu beceri, maalesef ne dünyada ne de Türkiye'de hak ettiği ilgiyi görememiştir. Bu becerinin diğer becerilere oranla daha az dikkat çekmesinin ve ihmal edilmesinin en büyük sebeplerinden biri ise dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu ve geliştirilemeyeceğine dair yanlış inanışlardır. Bilakis üzerinde durulan, gelişmesi için çeşitli çalışmalar yapılan ve daha fazla kullanılan becerinin gelişeceği bilinen bir gerçektir. Dinleme de bir beceri olduğundan verilen eğitim neticesinde gelişme göstereceği muhakkaktır (Doğan, 2022).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla yapılacak birçok uygulama çalışması olmasına rağmen bunların başında öğrencilerin dinleme sırasında etkili notlar almalarını sağlamak gelmektedir. Alınan notlar, öğrencilerin derse katılımını aktif kıldığı gibi eğitimin en büyük düşmanı olan unutmayı da önlemektedir (Özbay, 2005). Bu amaçla klasik ve grafiksel/görsel not alma/tutma tekniği ile ilgili strateji eğitimlerinin verildiği görülmektedir. Grafiksel/görsel notlar, kavramlar ve bilgiler arasındaki ilişki ağlarını net bir şekilde gösterdiğinden klasik notlardan daha kullanışlıdır (Topal, 2023). Bu teknik, uzun uzun yazma esasına dayanan diğer klasik tekniklere oranla öğrenciye daha çok bilgiyi daha kısa bir sürede kaydetme imkânı da sağlamaktadır (Akayrak, 2019). Bu sayede öğrencinin konudan kopmadan hem dinleyebilme hem de not alma/tutma imkânı elde edeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, grafiksel not tutma tekniklerinden

zihin haritası tekniğinin dinleneni anlamaya, hatırlamaya ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi ortaokul 7. sınıf düzeyinde inceleme konusu yapılarak araştırılmıştır.

Bu çalışmanın problem cümlesi ise “Zihin haritası tekniğiyle not tutmanın dinleneni anlama, hatırlama ve dinlemeye yönelik tutum üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindedir.

### **1.1.1. Alt problemler**

Yukarıda açıklanan problem doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemler oluşturulmuştur:

1. Zihin haritası tekniğiyle not tutmanın dinleneni anlama üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Zihin haritası tekniğiyle not tutmanın kalıcılık üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Zihin haritası tekniğiyle not tutmanın öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında, hatırlamalarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında zihin haritası tekniğinin etkisini tespit etmektir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Anne karnında oluşmaya başlayan ve işitme sayesinde gelişen dinleme (Karatay ve Uzun, 2019), bireyin edindiği ilk dil becerisidir (Kurudayıoğlu ve Zorpuzan, 2018). Kişi, konuşacağı dile ait ilk kelimeleri bu beceri sayesinde edindiği gibi yaşamı boyunca öğreneceği bilgilerin birçoğunu da yine bu beceri vasıtasıyla edinmektedir (Özbay, 2005).

Yapılan araştırmalar, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın %57'sini dinlemeye ayırdıklarını ortaya koymaktadır (Robertson: 2002). Bu oran, ilköğretim çağındaki öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zamanın diğer üç beceriye (konuşma, okuma ve yazma) ayrılan zamanın toplamından daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde dinleme becerileri gelişmiş kişilerin bu becerileri gelişmemiş kişilere nazaran daha başarılı olacakları söylenebilir (Özbay, 2005).

Çifçi (2001), öğrencilerin öğrendikleri bilginin neredeyse %83'ünü dinleme sayesinde edindiklerini belirtmektedir. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenilen bilgiler kadar öğrenilenlerin kalıcılığı da önem taşımaktadır. Çünkü öğrenilen bilgilerin yaklaşık %70'i bir saat içinde ve %80'i ise bir gün içinde unutulmaktadır. Unutma eğrisini kişinin avantajına çevirecek olan ise not almaktır. Alınan notlar sayesinde eğitimin temel şartı olan "aktif katılım" sağlanırken, eğitimin en büyük düşmanı olan "unutma" da engellenmiş olur (Özbay, 2005). Bu açıdan dinleme sırasında not almak/tutmak önem arz etmektedir.

Dinleme amacına göre alınan notlar farklılık göstermekle birlikte grafiksel/görsel notlar, kavramlar ve bilgiler arasındaki ilişki ağlarını net bir şekilde gösterdiğinden klasik notlardan daha kullanışlıdır (Topal, 2023). Ayrıca bu teknik, uzun uzun yazma esasına dayanan diğer klasik tekniklere oranla öğrenciye daha çok bilgiyi daha kısa bir sürede kaydetme imkânı da sağlamaktadır (Akbaşrak, 2019). Bu sayede öğrenciler, konudan kopmadan hem dinleme hem de not tutma imkânı elde etmektedirler.

Dinlenenlerin anlaşılmasında, hatırlanmasında ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında grafiksel/görsel not tutma tekniklerden zihin haritası tekniğinin etkili olabileceği ve çalışmanın yeni araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bu açıdan önem arz ettiği düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırma, aşağıda yer alan varsayımlardan hareketle yapılmıştır:

1. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin denk olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma sürecinde denetim altına alınamayan değişkenlerin kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencileri eşit şekilde etkilediği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan dinlemeye yönelik tutum ölçeği ile dinleme-anlama başarı testinin geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
4. Öğrencilerin dinleme-anlama başarı testindeki tüm soruları dikkatlice okudukları ve ardından cevaplandıkları varsayılmıştır.
5. Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeğini dikkatlice okuduktan sonra içten cevaplandıkları varsayılmıştır.

6. Dinleme-anlama metni ile dinleme-anlama sorularının belirlenmesinde alınan uzman görüşünün yeterli olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının II. yarıyılında uygulama çalışmalarının yapıldığı 10 haftadan oluşan toplam 40 ders saati ile,

2. Mardin ili Kızıltepe ilçesi Esengül Hasan Keleşoğlu Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7/A sınıfında 38 ve 7/B sınıfından 38 olmak üzere toplam 76 öğrenci ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Dil:** İnsanların birbirleriyle iletişim kurmalarını ve kurdukları bu iletişim neticesinde birbirleriyle anlaşmalarını olanaklı kılan en etkili ve en yaygın iletişim aracıdır (Özbay, 2006).

**Dinleme:** Konuşmacının vermek istediği iletiyi tam ve doğru olarak anlayabilmek amacıyla dinleyici konumunda bulunan kişi ya da kişilerin söz konusu uyarılara tepkide bulunma yeteneğidir (Demirel, 1999).

**İşitme:** Kişinin iradesi dışında kulakları vasıtasıyla beynine giden her türlü ses unsurudur (Özbay, 2005).

**Not Alma:** Kişinin bir toplantı, seminer veya konferans sırasında dinlediklerini ya da okuduğu herhangi bir kitabın ilgili kısımlarını kendinden herhangi bir şey katmadan olduğu gibi kaydetmesidir (Gelb, 2002).

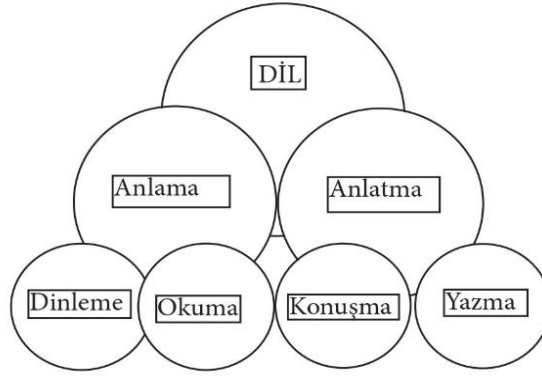
**Not Tutma:** Kişinin dinlediklerini ya da okuduklarını kendi düşünce süzgecinden geçirdikten sonra kaydetmesidir (Gelb, 2002).

**Zihin Haritası:** Yaratıcılık, öğrenme, hafıza ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafiksel bir bütüncül düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2021).

## 2. LİTERATÜR

İnsanların birbirleriyle iletişim kurlmalarını ve kurulan bu iletişim neticesinde de birbirleriyle anlaşmalarını olanaklı kılan dil, en etkili ve en yaygın iletişim aracıdır (Özbay, 2006). Bu iletişim aracı sayesinde kişi duygu, düşünce ve isteklerini anlatabilmekte ve anlatılanları da anlayabilmektedir. Ayrıca kişi, yaşamı boyunca öğrenme faaliyetlerinin çok büyük bir bölümünü de yine dil sayesinde gerçekleştirmektedir (Aydın, 2009). İletişim ve öğrenme gibi iki hayati konuda araç olarak kullanılan dil, insan hayatında oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Dolayısıyla dil ve dilin gelişimi insanlar tarafından merak edilmekte ve araştırmalara konu olmaktadır. Güneş'e (2007) göre dil gelişimi, bebek daha dünyaya gelmeden dinleme yoluyla anne karnında başlamaktadır. Anne karnındaki bebek ilk başta annesinin kalp atış sesini ardından ise konuşmaları ve çevreden gelen diğer sesleri dinlemektedir (Güneş, 2016). Bebeğin dünyaya gelmesiyle dil gelişimi daha da artarak devam etmektedir.

İlk başta ailede ve çevrede gelişigüzel olarak öğrenilen dil, çocuğun okula başlaması ile birlikte sistemli bir hâl almaya başlamaktadır. Çünkü okullar, kişiye dili doğru ve etkili kullanma becerisinin kazandırıldığı; dilin inceliklerinin, derinliklerinin ve estetik güzelliklerinin sistemli olarak verildiği eğitim kurumlarıdır (Doğan, 2022). Bu eğitim kurumlarında kişiye verilen dil eğitiminin asıl amacı ise dinlediklerini, okuduklarını tam ve eksiksiz olarak anlayabilen; kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen bireyler yetiştirmektir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi ise ancak dil becerilerinin her birine gereken önemin verilmesi ve bu alanda verilecek olan eğitimle mümkündür. Çünkü bir dilin tam olarak biliniyor olması için o dilin; anlamaya dayalı dinleme ve okuma ile anlatmaya dayalı konuşma ve yazma becerilerinin dengeli bir biçimde edinilmiş olması gerekmektedir. Bu becerilerin herhangi birinde olan bir eksiklik, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığını göstermektedir. İşte bu yüzden ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim öğretim kademelerinde ve programlarında öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Doğan, 2019). Temel dil becerilerinin birbirleri ile olan ilişkisi aşağıda şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Temel dil becerileri (Doğan, 2019 s. 151)

Dinleme ve okuma, anlamaya dayalı becerileri oluştururken konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı becerileri oluşturmaktadır. Bu becerilerin belli bir plan ve program dâhilinde bireylere kazandırılıp geliştirilmesi eğitim kurumlarının görev ve sorumluluğundadır. Buralarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri gelişigüzel olarak değil, belli bir plan ve program dâhilinde gerçekleştirilmektedir. İlköğretim (1-8. sınıf) düzeyinde gerçekleştirilen Türkçe dersleri ise Türkçe dersi öğretim programı (TDÖP) temel alınarak yürütülmektedir.

Türkçe öğretiminin temel amacı bireye dört temel dil becerisinde yetkinlik kazandırmaktır (Şahin, Aydın ve Sevim, 2015). Bu beceriler ediniliş sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.

**Dinleme**, konuşan veya sesli okuyan kişilerin iletilerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2006). İşitmeyi de içine alan bu beceri kapsamlı, etkin ve karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Epçaçan, 2013). İşitme duyusu sayesinde gelişmeye başlayan dinleme becerisi, kişi tarafından edinilen ilk dil becerisidir (Kurudayıoğlu ve Zorpuzan, 2018). Bu beceri bebek daha anne karnında iken oluşmaya başlamakta ve işitme sayesinde gelişimini sürdürmektedir (Karatay ve Uzun, 2019). Diğer dil becerileri arasında önemli bir yere sahip olan bu beceri sayesinde kişi, konuşacağı dile ait ilk kelimeleri öğrendiği gibi yine yaşamı boyunca öğreneceği bilgilerin birçoğunu da bu beceri vasıtasıyla edinmektedir (Özbay, 2005). Ayrıca kişi, günlük yaşamından eğitim yaşamına kadar tüm beceriler içinden en fazla bu beceriyi kullanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

**Konuşma**; kişinin düşünce, duygu ve isteklerini sözle ifade ettiği anlatmaya dayalı dil becerisidir. Birçok fiziki unsuru bünyesinde barındıran bu beceri, daha önce üzerinde uzlaşmaya varılan işaret ve seslerin muhatabın zihninde anlam kurmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013). Bu süreç; sinir sistemi, beyin, ses dalgaları,

ses telleri, akciğer, diş, dudak, damak, küçük dil, büyük dil gibi organların birbirleriyle olan eş güdümü neticesinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2015).

Sosyal bir varlık olan kişinin hayatın her alanında kullanma ihtiyacı hissettiği bu beceri, bireyin doğuştan getirdiği bir yetenek olmayıp insanlarla etkileşim sonucunda kazandığı ve geliştirdiği bir beceridir (Temizkan, 2009). Yani kişinin toplum içinde yaşamasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Aktaş ve Bayram, 2021). Okul öncesi dönemde aileden ve çevreden edinilen bu beceri, çocuğun okula başlaması ile beraber sistemli bir hâl almaya başlamaktadır. Bireyin bu beceriyi doğru ve etkili kullanması ise kişinin eğitim hayatı boyunca alacağı konuşma becerisi eğitimine bağlıdır (Uçgun, 2007). Bu alanda alınan eğitimin niteliği çocuğun bu becerisinin ne oranda gelişeceğini büyük oranda belirlemektedir. Ayrıca Temizyürek vd. ne (2022) göre konuşma becerisi; kişinin eğitim, iş ve sosyal hayatında başarısını belirleyen en önemli öğelerden biridir.

**Okuma**, çocuğun okula başlamasıyla edinmeye başladığı ve yaşamı boyunca sürekli olarak kullanma ihtiyacı hissettiği anlamaya dayalı dil becerisidir. Bu beceri; dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlleme, yorumlama, görme ve seslendirme gibi birçok unsuru içinde barındıran karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Karatay, 2010). Bu unsurların birbirleriyle eş güdümü neticesinde gerçekleşen okumayı Sever (2015), duyu organları aracılığıyla algılanan sözcüklerin anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması ile süren zihinsel bir etkinlik olarak açıklarken Akyol (2023) ise okur ile yazar arasındaki bağlantıya dikkat çekerek yazar ile okur arasında gerçekleşen zihinsel anlam kurma süreci olarak tarif etmektedir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda okumanın farklı noktalarına dikkat çekilmekle birlikte bunların buldukları ortak nokta ise okumanın zihinsel çıkarım sonucunda gerçekleşen anlamaya dayalı bir beceri olduğu görüşüdür. Bu becerinin geliştirilmesi amacıyla verilecek olan eğitim çalışmaları ise sadece sınıf, Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin değil tüm eğitimcilerin görev ve sorumluluğunda olan önemli bir husustur.

**Yazma**; duygu, düşünce, istek, hayal ve izlenimlerin daha önce üzerinde uzlaşmaya varılan sembol ve işaretler aracılığıyla belli kurallar çerçevesinde düzenlenmesi sonucu gerçekleşen anlatmaya dayalı dil becerisidir (Gündüz ve Şimşek, 2012). Bu beceri, çocuğun okula başlamasıyla birlikte belli bir plan ve program dâhilinde yürütülen eğitim çalışmaları sonrasında kazanılmaktadır. Ancak bu becerinin doğru ve etkili bir şekilde kazandırılması kişiye okullarda verilen yazma eğitimi çalışmalarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Aktaş ve Bayram, 2021). Verilen eğitim

sonrasında yazma becerisini edinen kişi, bu beceriyi eğitim hayatında sürekli kullanacağı gibi sosyal bir varlık olması ve kendisini anlatma ihtiyacı hissetmesinden dolayı da hayatın her alanında sürekli olarak kullanacaktır (Karadağ ve Maden, 2019). Bu açıdan önem arz eden bu becerinin geliştirilmesi eğitimcilerin olduğu kadar ailelerin de görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır.

## 2.1. Dinleme Becerisi

Konuşmacının vermek istediği iletiyi tam ve doğru olarak anlayabilmek amacıyla dinleyici konumunda bulunan kişi ya da kişilerin söz konusu uyarılara tepkide bulunma yeteneği olan dinleme (Demirel, 1999), konuşmacı ve dinleyici arasında meydana gelen anlama çabasıdır (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Söz konusu beceri, bebek daha dünyaya gelmeden yani anne karnında iken annesinin kalp atış sesini sonrasında ise konuşulanları ve çevreden gelen diğer sesleri dinlemesiyle gelişmeye başlamakta (Güneş, 2016) ve bebeğin dünya gelmesiyle de artarak devam etmektedir. Kişi, yaşamı boyunca öğrendiği bilgilerin birçoğunu dinleme yoluyla elde ettiği gibi konuşacağı dile ait kelimeleri de yine dinleme sayesinde edinmektedir (Özbay, 2005). Ayrıca konuşma, okuma ve yazma dil becerileri de yine bu becerinin üzerine inşa edilmektedir (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017; Doğan, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin kazanılmasında temel yapı taşı konumundadır.

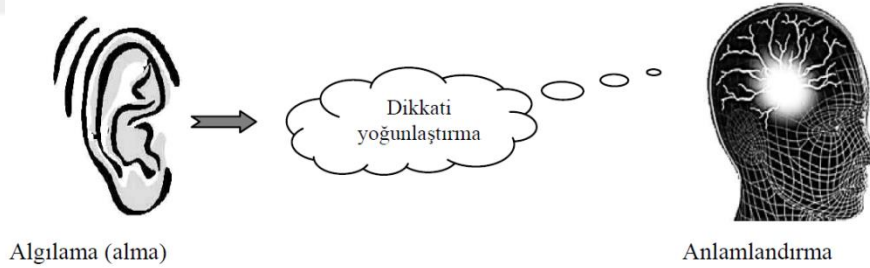
Dinleme ile beraber kullanılan izleme, dinleme ile ilişkili olmakla beraber aralarında küçük bir farklılık bulunmaktadır. Dinleme, işitilenlerin beyin yardımıyla anlamlandırılması iken buna görme duyusu olan gözün katılması sonucu ise izleme gerçekleşmektedir (Ungan, 2014). Bu açıdan düşünüldüğünde kişi bazen sadece dinleyici konumunda iken bazen de hem dinleyici hem de izleyici konumunda olmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesindeki temel amaç, kişilerin sözlü iletişim sürecini daha etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017). Çünkü kişiler arası iletişimde karşılaşılan engellerin başında, kişilerin doğru ve etkili bir dinleme alışkanlığı edinememeleri gelmektedir (Yalçın, 2002). Dolayısıyla konuşmacı ile dinleyici arasındaki iletişimin sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmesi ancak iletişim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olan dinleme becerisine gereken önemin verilmesi ile mümkündür (Doğan ve Özçakmak, 2014). Bu amaç doğrultusunda ilköğretim yıllarında verilen dinleme eğitimi, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı diğer becerilerin de temelini oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

Ayrıca Robertson (2002), ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın %57'sini dinlemeye ayırdıklarını belirtmektedir. Bu durum, ilköğretim çağındaki bireylerin konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine ayırdıkları toplam zamanın daha fazlasını dinlemeye ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Dinleme becerisinin bu kadar fazla kullanılması bu alanda verilecek olan eğitim çalışmalarının gerekliliğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Yıllardır ihmal edilen bu becerinin geliştirilmesi ise başta sınıf, Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri olmak üzere tüm eğitim-öğretim kademelerinde görev yapan eğitimcilerin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır (Doğan, 2010).

### 2.1.1. Dinleme ve işitme arasındaki fark

Dinleme ile işitme kavramlarının çoğu defa birbirleri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Ancak bu kavramlar birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte tamamen farklıdır. İşitme, kişinin iradesi dışında kulakları vasıtasıyla beynine giden her türlü ses unsuru iken dinleme ise kişinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçerek ve isteyerek algıladığı seslerdir (Özbay, 2005). İşitme fizikselken; dinleme ise içinde işitme unsurunu da barındıran etkin bir zihinsel süreçtir (Doğan, 2022).



Şekil 2.2. İşitme-Dinleme (Aydın, 2009 s. 13)

İnsan kulağı 20-20.000 hertz aralığındaki tüm sesleri işitebilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Ancak bu, işitme kapasitesi aralığındaki bütün seslerin dinlendiği anlamına gelmemektedir. Çünkü dinlemenin gerçekleşebilmesi için duyulan bu seslerin anlamlandırılması ve yorumlanması gerekmektedir (Bayram ve Aktaş, 2021; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). Bu ise kişinin işittikleri arasından ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeler yapıp dikkatini yoğunlaştırması ile mümkündür (Doğan, 2022).

### 2.1.2. Dinleme becerisinin önemi

İletişim kurmanın ve öğrenmenin en etkili ve temel yolu olan dinleme, kişinin hayatında yer alan ilk ana dili ve anlama faaliyetidir (Sever, 2015). Kişi, konuşacağı dilin ilk sözcüklerini dinleme sayesinde edindiği gibi öğrendiği bilgilerin birçoğunu da yine bu beceri sayesinde edinmektedir (Özbay, 2005). Ayrıca konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin edinilmesinde ve gelişme göstermesinde de temel oluşturmaktadır (Akyol, 2023; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017; Doğan, 2010). Dinleme becerilerinde sıkıntısı olan çocukların okul öncesi dönemde konuşma, okulla beraber ise okuma ve yazma dil becerilerini edinmede zorlandıkları görülmektedir (Doğan, 2022). Bu açıdan düşünüldüğünde dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle bir bütünlük oluşturduğu söylenebilir.

Radyo, televizyon, cep telefonu gibi görsel ve işitsel araçların ortaya çıkışı dinleme ve izlemenin önemini daha da arttırmıştır. Teknolojik alandaki bu gelişmeler kişiyi okuma açısından olduğu kadar dinleme/izleme açısından da yetiştirmeyi zorunlu hâle getirmiştir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021). Çünkü, insanların bilgi çağında bilgi toplumu olabilmeleri ancak bu şekilde mümkündür (Özbay, 2005).

Yapılan araştırmalar, insanların diğer insanlarla beraber oldukları zamanın %42'sini, öğrencilerin ise okulda geçirdikleri bir günlük sürenin 2,5-4 saatini öğretmenlerini ve arkadaşlarını dinleyerek geçirdiğini ortaya koymaktadır (Göğüş, 1978 akt: Sever, 2015). Aynı şekilde ABD'de yapılan bir çalışmada da ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın %50'sini dinleyerek geçirdiği ve bu oranın yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerde ise %90'lara kadar yükseldiği görülmektedir (Ergin, 2020). Zamanının önemli bir bölümünü dinleyici olarak geçiren kişilerin hayatta başarılı olabilmeleri, ancak bu beceriyi etkili bir şekilde kullanmaları ile mümkün olabilecektir (Ungan, 2014).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, dinleme becerileri gelişmiş kişilerin bu becerileri gelişmemiş kişilere nazaran daha başarılı oldukları görülmektedir (Özbay, 2005). Çünkü okullarımızda öğretmenler çoğunlukla düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmakta ve dolayısıyla da öğrencilerin dinlemeye ayırdığı zaman artmaktadır. Çifçi (2001), öğrencilerin öğrendiği bilginin neredeyse %83'ünü dinleme sayesinde edindiğini belirtmektedir. Bu oran, dinlemenin eğitim-öğretimde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Robertson (2002), orta düzey zekâya sahip olan bir öğrencinin akademik başarısı ile dinleme yeteneği

arasındaki ilişkinin yine bu öğrencinin zekâ seviyesiyle akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrenmede dinlemenin zekâdan önce geldiği söylenebilir.

Yalnızca eğitim-öğretim faaliyetlerinde değil kişinin çalışma hayatında kurduğu arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinde de dinleme becerisinin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Özbay, 2006). Okullarda ve günlük hayatta şiddetin yaygınlaşmasında bireylerin dinleme becerilerinin gelişmemiş olmasının çok büyük etkisi bulunmaktadır (Ungan, 2014). Dolayısıyla kişi ne işle meşgul olursa olsun kendilerini geliştirmeleri gereken alanların başında dinleme becerisi gelmektedir. Çünkü kişi, bu beceriyi hayatın her alanında çok fazla kullanmaktadır (Doğan, 2010). Dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi de zorunluluk hâline gelmektedir. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim yıllarından itibaren bireye verilen dinleme eğitimi, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

Kişinin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla verilen dinleme eğitimi çalışmaları yalnızca öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını arttırmak için değil diğer dersler için de önem arz etmektedir. Örneğin, matematik dersindeki bir problemin çözülmesi, bir deneyin en kısa sürede anlaşılabilmesi vs. (Özbay, 2006). Dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi için verilecek olan eğitim de sadece Türkçe öğretmenlerinin değil, tüm eğitimcilerin sorumluluğundadır.

### **2.1.3. Dinlemeyi etkileyen faktörler**

Dinlemeyi etkileyen birden fazla unsur olmakla birlikte temelde bunları; dinleyiciye bağlı, konuşmacıya bağlı, konuya bağlı ve ortama bağlı unsurlar (Özbay, 2005) olarak kategorize etmek mümkündür. Bu unsurlar; dinleme sürecinin dinleyiciden ibaret olmadığını, dinleyici dışındaki diğer unsurların da dinleme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### **2.1.3.1. Dinleyiciye bağlı faktörler**

Dinleyicinin işitme duyusu sağlığı, içinde bulunduğu olumlu/olumsuz ruh hâli, zekâ durumu vs. (Çifçi, 2001) dinleyiciye bağlı faktörler arasında yer almaktadır. Bu unsurların birinde ya da birkaçında olan herhangi bir sorun dinlemenin amacına ulaşmasını engellemektedir.

### **2.1.3.2. Konuşmacıya (Öğretmene) bağlı faktörler**

Konuşmacının (Öğretmenin) bilgi birikimi, konuyu sunma biçimi, dili kullanma becerisi, ses tonu, duruşu, jest ve mimikleri (Özbay, 2005) konuşmacıya bağlı faktörler arasında yer almaktadır. Konuşmacının bu unsurları etkili kullanıp kullanamaması dinleme sürecini doğrudan etkilenmektedir. Bayram'a (2019) göre öğretmenin kendisinden kaynaklanan problemler çözülmediği müddetçe öğrencilerin tutumlarından ileri gelen dinleme problemleriyle karşılaşmak da ihtimal dâhilindedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öncelikle kendilerini, tutumlarını, kullandıkları ders materyallerini, ölçme yaklaşımlarını, kullandığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmelidir.

### **2.1.3.3. Konuya bağlı faktörler**

Dinleyicilerin ilgisi dışında kalan, seviyelerine uygun olmayan ve kavramları yeterince bilinmeyen konular dinleme için elverişli materyaller oluşturmamaktadır. Bu özelliklere sahip konular görev gereği ve zorunlu olduğu için dinleniyorsa dinleyicide sahte dikkate, amaçsız ve serbest bir dinleme şeklinde yapılıyorsa da dikkatin gereksiz başka unsurlara kaymasına (Çifçi, 2001) neden olmaktadır.

### **2.1.3.4. Ortama bağlı faktörler**

Dinlemenin gerçekleştiği ortamının hava sıcaklığı, havalandırması, ışıklandırması, ses sistemi, dış ortamdaki gelen seslerin engellenmesi/engellenememesi, oturma malzemelerinin yapısı (Kıymaz, 2018) gibi unsurlar ortama bağlı unsurlar arasında yer almaktadır. Dinleme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi ancak bütün bu unsurların istenilen nitelikte olması ile mümkün olabilmektedir.

## **2.1.4. Dinleme eğitiminde süreçler**

Doğan'a (2022) göre dinleme eğitimi çalışmaları; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası çalışmalar olmak üzere üç süreç hâlinde yürütülmektedir.

### **2.1.4.1. Dinleme öncesindeki çalışmalar**

Bu aşamada yapılan çalışmaların asıl amacı öğrencileri dinlemeye hazırlamaktır. Bu hazırlığın fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Fiziksel boyut içinde sınıfta sessizliğin sağlanması, kaynaktan gelen seslerin rahat şekilde işitilebileceği bir oturma düzeninin oluşturulması, sesin rahat işitilebileceği bir biçimde ses kaynağının düzenlenmesi, sınıf sıcaklığının ayarlanması, sınıf veya okul dışından gelebilecek istenmeyen seslerin engellenmesine yönelik önlemlerin alınması vs. olarak

sıralanabilir. Zihinsel boyutta ise motivasyon yer almaktadır. Öğrencilere konu ile alakalı fotoğraf ve resimlerin gösterilmesi ile konuyla alakalı soruların sorulması öğrenci motivasyonunu sağlamada yapılacaklar arasında yer almaktadır.

#### **2.1.4.2. Dinleme sırasındaki çalışmalar**

Bir metin okunurken önemli görülen kısımların altı nasıl çiziliyor ya da dikkat çeken noktaları işaretleniyorsa dinleme sırasında da önemli görülen kısımlar not alınmaktadır. Yapılan her iki uygulamanın da asıl amacı, metni anlama ve sorulara doğru yanıtlar vermektir. Ancak not almak söylenenlerin tamamını olduğu gibi yazıya geçirmek değildir. Esasen böyle bir şey mümkün de değildir. Çünkü konuşma hızı, yazma hızından oldukça daha ileridedir. Eğitimcilerin bu konuda öğrencilerde farkındalık oluşturması oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin doğru ve etkili notlar almalarını sağlamak amacıyla kolaydan zora ilkesi doğrultusunda uygulama çalışmalarının yapılması bu aşamada yapılacaklar arasında yer almaktadır.

#### **2.1.4.3. Dinleme sonrasındaki çalışmalar**

Bu süreçte öğrenciler, dinleme öncesi üzerinde konuşulan konular ile dinleme sırasında alınan notların yardımıyla soruları yanıtlama, dinlenen metni özetleme veya metnin değerlendirmesini yapma gibi çalışmalarla dinleme uygulamasından en üst düzeyde yararlanmaya çalışırlar. Öğretmen gerek kendisi öğrencilere sorular sorarak gerekse öğrencilerden arkadaşlarına soru sormalarını isteyerek öğrencilerin konuyu en ince ayrıntısına kadar kavramalarını sağlar.

#### **2.1.5. Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme kazanımları**

Türkçe ders kitaplarının hazırlanması ve derslerin işlenmesi konusunda eğitimcilere rehber olan TDÖP, 1-8. sınıf düzeyinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) alanında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanım ve açıklamalardan oluşmaktadır. Araştırmanın konusu ve örneklemeden hareketle burada sadece 7. sınıf dinleme/izleme kazanımlarına yer verilmiştir (TDÖP, 2019).

### **7. Sınıf dinleme/izleme kazanım ve açıklamaları**

1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.
10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.
11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
  - a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.
  - b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacınının sorgulanması sağlanır.
13. Dinleme stratejilerini uygular.

Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

#### **2.1.6. Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme yöntem ve teknikleri**

Dinleme/izleme yöntem ve teknikleri; katılımlı dinleme/izleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme ve eleştirel dinleme/izleme (TDÖP, 2006) olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

### **2.1.6.1. Katılımlı dinleme/izleme**

Dinleme süresince dinleyicinin zihninde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranması katılımlı dinlemede temel amaçtır (TDÖP, 2006). Bu dinleme türünde dinleyici bütün dikkatini dinleme boyunca konuşmacıya yöneltmektedir (Kurudayıoğlu ve Öрге Yaşar, 2014). Dinleyicinin kendisini dikkatlice dinlediğini fark eden konuşmacı ise psikolojik olarak rahatlamaktadır (Yalçın, 2002 akt. Melanlıoğlu, 2011). Aksi takdirde konuşmacı, anlattıklarıyla dinleyicileri sıkıttığı düşüncesine kapıldığından dinlenilmeme korkusu yaşamakta ve bundan olumsuz biçimde etkilenmektedir.

Katılımlı dinleme; gerek konuşmacı gerekse dinleyicinin birbirlerini anlamaları, iletişimi tam olarak gerçekleştirebilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir (Sevimli ve Ünal, 2020). Anne ve babalar çocuklarını, öğretmenler öğrencilerini, avukatlar müvekkillerini ve psikologlar hastalarını katılımlı dinleme yöntemini kullanarak dinledikleri takdirde kişiler arası iletişimin sağlıklı ve etkili bir hâl alacağı, iletişimde kopuklukların ve dolayısıyla da sorunların en aza ineceği öngörülmektedir (Doğan, 2022).

### **2.1.6.2. Katılımsız dinleme/izleme**

Etkileşimsiz dinleme olarak da adlandırılan katılımsız dinlemede alıcı (dinleyici), geri bildirimde bulunmadan pasif bir şekilde dinlediklerini kavramaya çalışmaktadır (Altunkaya, 2018). Bu dinleme türünde kişi, katılımlı dinlemeye nazaran daha pasif bir durumdadır. Çünkü düşünülenlerin birçoğu içsel olup konuşmacıya yansıtılmamaktadır (Karabacak, 2014). Dolayısıyla bu dinleme türü katılımlı dinlemeye nazaran daha zordur. Çünkü dinleyici dinleme süresince pasif kaldığından kendi iç dünyasıyla daha fazla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Kişinin günlük hayatında ve akademik yaşamında en çok başvurduğu dinleme yöntemlerinden birisi olan katılımsız dinleme, diğer dinleme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda pratik bir şekilde kullanılmaktadır (Akbayrak, 2019).

### **2.1.6.3. Not alarak dinleme/izleme**

Söze dayalı kaynaklardan gelen bilgilerin kaydedilmesi esasına dayanan not alarak dinlemede/izlemede (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016) temel amaç, dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay bir şekilde anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır (TDÖP, 2006). Mesajın işitilmesi, anlaşılması, yorumlanması ve

değerlendirilmesi gibi bilişsel işlemler; dikkatli dinlemeyi isteme, motive olma, dinleme kaygısını azaltma, dinlemeye istekli olma gibi duyuşsal işlemler ile yazmak gibi psikomotor işlemler olmak üzere birçok becerinin birlikteliği ile oluşan (Altunkaya, 2018) not olarak dinleme/izleme, dinleme öncesi başlayan ve dinleme sürecinde aktifleşerek dikkat, dinleme ve yazma becerilerini bir araya getiren bir dinleme türüdür (Şahbaz ve Çevik, 2018). Bu dinleme türü, dinlenenlerin kalıcılığını sağlamada önemli bir yöntem olmakla birlikte kişinin ihtiyaçları doğrultusunda doğru notlar alması kolay bir iş değildir. Kişinin konuşulanlar arasından önemli yerleri not alabilmesi bu alanda verilecek düzenli ve sistemli bir eğitimle mümkündür. Öğrencilerin neleri, ne kadar ve hangi şekilde not alacaklarını bilmesi akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Ceran, 2015).

#### **2.1.6.4. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (Empati kurma)**

Dinleyicilerin kendilerini konuşmacının yerine koyarak konuşmacının neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendisini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaya çalışmaları bu dinleme/izleme türünün temel amacını oluşturmaktadır. Bu durum dinleyicilerin konuşmacı ile aynı fikri paylaştıkları anlamına gelmemekle beraber dinleyicilerin belli bir süreliğine kendi düşünce ve duygularından sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmalarını sağlamaktadır (TDÖP, 2006). Dinleyicilerin konuşmacıyı bu şekilde anlamaya çalışmaları hem anlatılanları doğru, etkili bir şekilde anlamayı hem de kişinin ön yargılardan kurtulmasını sağlayarak dinleme faaliyetinin amacına ulaşmasını sağlamaktadır (Doğan, 2022).

#### **2.1.6.5. Yaratıcı dinleme/izleme**

Dinleyicilerin dinledikleriyle ön bilgilerini, dünya görüşlerini ve değer yargılarını bir araya getirip değerlendirmesi ve akabinde kendine özgü fikirler üretmesi olan yaratıcı dinlemede/izlemede temel amaç, dinlenenlerden/izlenenlerden hareketle yeni fikirlere ulaşabilmek ve özgün düşünceler üretebilmektir (Altunkaya, 2018).

Yaratıcı dinleme/izleme, katılımsız dinleme/izleme ile katılımlı dinleme/izleme olmak üzere iki farklı biçimde uygulanabilmektedir. Dinleyici, katılımsız dinlemede/izlemede konuşmacının söylediklerinden hareketle yeni fikirler ve hayaller oluştururken katılımlı dinlemede/izlemede ise konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilmektedir. Ayrıca katılımlı dinleme/izleme sırasında

konuşmacının rahatlamasını ve yaratıcı düşünmesini sağlamak amacıyla dinleyici tarafından cesaret verici ve yönlendirici sorular da sorulabilmektedir (TDÖP, 2006).

Yaratıcı dinleme/izleme çalışmalarında hangi yol izlenirse izlensin konuşmacının süreci doğru şekilde yönetmesi önem arz etmektedir. Dinleyicilerin konudan uzaklaşmalarının önüne geçilerek dinlenenle/izlenenle ilgili ilginç fikirler üretmeleri ve gerektiğinde bunları ifade edilebilmeleri sağlanmalıdır (Karabacak, 2014).

#### **2.1.6.6. Seçici dinleme/izleme**

Kişilerin dinledikleri/izledikleri arasından kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bazı kısımları seçerek dinlemesine/izlemesine seçici dinleme denilmektedir (TDÖP, 2006; Bostancı ve Ceran, 2015). Bu dinleme türünde, önemli olduğu düşünülen kısımlara dinleme öncesinde dikkat çekilmekte ve bu kısımların dikkatlice dinlenilmesi gerektiği konusunda öğrenciler yönlendirilmektedir. Bu sayede dinleyicilerin amaçlarına daha kolay ulaşmaları sağlanmaktadır (Ceran, 2015). Ayrıca bilinçli bir şekilde kullanıldığı takdirde birey hem zamandan hem de enerjiden tasarruf etmektedir (Uzun, 2018; Kaplan, 2004). Hızlı konuşmaları kavrayabilmek ve konuşulanların özünü yakalayabilmek amacıyla dinleyiciler tarafından sık sık tercih edilen bir dinleme türüdür (Özbay, 2005).

#### **2.1.6.7. Eleştirel dinleme/izleme**

Dinlenenlerin/izlenenlerin sorgulayıcı bir tutumla ele alındığı eleştirel dinlemede/izlemede (Çarkıt ve Altun, 2020) dinleyicilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları gerekmektedir (Bahşi ve Sis, 2023). Bu dinleme/izleme türünün temel amacı, öğrencilere dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırarak öğrencilerin konu hakkında düşüncelerini; konuyu tüm yönleriyle ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve bu sayede kendi doğrularını buldurmayı sağlamaktır (TDÖP, 2006). Anlatılanların kişisel yorumlara mı yoksa gözlemlere mi dayandığı ya da sunulan bilgilerin belirli bir kaynaktan mı alındığı dinleyiciler tarafından hızlı bir şekilde analiz edilerek belirlenmelidir (Melanhoğlu, 2011). Çünkü günümüz dünyasında insanlar başta sosyal medya olmak üzere birçok elektronik kaynaktan bilgi bombardımanına maruz kalmaktadırlar. Kişiler ancak iyi bir eleştirel dinleyici/izleyici olarak sağlıklı bilgiler edinebilirler (Çarkıt ve Altun, 2020). Ancak eleştirel dinlemede/izlemede aşırıya kaçıldığında şüphecilik de ortaya çıkabilmektedir. Doğan'a (2022) göre öğretmen eleştirel dinleme/izleme çalışmalarında öğrencilerini "toptan

kabul”, “toptan ret”, “sürekli bir şüphecilik” vb. gibi yaklaşımlar konusunda bilgilendirmeli ve eleştirel yaklaşımın bunlardan hiçbiri olmadığı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmalıdır.

## **2.2. Not Alma/Tutma Teknikleri**

Not alma ile not tutma kavramaları birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte birbirlerinden farklıdırlar. Not alma; kişinin bir toplantı, seminer veya konferans sırasında dinlediği ya da okuduğu herhangi bir kitabın ilgili kısımlarını kendinden herhangi bir şey katmadan olduğu gibi kaydetmesidir. Not tutma ise kişinin dinlediklerini ya da okuduklarını kendi düşünce süzgecinden geçirdikten sonra kaydetmesidir (Gelb, 2002). Gerek not almanın gerekse not tutmanın kişiye sağladığı iki önemli fayda bulunmaktadır. Bunlardan ilki eğitimin temel şartı olan aktif katılımı sağlamasıdır. Bu sayede öğrencinin dikkati öğrenilen konuya yoğunlaşmaktadır. İkincisi ise eğitimin en büyük düşmanı olan unutmayı önlemesidir (Özbay, 2005). Bu sayede de öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olur.

Not alma/tutma tekniklerinin temelde klasik not alma/tutma teknikleri ile grafiksel not alma/tutma teknikleri olmak üzere ikiye ayrıldıkları görülmektedir (Aydın, 2009; Topal, 2023). Not alma/tutma teknikleri bu iki ana başlık altında irdelenecektir.

### **2.2.1. Klasik not alma/tutma teknikleri**

Klasik not alma/tutma teknikleri geçmişten günümüze değin sürekli olarak kullanılan ve genellikle uzun uzun yazma esasına dayanan bir not alma/tutma tekniğidir (Aydın, 2009). Kişi, bu not alma/tutma tekniğinde anlatılanları veya öğrendiklerini bire bir yazıya dökebileceği gibi farklı noktalara odaklanarak daha kısa notlar şeklinde de kaleme alabilir. Klasik not alma/tutma tekniklerinin dört ana başlık altında ele alındığı görülmektedir (Topal, 2023).

#### **2.2.1.1. Ana fikir tekniği**

Dinlenen/okunan materyalin vermek istediği temel mesaja odaklanan bu teknikte alınan notlar ana fikir çerçevesinde şekillenmektedir (Aydın, 2009). Bu teknikte önemsiz bilgiler üzerinde durulmayıp ihtiyaç duyulması hâlinde ise alınan notlar yardımcı fikirlerle desteklenebilmektedir. Masal, hikâye, fıkra vb. gibi türlerin dinlenmesi/okunması sırasında kullanılabilir (Topal, 2023).

### **2.2.1.2. Paragraf tekniği**

Dinlenen/okunan materyallerin önemli görülen kısımlarının paragraflar hâlinde yazıya aktarıldığı not alma tekniğidir. Her ana fikir için ayrı bir paragraf oluşturularak konunun ayrıntılı bir biçimde kaydedilmesi amaçlanmaktadır (Aydın, 2009). Bu not alma tekniğinde konu ayrıntılarıyla not edildiğinden ders sonrası eklemeler ve düzeltmeler de olabildiğince az olmaktadır. Ancak paragraf tekniğiyle not alma zaman aldığından dolayı dinleme sırasında kopukluklara neden olabilmektedir. Bu nedenle paragraf tekniği seçilmeden önce ele alınan konunun özelliği ve öğretmenin ders anlatma hızı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer konu ve öğretmenin ders anlatma hızı bu not alma tekniği için uygun değilse diğer not alma tekniklerinin tercih edilmesi daha doğru bir tercih olacaktır (Akbayrak, 2019).

### **2.2.1.3. Aynen kaydetme tekniği**

Dinlenen/okunan metnin tamamının kaydedildiği not alma tekniğidir. Herhangi bir seçme işlemi olmadan notlar alındığından bu teknik oldukça zaman almaktadır (Topal, 2023). Olduğu gibi yazmanın zorunlu olduğu bir listenin ya da bir olgunun özelliklerinin yazıya aktarılması sırasında kullanılmaktadır. Öğretmenin tahtayı kullandığı durumlarda da öğrencilerin genellikle bu tekniği kullandıkları görülmektedir. Ancak ders boyunca bu tekniğin kullanılması uygun görülmemektedir (Kocaadam, 2011).

### **2.2.1.4. Özetleme tekniği**

Kişinin dinlediklerini/okuduklarını kendi cümleleriyle kısaltarak yeniden ifade ettiği not alma/tutma tekniğidir (Topal, 2023). Bütün metin türlerinde kolaylıkla kullanılabilir olan bu teknik, bireysel ifadelere odaklanmaktadır (Aydın, 2009).

Klasik not alma/tutma tekniğinin olumsuzluklarını Buzan ve Buzan (2021) şu şekilde sıralamaktadır:

- Beynin kötüye kullanılması sonucu kişinin konsantrasyonunu kaybetmesine neden olur.
- Kişiyi üzerinde çalışılan konunun akla gelmeyecek ayrıntılarını keşfetmeye sürüklediğinden kişinin zaman kaybettirici bir not üretme alışkanlığı edinmesine neden olur.
- Kişinin zihinsel becerilerine ve kendisine olan güvenini azaltır.

- Kişilerde var olan öğrenme aşkını yok eder.
- Kişinin can sıkıntısı ve sinir bozukluğu yaşamasına neden olur.
- Kişi, farkında olmadan kendisine karşı sürekli bir mücadele hâlinde olduğundan ne kadar çalışırsa o kadar az ilerleme kaydetmesine neden olur.
- Kişiye katkı sağlayacak bir sisteme ihtiyaç duyulduğu hâlde kendine zarar veren bu sistemi sürdürmesine neden olur.

### **2.2.2. Grafikselsel not alma/tutma teknikleri**

Grafikselsel not alma/tutma teknikleri; kavram ya da bilgilerin tablo, şema, harita gibi görseller yardımıyla iki boyutlu olarak gösterilmesi esasına dayanmaktadır. Bu not alma/tutma teknikleri kavramlar veya bilgiler arasındaki ilişki ağlarını net bir şekilde gösterdiğinden oldukça kullanışlıdır (Topal, 2023). Ayrıca bu teknik, uzun uzun yazma esasına dayanan diğer klasik tekniklere oranla öğrencinin daha çok bilgiyi daha kısa bir sürede kaydetmesini sağlamaktadır (Akbayrak, 2019). Bu teknikle alınan/tutulan notlarda terimler ve kavramlar olabildiğince az kullanılmakta ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkileri ise görsel olarak yansıtılmaktadır (Kocaadam, 2011).

#### **2.2.2.1. Tablo, şema ve grafikler**

Eğitimde karmaşık konuların somutlaştırılması ve öğrencilerin kavramalarına yardımcı olmak amacıyla tablo, şema ve grafikler eğitim öğretimde sıklıkla kullanılmaktadır (Topal, 2023).

Tablolar; kavram, varlık, durum veya olayların belli özelliklere göre tasnif edilmesini sağlayarak ayırt edici özelliklerin öğrenilmesini kolaylaştıran materyallerdir (Aydın, 2009).

Şemalar; belli bir konuya dair bilgilerin birbirleriyle anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde bilgi yapılarının düzenli bir biçimde sunulduğu şekillerdir (Topal, 2023).

Grafikler; sayısal verilerin görselleştirilerek oranların belirtilmesinde kullanılmaktadır. Parçanın bütün içindeki yerini belirleyip karşılaştırmalar yaptığından ve anlatılanları somutlaştırdığından sözel ve sayısal verilere oranla daha kolay anlaşılabilir. Sütun, çizgi, pasta ve resimli grafik olmak üzere farklı çeşitleri bulunmaktadır (Aydın, 2009).

### 2.2.2.2. Haritalar

Haritalar, zihin haritaları ile kavram haritaları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aydın, 2009).

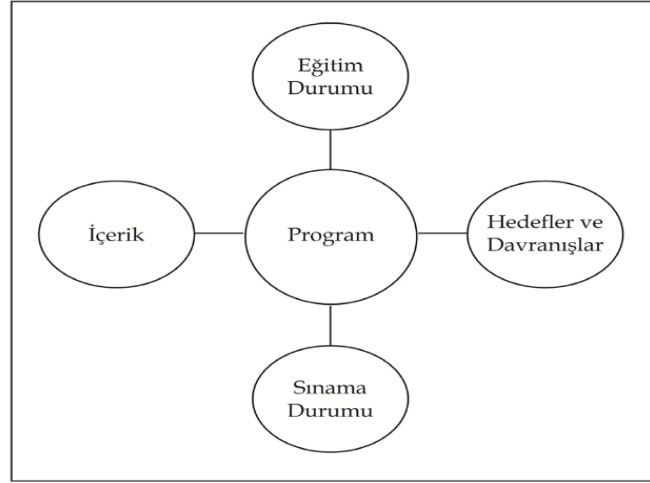
#### 2.2.2.2.1. Zihin haritaları

Zihin haritası tekniği; İngiliz matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960'lı yıllarda bir not tutma tekniği olarak geliştirilmiştir (Maltepe ve Gültekin, 2017). İngilizce'de "mind map" ifadesinin karşılığı olarak kullanılan bu tekniğin, ilgili literatürde bellek haritası, beyin haritası, akıl haritası, akıl haritalama, fikir haritası ve anlam haritası olarak da yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2009).

#### 2.2.2.2.2. Kavram haritaları

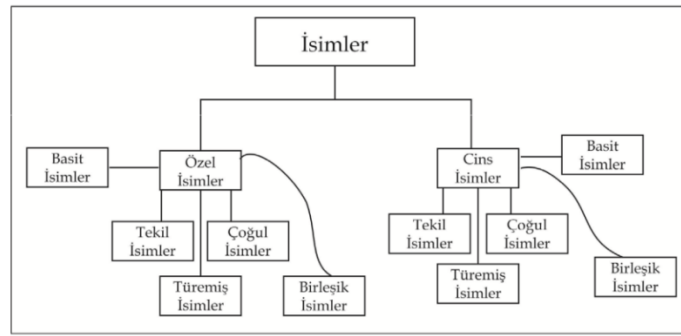
Kavram haritaları, Amerikalı eğitimci Novak tarafından 1970'lerde David Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramı temel alınarak geliştirilmiştir (Topal, 2023). Herhangi bir konu ile ilgili kavramları ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ve ayrıca kavramsal anlamlarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003). Kavram haritalarında kavramlar; kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa olacak şekilde sıralanmaktadır. Örneğin; mahalle, köy, belde, ilçe, il, bölge, ülke, kıta, dünya gibi bir sıranın izlenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Tümevarım ya da tümdengelim yolu izlenerek hazırlanabilen kavram haritalarının örümcek, zincir, hiyerarşik ve balık kılıcı olmak üzere dörde ayrıldığı görülmektedir (Sönmez, 2019).

**Örümcek kavram haritası:** Merkezde genel bir kavramın yer aldığı ve diğer kavramların ise bu ana kavram etrafında onunla bağlantılı olarak yer aldığı kavram haritasıdır (Sönmez, 2019). Bu harita türünde ayrıntılara girilmeden bilgiler ana hatlarıyla verilmekte ve bu sayede de konuya bir bakış açısı kazandırılmak istenmektedir (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015).



Şekil 2.3. Örümcek kavram haritası (Sönmez, 2019 s. 234)

**Zincir kavram haritası:** Genel bir kavramdan özel kavramlara doğru giderek ayrıntılara yer veren bir kavram haritasıdır (Topal, 2023).



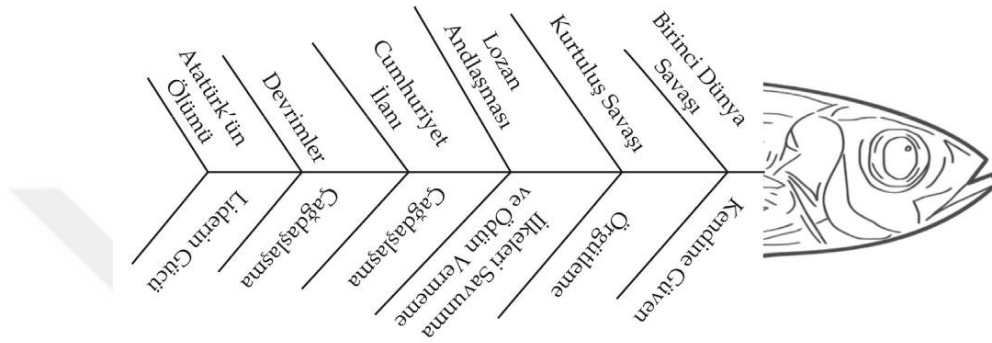
Şekil 2.4. Zincir kavram haritası (Sönmez, 2019 s. 234)

**Hiyerarşik kavram haritası:** “Sınıflama veya aşamalandırma yoluyla hazırlanan kavram haritalarıdır” (Topal, 2023).



Şekil 2.5. Hiyerarşik kavram haritası (Sönmez, 2019 s. 235)

**Balık kılçığı kavram haritası:** Balık kılçığı haritalarında balıklarda olduğu gibi ortada bir ana omurga ve bu ana omurgadan çıkan kılçıklara yer verilmektedir (Sönmez, 2019). Tekniğin temel amacı, bireyin bir problemi ana hatları ile temel ve alt nedenlerini görmelerini sağlamaktır. Bu sayede problem daha kolay ve anlaşılır bir hâl almaktadır. Tekniğin diğer önemli bir özelliği ise grafiksel olarak açık olmasıdır. Bu da bireylerin potansiyel nedenler arasındaki bağlantıyı görmelerini kolaylaştırmaktadır (Gürel, 2016).



Şekil 2.6. Balık kılçığı kavram haritası (Sönmez, 2019 s. 235)

### 2.3. Zihin Haritası Tekniği

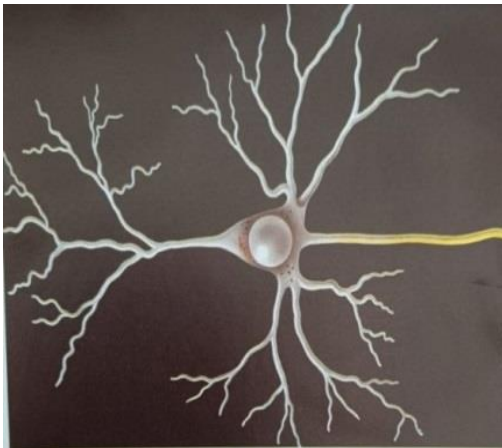
Zihin haritası tekniği; İngiliz matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960'lı yıllarda bir not tutma tekniği olarak geliştirilmiştir (Maltepe ve Gültekin, 2017). İngilizce'de "mind map" ifadesinin karşılığı olarak kullanılan bu teknik, ilgili literatürde bellek haritası, beyin haritası, akıl haritası, akıl haritalama, fikir haritası ve anlam haritası olarak da yer almaktadır (Aydın, 2009). Beynin İsviçre çakısı olarak ifade edilen bu teknik özellikle hafıza, öğrenme, yaratıcılık ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafiksel bir bütüncül düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2021). Bu düşünme aracı kişinin beyni ile tuttuğu notları arasında olumlu bir geribildirim döngüsü yaratmaktadır. Ayrıca kişinin hem bütünü hem de parçayı görmesini kolaylaştırarak mantık ve imgelemi kaynaştıran bir tarzda düşüncelerin ortaya konmasını da sağlamaktadır (Gelb, 2002).

Klasik notların öğrenciler için pek etkili olmaması ve bu notların Einstein, Darwin, Leonardo da Vinci ve Picasso gibi bilim insanlarının tuttıkları notlara benzememesi Buzan'ı zihin haritalamaya yönlendirmiştir (Aydın, 2009). Aklın kendini örgütleyen doğası olan bu teknik akademik çalışma, stratejik planlama, yaratıcı problem çözümü ile sunum tasarımı gibi geniş bir uygulama alanına sahiptir (Gelb, 2002).



Şekil 2.7. Tony Buzan hakkında yapılmış klasik bir zihin haritası (Buzan ve Buzan, 2021 s. 1)

Eğitimden iş dünyasına kadar hemen hemen her alanda yaygınlık kazanarak kullanılan zihin haritaları (Tağa, 2013), beynin potansiyelini ortaya çıkaran güçlü bir not alma/tutma tekniğidir (Brinkmann, 2003 akt. Bütüner, 2006). Bu teknik özünde doğrusal değil yayılan bir düşünce yapısına sahiptir (Topal, 2023). Yapı olarak zihin haritalarının beyin hücrelerinin yapısına, hindibanın tüyelerine, ağaç dalları ve köklerine, quiver ağcına vs. benzediği görülmektedir. Bu benzerlik zihin haritasının doğallığını vurgulaması açısından önem arz etmektedir.



Şekil 2. 8. Çok kutuplu bir sinir hücresi (Nöron)  
(Buzan ve Buzan, 2021 s. 6)



Şekil 2.9. Quiver ağacı (Buzan ve Buzan, 2021 s. 47)



Şekil 2.10. Hindibanın tüyleri (Buzan ve Buzan, 2021 s. 35)

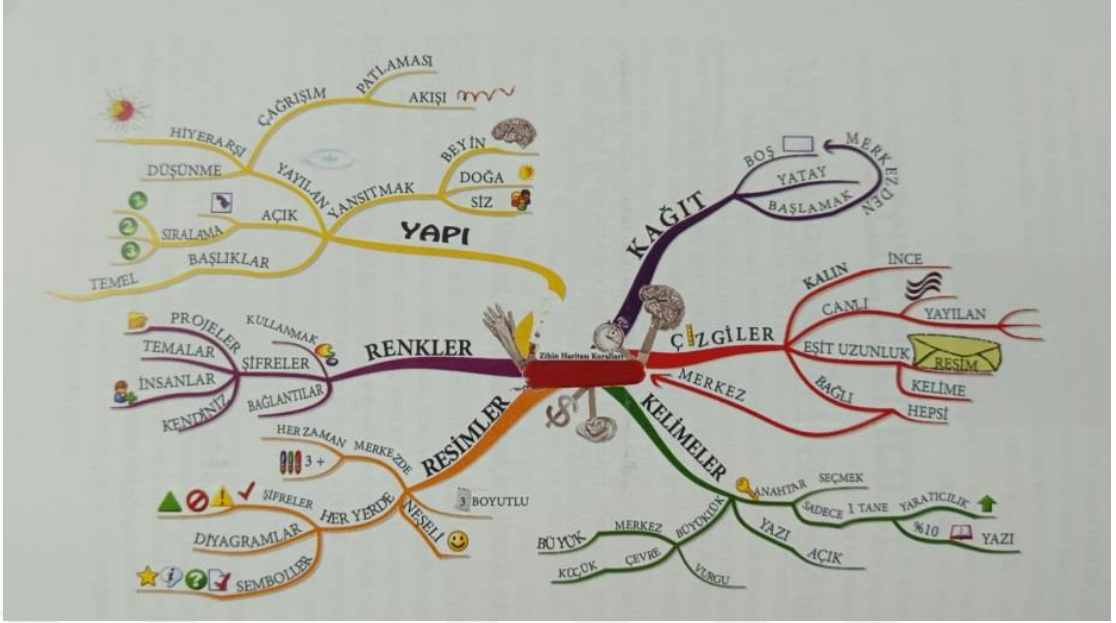


Şekil 2.11. Claudius Borer tarafından yapılmış zihin haritası (Buzan ve Buzan, 2021 s. 78)

### 2.3.1. Zihin haritaları nasıl yapılır?

Buzan (2000), zihin haritalarının nasıl oluşturulacağını şu şekilde açıklamaktadır:

- Zihin haritası oluşturulacak alan, konu ya da sorun seçilir.
- İhtiyaç duyulacak bütün bilgiler toplanır.
- Büyükçe bir sayfa kullanılmak üzere hazır bulundurulur.
- İnce uçlulardan küt uçlulara kadar çeşitli kalınlıklarda uçları olan renkli kalemler kullanılmak üzere hazır bulundurulur.
- Kâğıdın merkezine seçilen konuyu simgeleyen iri ve çerçevesiz bir imge çizilir.
- Merkezdeki imge çizilirken dikkat çekmesi ve belleğe yardımcı olması için en az üç renk kullanılır.
- Merkezde yer alan öğeden çevreye doğru ana dallar çizilir ve çizilen bu ana dallar üzerinde ise konu ile ilişkili anahtar sözcükler yazılır.
- Ana dallardan ince yan dallar çıkartılarak yeni anahtar sözcükler yazılır.
- Mümkün olan her yerde imgeler kullanılır.



Şekil 2.12. Zihin haritası kuralları ve uygulama şekli (Buzan ve Buzan, 2021 s. 60)

### 2.3.2. Zihin haritası tekniğinin üstünlükleri (avantajları)

Zihin haritası tekniğinin pek çok üstünlüğü bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Zihin haritaları; kişinin hem ormanı (bütünü) hem de ağaçları (parçaları) görmesini kolaylaştıran, mantık ve imgelemi kaynaştıran etkili bir not tutma tekniğidir. Bu teknik sayesinde kişi olağanüstü miktardaki bilgileri tek bir kâğıt parçası üzerine sığdırabilmekte ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri rahatlıkla görebilmektedir (Gelb, 2002).
- Karşılaşılan problemlere zihnin çağrışım gücü sayesinde yaratıcı çözümler getiren zihin haritaları kişinin hayal gücünü geliştirmektedir (Aydın, 2009).
- Düşünce, fikir ile bilgileri düzenleme ve görselleştirme amacıyla kullanılan zihin haritaları; düşünme, problem çözme, öğrenme ve not alma gibi farklı alanlarda kişiye oldukça fayda sağlamaktadır (Aydoğdu, 2024).
- Kişi, zihin haritaları sayesinde beyninin potansiyeline daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Bu sayede kişi çok kısa bir zaman diliminde çok fazla sayıda fikir üretilebilmektedir (Gelb, 2002).
- Zihin haritası; beyni monotonluk, zayıf özgüven ve hayal kırıklığından kurtaran, kişinin yaratıcılığına ve öğrenmelerine yardımcı olan etkili bir tekniktir (Shafir, 2003 akt: Aydın, 2009).
- Zihin haritaları; herhangi bir konu hakkındaki bütün yaratıcı ihtimallerin ortaya çıkarılmasında, zihnin konuyla ilgili tüm ön yargılardan arınmasında, kişinin

yeni fikirler üretmesinde, yeni kavramsal çerçevelerin oluşturulmasında, kişinin içgörü geliştirmesinde ve kişiye yaratıcı plan oluşturma konusunda yardımcı olup yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir (Buzan ve Buzan, 2021).

- Zihin haritaları, anahtar sözcükler kullanılarak yapıldığından zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ayrıca renkli kalemler, resimler, simgeler ve farklı yazı tipleri kullanıldığından dikkat çekme ve bilgilerin kalıcılığı konusunda da etkili olmaktadır.

### **2.3.3. Zihin haritası tekniğinin sınırlılıkları (dezavantajları)**

Zihin haritası tekniğinin birçok üstünlüğü bulunmasına rağmen her yöntem ve teknikte olduğu gibi bu tekniğin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak bu sınırlılıklar çoğunlukla tekniğin kendisinden kaynaklı olmayıp uygulayıcılarından kaynaklanan sınırlılıklardır. Bu sınırlılıklar, zihin haritası tekniğinin önemi ve nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması, erken yaşlarda klasik not alma tekniğiyle tanışıldığından dolayı tekniğe ilk başlarda mesafeli olunması, resim çizme konusunda ön yargılı olunması vb. diye sıralanabilir.

## **2.4. Dinleme Becerisi ve Zihin Haritası Tekniği ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Dinleme becerisi ve zihin haritası tekniği ile ilgili yapılan çalışmalar ayrı başlıklar hâlinde kronolojik olarak sıralanmıştır.

### **2.4.1. Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar**

#### **Tezler:**

Doğan (2007) doktora tez çalışmasında, dinleme becerisinin çeşitli etkinlikler aracılığıyla geliştirilebileceğini kanıtlamaya çalışmıştır. 7. Sınıftan 77 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubunda yer alanlara etkinlik temelli strateji eğitimi verilirken kontrol grubunda yer alanlara ise herhangi bir strateji eğitimi verilmeden geleneksel yöntemlerle dersler işlenmiştir. Çalışmanın sonunda her iki grubun da dinleme anlama puanları artmış ancak bu artış deney grubunda daha belirgin olmuştur. Bu durum, dinleme becerisine yönelik eğitimin bu alandaki öğrenci gelişimini anlamlı ölçüde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Kırbaş (2010) doktora tez çalışmasında, sekizinci sınıf dinleme becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. 8. Sınıftan 75 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle işbirlikli öğrenme, kontrol grubu öğrencileriyle ise geleneksel yöntemlerle dersler 7 hafta boyunca işlenmeye devam edilmiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, işbirlikçi öğrenme yönteminin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenci başarısının artırılmasında geleneksel yöntemlerden daha etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Kocaadam (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde not alarak dinlemenin etkisini incelemiştir. 7. Sınıftan 102 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Uygulama çalışmalarının yapıldığı 10 hafta boyunca dersler, deney grubunda dinleme becerisine yönelik strateji eğitimiyle kontrol grubunda ise müfredat kapsamında işlenmiştir. Çalışma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum, not alma tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Karabacak (2014) yüksek lisans tez çalışmasında, seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine olan etkisini ele almıştır. 6. Sınıftan 57 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada seçici dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini anlamlı derece geliştirdiği görülmektedir. Bu sonuç, dinleme becerisinin geliştirilmesinde seçici dinleme eğitiminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Akbayrak (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, not alarak dinleme ile katılımsız dinlemenin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma, bu iki yöntemin dinlediğini anlama üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. 7. Sınıftan 61 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli metinlerden

yararlanılmıştır. Araştırma sonunda iki grup arasında dinleme becerisinin gelişimi açısından anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte dinlediğini anlama becerisi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrencilerin aleyhine istatistiki ve anlamlı bir fark görülmüştür.

### **Makaleler:**

Bostancı ve Ceran (2015) çalışmalarında, seçici dinleme yönteminin dinlenen anlamaya etkisini ele almışlardır. 6. Sınıftan 57 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler olağan akışında işlenirken deney grubunda ise seçici dinleme yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmanın sonunda gerçekleştirilen istatistiksel analizler, seçici dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme ve anlama becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek sonuçlar elde etmesi bu yöntemin etkili olduğunu göstermektedir.

Ceran (2015) makale çalışmasında, not olarak dinleme ile seçici dinlemenin anlamaya olan etkisini deneysel bir yaklaşım kullanarak incelemiştir. 6. Sınıftan 51 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Çalışmada dinleme-anlama becerilerinin geliştirilmesinde seçici dinlemenin not olarak dinlemeden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Aydın ve Sevim (2015) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarında ve uzun süre hafızalarında tutmalarında cornell not alma tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Üniversite 2. sınıftan 22 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test, son test uygulandıktan 4 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler klasik not alma yöntemleri ile yapılırken deney grubunda ise Cornell not alma tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonunda her iki grubun da dinleme anlama başarıları artmış ancak bu artış, deney grubunda anlamlı iken kontrol grubunda ise anlamsız olmuştur.

Bulut ve Karasakaloğlu (2018) çalışmalarında, 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında etkili dinleme eğitiminin etkisini

incelemişlerdir. Bu deneysel çalışmaya 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 125 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 8 hafta süresince etkin dinlemeyle ilgili strateji eğitimi verilirken kontrol grubu öğrencilerine ise klasik yöntemlerle eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin hem dinleme hem de okuduğuna anlama becerilerinde önemli bir gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, dinleme anlama başarısının okuma anlama yeteneğindeki ilerleme için de temel bir ön koşul olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sevimli ve Ünal (2020) çalışmalarında, 5. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarında katılımlı dinlemenin etkisini ele almışlardır. 5. Sınıftan 40 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubundaki dersler katılımlı dinleme yöntemiyle yürütülürken kontrol grubundaki dersler ise müfredat kapsamında 10 hafta boyunca yapılmıştır. Araştırma sonuçları ele alındığında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden istatistiksel anlamda daha başarılı oldukları görülmektedir.

#### **2.4.2. Zihin haritası tekniği ile ilgili yapılan çalışmalar**

##### **Tezler:**

Aslan (2006) yüksek lisans tez çalışmasında, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında, hatırlamalarında ve özetlemelerinde zihin haritası tekniğinin etkisini incelemiştir. 4. Sınıftan 80 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler müfredat kapsamında işlenirken deney grubunda ise zihin haritası tekniğiyle yürütülmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre zihin haritası tekniğiyle eğitim alan deney grubunun kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlama, özetleme ve hatırlama açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. Ancak zihin haritalarının bu beceriler üzerindeki etkisinin erkek ve kız öğrenciler açısından önemli bir fark yaratmadığı da tespit edilmiştir.

Aydın (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında ve hatırlamalarında klasik not alma tekniği ile zihin haritama tekniğini karşılaştırmıştır. Üniversite 3. sınıftan 77 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada

öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilere tutum ölçeği de uygulanmıştır. Dersler, kontrol grubunda klasik not alma teknikleri ile deney grubunda ise zihin haritalama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki teknik de öğrencilerin dinleme-anlama başarılarını arttırmış ancak bu artış deney grubunda daha belirgin olmuştur. Ayrıca dinlenenlerin hatırlanmasında da deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Tağa (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, zihin haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini incelemiştir. 7. Sınıftan 38 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunun tekniğe yönelik tutumunu tespit etmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Deney grubunda dersler zihin haritası tekniği ile yürütülürken kontrol grubunda ise mevcut müfredatta öngörülen geleneksel yazma yöntemleri kullanılarak ve herhangi bir alternatif teknik kullanılmadan yürütülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin tekniğe ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu yapılan görüşmelerde görülmektedir. Öğrencilerin bu tekniğe karşı olumlu tutuma sahip olmaları, zihin haritası tekniğinin yalnızca becerileri geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenme sürecini daha keyifli ve verimli bir hâle getirdiğini de ortaya koymaktadır.

İşleyen Buzlu (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, zihin haritalama tekniğinin Türkçe derslerinde kazandırılmak istenen okuma becerilerine ve tutumlarına olan etkisini incelemiştir. 6. Sınıftan 64 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler mevcut müfredat kapsamında işlenirken deney grubunda ise zihin haritalama tekniğiyle işlenmiştir. Öğrenci başarısı her iki grupta da artmış ancak bu artış deney grubu öğrencilerinde daha fazla olmuştur. Ayrıca bu tekniğin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve davranışlarını da olumlu etkilediği görülmektedir.

Topal (2023) doktora tez çalışmasında, zihin haritası tekniğinin 7. sınıf düzeyi dil bilgisi öğretiminde başarıya ve dil bilgisi kavramlarının öğrenimine katkısının olup olmadığını incelemiştir. 7. Sınıftan 48 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test, kalıcılık testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler mevcut müfredat kapsamında işlenirken deney grubunda ise hazırlanan günlük planlar doğrultusunda zihin haritası tekniğiyle işlenmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bulgular, akademik başarıyı arttırmada ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada zihin haritası tekniğinin düz anlatım yönteminden daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca zihin haritası tekniğinin öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

#### **Makaleler:**

Evrekli ve Balım (2010) çalışmalarında, fen ve teknoloji dersinde kullanılan zihin haritası ile kavram karikatürü gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine ve başarılarına olan etkilerini incelemiştir. 6. Sınıftan 34 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler mevcut müfredat kapsamında işlenirken deney grubunda ise ilgili yöntemler kullanılarak dersler işlenmiştir. Deneysel uygulama çalışmaları sonrasında uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına göre gruplar arası sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken sorgulayıcı öğrenme beceri algıları arasında ise deney grubu lehine bir artış olmakla birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Çalışma sonuçları, söz konusu tekniklerin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve sorgulayıcı öğrenme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Keskinkılıç Yumuşak (2013) çalışmasında, fen dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrenci başarısına olan etkisini ele almıştır. 7. Sınıftan 56 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle dersler klasik biçimde işlenirken deney grubunda yer alan öğrencilerle ise zihin haritası tekniği kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.

Gömlüksiz ve Fidan (2013) alışmalarında, fen ve teknoloji derslerinde kullanılan bilgisayar destekli zihin haritası (BDZH) tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve bilgilerin kalıcılığını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. 7. Sınıftan 68 ğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri klasik ğretim yöntemleriyle eğitim alırken deney grubundaki öğrenciler ise BDZH tekniğiyle eğitim almışlardır. Araştırma bulguları incelendiğinde ğrenci başarısının artmasında ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Karadeniz, Tangülü ve Faiz (2013) alışmalarında, sosyal bilgiler dersinde kullanılan zihin haritalama tekniğinin ğrenci başarısına olan etkisini incelemişlerdir. 6. Sınıftan 60 ğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler müfredat kapsamında işlenirken deney grubunda ise zihin haritalama tekniğiyle işlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı lde daha başarılı olduğu görülmektedir.

Maltepe ve Gültekin (2017) alışmalarında, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında ve yazma becerilerinde zihin haritası tekniğinin etkisini derinlemesine incelemişlerdir. 5. Sınıftan 60 ğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olarak ayrılmışlardır. Her iki gruba da uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler zihin haritası tekniğiyle desteklenen özel bir eğitim programına tabi tutulurken kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle eğitime devam etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve okuduklarını anlamalarını geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölüm; evren ve örneklem, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizinde kullanılan istatistikler ile uygulama süreci hakkında verilen bilgilerden oluşmaktadır.

#### 3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mardin ili genelindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Kızıltepe ilçesinde yer alan Esengül Hasan Keleşoğlu Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7/A sınıfından 38 ve 7/B sınıfından 38 olmak üzere toplam 76 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi, kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının belli bir coğrafi bölgede sınırlı olanaklarla veri toplamasını kolaylaştırırken zaman ve kaynak kullanımını optimize etmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Örnekleme dâhil edilen öğrenciler; yaş, sınıf düzeyi ve öğrenim koşulları açısından homojen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle araştırma bulgularının daha güvenilir şekilde genellenmesine de katkı sağlamaktadır.

#### 3.2. Araştırma Modeli

Bu çalışma, bir not tutma tekniği olan "Zihin Haritası Tekniği"nin ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme-anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, ön test-son teste dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desen ya da bir diğer adıyla deneysel araştırma modeli, araştırmacının belli bir değişkenin etkisini incelemek amacıyla kontrollü bir ortamda sistematik ve önceden belirlenmiş müdahaleleri yaptığı bir yöntemi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Rastgele seçim yöntemiyle (random) belirlenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilere strateji eğitimi verilmeden önce uzman görüşü alınarak belirlenen dinleme-anlama başarı testi ile dinlemeye yönelik tutum anketi ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasını takip eden 10 hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere "Zihin Haritası Tekniği" ile ilgili strateji eğitimi verilmiş ve verilen bu eğitim doğrultusunda dersler işlenmiştir. Zihin haritası, öğrencilerin düşüncelerini görsel olarak organize etmelerine ve öğrenmeyi daha aktif bir hâle getirmelerine

yardımcı olan bir tekniktir (Buzan, 2006). Kontrol grubunda ise herhangi bir özel yöntem ya da teknik kullanılmadan müfredat kapsamında dersler işlenmiştir. Ön test olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi ile tutum anketi verilen 10 haftalık eğitim sonrasında her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Dinlenenlerin kalıcılığını ölçmek amacıyla dinleme-anlama başarı testi 4 haftalık bir aradan sonra ise her iki gruba da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Böylece “Zihin Haritası Tekniği”nin öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olan etkisi ölçülmüştür.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama sürecinde dinleme-anlama başarı testi ile tutum anketi olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda dinleme-anlama metni de belirlenmiştir.

#### **3.3.1. Dinleme-anlama metninin belirlenmesi**

Araştırmada kullanılması düşünülen dinleme-anlama metninin belirlenmesi amacıyla öğrenci seviyesi ile zihin haritası tekniğinin özellikleri göz önünde bulundurularak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiş ve yapılan inceleme neticesinde de üç metin belirlenmiştir. Belirlenen metinler (Bkz. EK-1) ile araştırmacı tarafından oluşturulan metin değerlendirme ölçeği (Bkz. EK-2) üç alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarının ilgili metinleri seviyeye uygunluk ve zihin haritası tekniğine uygulanabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının yaptıkları değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan “Ben, Mimar Sinan” metni dinleme-anlama metni olarak (ön test, son test ve kalıcılık testinde kullanılmak üzere) belirlenmiştir.

#### **3.3.2. Dinleme-anlama başarı testinin oluşturulması**

Dinleme-anlama başarı testi, öğrencilerin dinleme-anlama becerilerini ölçmek amacıyla uzman görüşü alınarak araştırmacının kendisi tarafından çalışmaya özgü olarak geliştirilmiştir.

Dinleme-anlama metni belirlendikten sonra öğrencilerin dinlediklerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından dinleme-anlama başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan 30 boşluk doldurma sorusu üç alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarının ilgili soruları seviyeye uygunluk ve zihin haritası tekniğine uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının yaptıkları değerlendirme neticesinde

en yüksek puanı alan sorular, dinleme-anlama başarı testinde kullanılmak üzere belirlenmiştir (Bkz. EK-3).

### **3.3.3. Dinlemeye yönelik tutum anketinin belirlenmesi**

Tutum anketi, öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Alan uzmanı görüşü doğrultusunda belirlenen bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Ölçek, toplam 30 maddeden oluşmakta ve 4 faktör altında toplanmaktadır (Bkz. Ek-4).

### **3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirligi bu çalışmada önemli bir yer teşkil etmektedir. Araçların geçerli ve güvenilir olması sonuçların doğruluğunu ve genellenebilirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Tutum anketinin geçerlik çalışmaları açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yapılmıştır. AFA, maddelerin hangi faktörlere yüklendiğini ve ölçeğin yapısını ortaya koymak için kullanılmıştır. Faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olması kabul edilebilir bir ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick vd., 2013). Ayrıca araçların iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanmış ve güvenirlik düzeyleri değerlendirilmiştir. Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üzerinde olması güvenirlik açısından yeterli kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Toplanan veriler, SPSS 28.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normallik dağılımı, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile kontrol edilmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normallik dağılımının sağlanması parametrik testlerin kullanılmasına olanak tanımıştır.

Araştırmada şu istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. **Bağımsız Örneklem T-Testi:** Kontrol ve deney gruplarının ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Bu test, bağımsız iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendiren parametrik bir testtir (Field, 2013).

2. **Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi:** Her iki grubun kendi içindeki ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu test, aynı grubun iki farklı zamanda yapılan ölçümleri arasındaki farkı incelemek için kullanılmıştır.
3. **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):** Kullanılan tutum anketinin yapı geçerliğini belirlemek için uygulanmıştır. AFA, anketin maddelerinin hangi faktörler altında toplandığını ve ölçek yapısını incelemiştir.
4. **Geçerlik ve Güvenirlik Testleri:** Kullanılan ölçeklerin geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach's Alpha ve faktör yükleri hesaplanmıştır.

### **3.6. Uygulama Süreci ile İlgili İşlemler**

Araştırmanın uygulama kısmı Esengül Hasan Keleşoğlu Ortaokulunda yapılması düşünüldüğünden öncelikle okul idaresi ile görüşüldü sonrasında ise Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmî izinlerin alınması için gerekli olan tüm evraklarla başvuruda bulunuldu. Alınan izin sonrasında yapılan tüm uygulama çalışmaları araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

#### **3.6.1. Deney ve kontrol gruplarında ders işleme süreci ile ilgili bilgiler**

Araştırma sürecinin başında uzman görüşü alınarak belirlenen dinleme-anlama başarı testi ile dinlemeye yönelik tutum anketi 7/A ve 7/B sınıfı öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçları açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan 7/A sınıfı öğrencileri kontrol grubu, 7/B sınıfı öğrencileri ise deney grubu olarak belirlenmiş ve sonrasında ise uygulama çalışmalarına geçilmiştir.

Çalışmanın uygulama kısmı her bir grupta haftada 2 saat olacak şekilde 10 hafta boyunca devam etmiştir.

Ön test uygulamasını takip eden 10 haftalık eğitim sonrasında kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere ön test olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi ile dinlemeye yönelik tutum anketi son test olarak uygulanmıştır. Son testi takip eden 4 haftalık aradan sonra ise bu sefer dinleme-anlama başarı testi kalıcılığı ölçmek amacıyla kontrol ve deney grubuna tekrar uygulanmış ve bu sayede de dinlenenlerin kalıcılığı ölçülmeye çalışılmıştır.

### 3.6.1.1. Deney grubunda ders işleme süreci

**Birinci hafta:** Dinleme/izleme becerisinin ne olduğu, dinleme-işitme farkı, dinleme/izleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu, dinlemenin eğitim ve sosyal hayatımızdaki yeri ve önemi, iyi bir dinleyicinin/izleyicinin dikkat etmesi gereken hususlar vb. hakkında öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak açıklamalar yapıldı. Öğrencilerin konu hakkındaki fikirleri de alındıktan sonra genel bir değerlendirmede bulunuldu.

**İkinci hafta:** Dinlemede/izlemede oldukça önemli bir yere sahip olan dikkat unsuru hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla dikkat geliştirme etkinlikleri yapıldı. Bu etkinlikler: manav, üç sütun yönerge vs. Etkinlikler tüm sınıfın katılımı ile gerçekleştirildi.

Not almanın/tutmanın önemi ile ilgili öğrencilere sorular soruldu ve alınan yanıtlardan hareketle konu hakkında öğrencilere açıklamalarda bulunuldu. Bu sayede not almanın/tutmanın ne kadar önemli olduğu ile ilgili öğrencilerde farkındalık oluşturuldu.

**Üçüncü hafta:** Zihin haritası tekniğine öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla zihin haritasıyla oldukça benzeşen zihin hücresi (nöron), ağaç kökleri ile Charles Darwin ve Leonardo da Vinci gibi kişilerin aldığı notlar akıllı tahta aracılığıyla öğrencilerle paylaşıldı. Ardından zihin haritası tekniğinin ne olduğu, kim tarafından geliştirildiği, hangi özelliklere sahip olduğu, zihin haritası tekniği unsurları ve nasıl hazırlandığı ile ilgili kısımlar öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak açıklandı.

**Dördüncü hafta:** Zihin haritasının nasıl oluşturulacağı ile ilgili gerekli bilgiler verildi. Öğrencilerin bu tekniğin mantığını kavrayabilmeleri için araştırmacı tarafından basit bir zihin haritası oluşturuldu.

**Beşinci hafta:** Öğrencilerin ilk defa bir zihin haritası oluşturacakları göz önüne alınarak öğrencilerden kendini tanıtan basit bir zihin haritası oluşturmaları istendi. Öğrenciler tarafından oluşturulan zihin haritalarına araştırmacı tarafından gerekli dönütler verildi. Bu sayede öğrencilerin tekniği daha iyi kavramaları sağlanmaya çalışıldı. Ayrıca uygulama sırasında ve sonrasında teknikle ilgili gerekli bilgiler verildi.

**Altıncı haftada:** “Aziz Sancar” adlı metin araştırmacı tarafından sınıfta okundu ve öğrencilerden dinledikleri metni zihin haritası tekniğiyle not almaları istendi. Gönüllü bir öğrenci tahtaya çıkarılıp gerekli düzeltmeler tüm sınıfın katılımı ile yapıldı.

**Yedinci haftada:** “Vatandaşlık Görevleri” adlı metin araştırmacı tarafından sınıfta okundu. Öğrencilerden dinledikleri metni zihin haritası tekniğiyle not almaları istendi. Yapılan zihin haritaları ile ilgili dönütler verildikten sonra gönüllü bir öğrenci tahtaya çıkarıldı ve gerekli düzeltmeler tüm sınıfın katılımı ile yapıldı.

**Sekizinci haftada:** “Yerli Besinlerimiz” adlı dinleme metni akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere dinletildi. Öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritası tekniğiyle not almaları istendi. Yapılan zihin haritaları ile ilgili dönütler verildikten sonra gönüllü bir öğrenci tahtaya çıkarıldı ve gerekli düzeltmeler tüm sınıfın katılımı ile yapıldı.

**Dokuzuncu haftada:** “Çeşmibülbülün Esrarı” adlı metin araştırmacı tarafından ders öncesinde ses kaydına alınarak akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere dinletildi. Öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritası tekniğiyle not almaları istendi. Uygulama sonrasında gerekli görülen geri bildirimler öğrencilere verildi.

**Onuncu haftada:** “İletişim Araçları” adlı metin araştırmacı tarafından ses kaydına alındı ve akıllı tahta aracılığıyla öğrencilere dinletildi. Öğrencilerden dinledikleri metni zihin haritası tekniğiyle not almaları istendi. Uygulama sonrasında gerekli görülen geri bildirimler öğrencilere verildi.

### **3.6.1.2. Kontrol grubunda ders işleme süreci**

Kontrol grubunda dersler herhangi bir özel yöntem ya da teknik kullanılmadan müfredat kapsamında araştırmacının kendisi tarafından 10 hafta boyunca haftada iki saat olacak şekilde işlenmiştir.

## 4. BULGULAR

Bu bölüm, “Tanımlayıcı istatistikler ile ilgili bulgular”, “Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bulgular” ve “Hipotez testleri ile ilgili bulgular”dan oluşmaktadır.

### 4.1. Tanımlayıcı İstatistikler ile İlgili Bulgular

Çalışmaya katılım gösteren 76 öğrencinin tamamı ortaokul 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmanın örneklemini, kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayırmıştır. Katılımcılara ilişkin dağılımlar Tablo 4.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4. 1.** Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Cinsiyet	Toplam Sayı (N=76)	Yüzde (%)
Erkek	36	47,4
Kız	40	52,6
Grup		
Deney Grubu	38	%50
Kontrol Grubu	38	%50

Tablo 4.1 çalışmaya katılan 76 öğrencinin cinsiyet ve grup dağılımına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Katılımcıların %47,4’ü erkek (n=36), %52,6’sı ise kızdır (n=40). Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların sayıları eşit olup her bir grupta toplam 38 öğrenci yer almaktadır. Bu grupların her biri katılımcıların %50’sini oluşturmaktadır. Bu eşit dağılım iki grup arasında denge sağladığından karşılaştırmalı analizlerin güvenilirliğini artırmaktadır.

Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler verildikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan dinleme-anlama ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmek istenmiştir. Normallik varsayımını değerlendirmek yapılacak analizlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda her iki grubun da test sonuçlarına ait tanımlayıcı istatistikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. İlgili tanımlayıcı istatistiklerin yer aldığı analiz sonuçları, Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.2.** Dinleme-anlama testlerine ait tanımlayıcı istatistikler

	Min-Maks	Ortalama	S.Sapma	Çarpıklık	Basıklık
<b>Kontrol Grubu</b>					
Ön test	20-75	54,737	15,1545	-0,537	-0,68
Son test	40-85	65,132	13,0739	-0,078	-1,004
Kalıcılık	35-75	56,579	11,6888	-0,162	-0,951
<b>Deney Grubu</b>					
Ön test	20-90	53,29	17,60	0,230	-0,628
Son test	50-95	77,37	10,76	-0,527	0,190
Kalıcılık	50-90	74,60	10,02	-0,459	-0,033

Tablo 4.2'de sunulan tanımlayıcı istatistikler, kontrol ve deney gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testlerine ait dağılımlarını göstermektedir. Kontrol grubu ön test ortalaması 54,737 (SS = 15,1545) iken son test ortalaması 65,132'ye (SS = 13,0739) yükselmiştir. Kontrol grubunun kalıcılık testi ortalaması ise 56,579 (SS = 11,6888) olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri tüm testlerde normal dağılıma yakın bir dağılım sergilemekte olup çarpıklık değerlerinin -0,537 ile -0,078 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum; verilerin simetrik bir dağılıma sahip olduğunu, basıklık değerlerinin ise -1,004 ile -0,68 arasında değişmesi verilerin uç değerlerden çok etkilenmediğini göstermektedir. Deney grubunda ise ön test ortalaması 53,29 (SS = 17,60) iken son test ortalaması 77,37'ye (SS = 10,76) yükselmiştir. Kalıcılık testi ortalaması ise 74,60 (SS = 10,02) olarak gözlemlenmiştir. Deney grubunun çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise son testte çarpıklık değeri -0,527 basıklık değeri ise 0,190 olup verilerin genel olarak normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca kalıcılık testi çarpıklık değeri -0,459 ve basıklık değeri ise -0,033 olup simetri ve uç değer açısından problem taşımadığı gözlemlenmiştir. Bu anlatılanlar bağlamında deney ve kontrol grubu verilerinin herhangi bir normallik problemi taşımadığı gözlemlenmiştir.

Sunulan tanımlayıcı istatistiklerin ardından veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak veri setinde eksik veri oranı incelenmiş ve tüm verilerin %1'inden az bir oranda eksik veri bulunduğu tespit edilmiştir. Eksik veriler, analiz sürecinde tutarlılığı korumak amacıyla serinin ortalama değerleri kullanılarak tamamlanmıştır (Tabachnick vd., 2013). Bu yöntem, eksik verilerin verinin geneline olan etkisini minimize etmek için yaygın olarak tercih edilen bir teknik olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Veri taraması sürecinde minimum ve maksimum değerler gözden geçirilerek 1 ila 5 aralığının dışına çıkan herhangi bir veri girişinin olmadığı görülmüştür. Bu, ölçek dışı herhangi bir veri hatasının olmadığını ve tüm verilerin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığını göstermektedir.

Ayrıca katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak incelenmiştir. Bu süreçte standart sapması 0 olan verilerin veri setinde herhangi bir varyasyon sunmaması sebebiyle analizden çıkarılmasının uygun olacağı düşünülmüştür (Field, 2013). Ancak bu tür veriler tespit edilmemiştir. Sonuç olarak tüm veri seti analiz için gerekli koşulları sağlamış ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

Bu aşamada, çalışmada kullanılan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin normallik varsayımı sınanmaktadır. Normallik varsayımı, analiz edilen verilerin normal dağıldığını belirten istatistiksel bir varsayımdır. Birçok istatistiksel test normallik varsayımına dayanmaktadır. Veriler normal dağılmıyorsa bu testlerin sonuçlarının yanlış veya yanlış olabileceği anlamına gelmektedir (Kline, 2023). Bu çalışmada kullanılan testlerin normallik varsayımı gerektirmesi nedeniyle ilk olarak çalışmada kullanılan ölçek normallik açısından değerlendirilmiştir.

Her ne kadar Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testi, normalliği değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan istatistiksel testler olarak kabul edilse de sosyal bilimlerde sıklıkla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaba katılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili yazında normalliğin sağlanması için çeşitli aralıklar belirtilmektedir. Büyüköztürk'e (2018) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin her ikisinin de mutlak birden küçük olması gerekmektedir. Bununla birlikte ilgili yazında sıklıkla Kline'in (2015) ölçütleri esas alınmaktadır. Buna göre çarpıklık değerinin -3 ila 3 arasında ve basıklık değerinin ise -10 ila 10 arasında olması verinin normal dağılım sağladığını göstermektedir. Bu çalışmada da ilgili ölçütler esas alınmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ek olarak ölçek sorularının ortalama ve standart sapma değerlerini ifade eden tanımlayıcı istatistiklerin de yer alması önem arz etmektedir. Ortalama, bir veri kümesinin ortalama değerini temsil eden istatistiksel bir ölçüdür. Standart sapma ise verilerin ortalamadan ne kadar uzakta olduğunu bir ölçüsüdür. Küçük bir standart sapma veri noktalarının ortalama etrafında yakın bir şekilde kümelendiğini gösterirken büyük bir standart sapma ise veri noktalarının daha dağınık olduğunu göstermektedir (Adams vd., 2007). Bu anlatılanlar bağlamında Tablo 4.3'te çalışmada yer alan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin dağılımı sunulmaktadır.

**Tablo 4.3.** Dinlemeye yönelik tutum ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Sorular	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Soru 1	3,48	1,1682	-0,648	-0,225
Soru 2	3,32	1,213	-0,222	-0,859
Soru 3	3,84	1,367	-0,897	-0,428
Soru 4	3,63	1,209	-0,55	-0,553
Soru 5	2,93	1,237	0,041	-0,94
Soru 6	3,62	1,366	-0,691	-0,739
Soru 7	2,58	1,278	0,331	-0,893
Soru 8	3,57	1,226	-0,714	-0,371
Soru 9	3,84	1,201	-0,732	-0,375
Soru 10	3,7	0,8	0,126	-0,671
Soru 11	3,43	1,279	-0,478	-0,649
Soru 12	3,97	1,131	-1,14	0,891
Soru 13	4,28	0,974	-1,386	1,739
Soru 14	3,8	1,233	-0,664	-0,759
Soru 15	3,47	1,172	-0,395	-0,598
Soru 16	3,39	1,132	-0,269	-0,687
Soru 17	3,8	0,895	-0,17	-0,828
Soru 18	3,47	1,216	-0,485	-0,671
Soru 19	3,71	1,093	-0,465	-0,585
Soru 20	3,54	1,16	-0,441	-0,627
Soru 21	3,22	1,04	-0,174	-0,742
Soru 22	4,18	1,042	-1,253	0,989
Soru 23	2,66	1,438	0,489	-1,113
Soru 24	2,55	1,226	0,432	-0,763
Soru 25	2,28	1,312	0,668	-0,722
Soru 26	2,84	1,337	0,194	-1,04
Soru 27	2,86	1,392	0,266	-1,129
Soru 28	3,24	1,242	-0,123	-0,788
Soru 29	3,3	1,189	-0,321	-0,481
Soru 30	3,26	1,258	-0,269	-0,937

Tablo 4.3 incelendiğinde ortalama değerlerin 2,28 ile 4,28 arasında değiştiği görülmektedir. Yanıtların ortalamadan ne kadar uzaklaştığını gösteren standart sapmada en küçük değer 0,8 ile 10. soruda gözlemlenirken en yüksek standart sapma ise 1,438 ile 23. soruda gözlemlenmiştir. Bu durum soru 23'teki yanıtların daha geniş bir dağılım gösterdiği, katılımcıların bu soruya yönelik farklı görüşlere sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Çarpıklık değerleri, dağılımın simetrik olup olmadığını ve hangi yöne eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Mutlak olarak çarpıklık değeri en yüksek olan sorunun -1,386 ile 13. soru olduğu görülmektedir. Bu durum yanıtların büyük oranda sol tarafa kaydığını yani çoğunluğun yüksek değerlendirmeler yaptığını göstermektedir. Bununla birlikte sorularının çoğunluğunun çarpıklık değerinin 1'den küçük olduğu görülmektedir.

Basıklık değerleri ise dağılımın ne kadar yoğun veya yayvan olduğunu belirtmektedir. En yüksek mutlak basıklık değerinin 1,739 ile 13. soruda olduğu görülmektedir. Ayrıca çoğu basıklık değerinin de mutlak 1'den küçük olduğu görülmektedir. Bu anlatılanlar doğrultusunda çalışmada kullanılan ölçekteki tüm soruların çarpıklık ve basıklık değerlerinin istenen ölçütlerde olduğu ve veride herhangi bir normallik problemi taşımadığı söylenebilir. Bu sebeple çalışmanın ilerleyen kısımlarında parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Tanımlayıcı istatistikler ile ilgili gerekli görülen bilgiler verildikten sonra “Geçerlik ve Güvenirlik” ile ilgili bilgilere geçilmiştir.

#### **4.2. Geçerlik ve Güvenirlik ile İlgili Bulgular**

Çalışmada kullanılan ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yürütülmektedir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), bir dizi gözlenen değişkenin altında yatan yapıyı ortaya çıkarmak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Gözlenen ölçümler arasındaki korelasyon veya kovaryans örüntülerini açıklayan gizli değişkenlerin (faktörlerin) belirlenmesine yardımcı olmaktadır. AFA'nın temel amacı, değişken sayısını daha az faktöre indirgeyerek karmaşık verileri basitleştirmek ve böylece verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Adams vd., 2007).

Açımlayıcı faktör analizinin sağlıklı sonuç verebilmesi için birtakım ön koşullar bulunmaktadır. İlk olarak verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Ayrıca faktörlerin en az üç sorudan oluşması sıklıkla tercih edilmektedir (Yong ve Pearce, 2013). Bir diğer önemli konu ise teklik ve çoklu doğrusal bağıntı probleminin kontrol edilmesidir. Burada kıstas olarak çoklu korelasyon katsayısı incelenmektedir. Bu sayının 0'dan büyük ve 1'den küçük olması beklenmekle birlikte 0,3 ile 0,9 arasında olması istenmektedir (Tabachnick vd., 2013). Verinin herhangi bir uç değere sahip olmaması da önemli bir ön şart olarak görülmektedir. Bu doğrultuda verinin standartlaştırılmış z-skorunun mutlak 3'ten az olması beklenmektedir (Tabachnick vd., 2013).

Veri setini oluşturan örneklem büyüklüğü faktör analizi için önemli bir kriter olup bu konuda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Genel olarak bu görüşler iki ana başlık altında toplanmaktadır. İlk görüşe göre ölçeğin maddelerinin sayısından bağımsız olarak belirli bir minimum örneklem büyüklüğü gereklidir. İkinci görüş ise ölçek maddelerinin sayısına bağlı olarak bir örneklem büyüklüğü oranı belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre örneklem büyüklüğünün analiz edilen madde sayısına oranla belirlenmesi daha uygun bir yaklaşımdır (Winter vd., 2009). Bununla birlikte ilgili literatürde sıklıkla mutlak bir asgari sayının kullanıldığı görülmektedir. Comrey ve Lee'e (2013) göre örneklem büyüklüğünün en az 50 olması gerekmektedir. Bu görüşü destekleyen birçok başka yazar bulunmaktadır (Sapnas ve Zeller, 2002). Son olarak Winter vd. nin (2009) yaptıkları simülasyon çalışmasında uygun şartlar altında veriler toplandığında 50'nin altındaki örneklemelerin dahi iyi sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Bu anlatılanların ardından faktör analizinin uygulama aşamasına geçilmektedir. Yapısal geçerliliğin sağlanması için çeşitli koşulların karşılanması gerekmektedir. Faktörlerin çıkarılmasından önce veri setinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bazı testler yapılmalıdır. Bu testler arasında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlilik Ölçütü ve Bartlett Küresellik Testi yer almaktadır. Özellikle KMO değeri, değişken başına düşen örneklem sayısının 1:5'ten az olduğu durumlarda önerilmektedir.

KMO değeri 0 ile 1 arasında değişmekte olup 0.50'nin üzerindeki değerler faktör analizi için uygun kabul edilmektedir. Bartlett Küresellik Testi'nin ise anlamlı ( $p < .05$ ) olması, faktör analizinin uygunluğu için gereklidir (Williams vd., 2010). Gözlemlenen korelasyon katsayılarının büyüklüklerini, kısmi korelasyon katsayıları ile karşılaştıran KMO değeri için Kaiser (1974) tarafından önerilen sınıflandırma ise aşağıdaki gibidir:

- 0.90 ve üzeri "mükemmel",
- 0.80 ile 0.90 arası "çok iyi",
- 0.70 ile 0.80 arası "iyi",
- 0.60 ile 0.70 arası "orta",
- 0.50 ile 0.60 arası "düşük",
- 0.50'nin altındaki değerler ise "kabul edilemez"

Buna ek olarak faktör çıkarımında kullanılacak temel tekniğin seçimi gerekmektedir. İlgili yazında maksimum olabilirlik, ağırlıklandırılmamış en küçük

kareler, temel bileşen analizi gibi çeşitli teknikler kullanılmakla birlikte çalışmalarda sıklıkla temel bileşen analizi kullanılmaktadır. Bu yöntemler değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için az sayıda faktör bulmaya çalışmaktadır (Tabachnick vd., 2013). Faktör çıkarımının ardından döndürme metodunun belirlenmesi gerekmektedir. Döndürme metotları, faktör analizi yapıldıktan sonra elde edilen faktörleri daha anlamlı ve yorumlanabilir hale getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında sıklıkla ortogonal yöntemlerden varimax tercih edilmektedir (DeCoster, 1998).

Son olarak açıklanan varyans ve faktör yükleri için de belirli eşik değerler bulunmaktadır. Açıklanan varyans her bir faktörün veri setindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ifade etmektedir. Analizde elde edilen faktörlerin verideki değişkenliklerin hangi oranını temsil ettiğini göstermektedir ve bu oran, modelin veri setini ne kadar başarılı bir şekilde özetlediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Açıklanan varyans yüzdesi faktörlerin önem sırasını belirlemekte ve modelin yeterliliğini değerlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Büyüköztürk'e (2018) göre açıklanan varyansın % 45 ve üzerinde olması yeterli bulunmaktadır.

Faktör yükü, faktör analizi sonuçlarında her bir değişkenin hangi faktörle ne derece ilişkili olduğunu gösteren bir katsayıdır. Bu katsayı, değişkenin o faktör üzerindeki açıklayıcılığını yansıtmaktadır. Faktör yüklerinin yüksek olması değişkenin ilgili faktörle güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu, düşük olması ise zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Asgari faktör yüküne ilişkin olarak çeşitli görüşler olmakla birlikte 0,32'nin üzerinde olmasının anlamlı olacağı belirtilmektedir (Tabachnick vd., 2013). Ayrıca Büyüköztürk'e (2018) göre bu değer 0,45'in üzerinde olması gerekmektedir.

Tüm bu anlatılanlar doğrultusunda çalışmada yer alan ölçeğin yapısal geçerliliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Bu analizde, faktör çıkarım metodu olarak temel bileşen analizi kullanılmıştır. Ayrıca döndürme yöntemi olarak sıklıkla tercih edilen varimax tercih edilmiştir. Bununla birlikte örneklem büyüklüğü 76 kişi olması sebebiyle AFA'nın örneklem ön koşulu sağlanmıştır. Son olarak çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik sorununun tespiti için çoklu korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda yürütülen AFA sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.4.** Açıklayıcı faktör analizi

Sorular	Dinlemeyi Gerekli Görme	Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Dinleme Güçlüğü	Etkili Dinleme Alışkanlığı	Çoklu Korelasyon Katsayısı
Soru 1	0,422				0,512
Soru 2	0,663				0,69
Soru 3	0,59				0,579
Soru 4	0,67				0,626
Soru 5	0,487				0,647
Soru 6	0,7				0,586
Soru 7	0,63				0,729
Soru 8	0,632				0,577
Soru 9	0,743				0,751
Soru 10	0,443				0,494
Soru 11	0,633				0,564
Soru 12	0,516				0,63
Soru 13	0,77				0,759
Soru 14	0,716				0,747
Soru 15	0,453				0,54
Soru 16	0,531				0,53
Soru 18		0,702			0,627
Soru 19		0,589			0,553
Soru 20		0,734			0,645
Soru 21		0,631			0,537
Soru 22		0,695			0,634
Soru 23			0,76		0,756
Soru 24			0,786		0,779
Soru 25			0,783		0,702
Soru 27				0,87	0,754
Soru 28				0,842	0,701
Soru 29				0,784	0,74
Soru 30				0,85	0,793

Faktör analizinden önce veri setinde yer alan tüm değerlerin standartlaştırılmış z değerleri hesaplanmış ve tamamının mutlak 3'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle veri içerisinde herhangi bir uç değer olmadığı bulunmuştur. Ardından yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmektedir. Ölçekte yer alan 17. ve 26. soruların faktör yüklerinin 0,32'nin altında olması sebebiyle ilgili maddeler faktör analizinden çıkarılmıştır. Tablo 4.4'te görüleceği üzere diğer tüm soruların faktör

yükleri arzu edilen eşik değerin üzerinde yer almaktadır. Ayrıca çoklu korelasyon katsayıları incelendiğinde tüm değerlerin 0,3-0,9 arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle veride herhangi bir teklik ve çoklu doğrusal bağıntı problemi bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.5.** Açımlayıcı faktör analizi değerleri

	KMO	Barlett Değeri	Açıklanan Varyans
<b>Dinlemeyi Gerekli Görme</b>			%23,16
<b>Dinlemede Bireysel Farklılıklar</b>	0,725	0,000	%14,58
<b>Dinleme Güçlüğü</b>			%9,35
<b>Etkili Dinleme Alışkanlığı</b>			%6,02

*Toplam Açıklanan Varyans: %53,13*

Tablo 4.5'te görüleceği üzere ölçeğin KMO değeri 0,72 olarak bulunmuştur. Bu değer, iyi olarak sınıflandırılmaktadır. Barlett'in Küresellik Katsayısı değeri ise anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle verinin örneklem uygunluğu açısından herhangi bir problem taşımadığı görülmektedir. Son olarak toplam açıklanan varyans değeri %53,13 olarak bulunmuştur. Bu değer eşik değer kabul edilen %45'in üzerinde yer almaktadır. Bu anlatılanlar doğrultusunda araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

Yapısal geçerliliğinin sağlanmasının ardından güvenilirlik analizine geçilmiştir. Güvenirlik analizi, bir ölçüm aracının tutarlılığını ve güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bir ölçüm aracının güvenilir olması, aynı koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar vermesi anlamına gelmektedir. Güvenirlik analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri Cronbach Alpha katsayısıdır. Bu katsayı, bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için kullanılan bir güvenilirlik katsayısıdır. Ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle ne derece tutarlı olduğunu ve tek bir yapıyı ne kadar iyi ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Bu değer 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır (Hair, 2009). Güvenirlik değerinin 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilirliğini artırmaktadır. Bu değer 0,70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilirlik açısından bir sorun barındırmadığını göstermektedir (Yıldırım ve Simsek, 1999). Bu anlatılanlar bağlamında çalışmadan elde edilen güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.6'da sunulmaktadır.

**Tablo 4.6.** Güvenirlik analizi sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Dinlemeyi Gerekli Görme	16	0,89
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	5	0,80
Dinleme Güçlüğü	3	0,86
Etkili Dinleme Alışkanlığı	4	0,89
Ölçek Genel	28	0,84

Tablo 4.6’da görüleceği üzere faktörlerin Cronbach Alpha değerlerinin 0,80 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek genelinin güvenilirlik değerinin 0,84 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen tüm değerlerin istenen sınırların üzerinde olması nedeniyle ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmektedir. Bu nedenle hipotez testlerine geçilmesi uygun bulunmuştur.

### 4.3. Hipotez Testleri ile İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının başlangıç koşullarının benzerliğini doğrulamak amacıyla grupların ön test sonuçları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz, gruplar arasındaki başlangıç seviyelerinin karşılaştırılmasını sağlayarak araştırma sürecinin güvenilirliğini arttırmaktadır. Bağımsız örneklem t-testi, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Gerald, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada her iki grup için de başlangıç koşullarının aynı olduğu varsayımını test etmek için bağımsız örneklem t-testi esas alınmıştır. Bu anlatılanlar doğrultusunda ilgili test sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.7.** Deney ve kontrol grubu için bağımsız örneklem t-testi (ön test)

	Ortalama	S.Sapma	t	p
Kontrol Grubu	54,73	15,15	0,384	0,702
Deney Grubu	53,28	17,60		

*Levene’s Test: p > 0,05*

Tablo 4.7’de görülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubu (Ort = 54,73, SS = 15,15) ile deney grubu (Ort. = 53,28, SS = 17,60) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $t(74) = 0,384$ ,  $p = 0,702$ . Levene’s testi sonucu  $p > 0,05$  olduğu için gruplar arasında

varyansların eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır. Bu sonuçlar, her iki grubun da araştırmanın başlangıcında benzer koşullara sahip olduğunu ve gruplar arasında anlamlı bir başlangıç farkının olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla çalışmanın ilerleyen aşamalarında yapılan müdahalelerin etkilerini karşılaştırmak için uygun bir zemin sağlanmıştır.

Başlangıç koşullarının benzer olduğu varsayımının ardından deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test ve son testlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. Eşleştirilmiş örneklem t-testi (Paired Samples t-Test), aynı grup üzerindeki iki farklı zaman noktasında veya iki farklı koşulda yapılan ölçümlerin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir parametrik testtir. Bu test, genellikle bir müdahalenin veya deneysel bir değişikliğin etkilerini değerlendirmek için ön test-son test tasarımlarında uygulanmaktadır. Eşleştirilmiş örneklem t-testi, her bir katılımcının iki ölçüm arasındaki farklarının ortalamasını hesaplayarak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemektedir. Bu testin uygulanabilmesi için ölçümlerin normal dağılım göstermesi ve her bir ölçüm çiftinin bağımsız olmaması yani aynı kişilere veya gruplara ait olması gerekmektedir (Field, 2013). Ayrıca test sonucunda elde edilen p değeri, iki ölçüm arasındaki farkın tesadüfi olup olmadığını değerlendirir;  $p < 0.05$  ise fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir (Zimmerman, 1997). Bu anlatılanlar bağlamında deney ve kontrol grubu için yürütülen eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.8.** Deney ve kontrol grubu için eşleştirilmiş örneklem t-testi

Grup	Test	Ort.	S.Sapma	Ortalama Farkı	t-değeri	p-değeri
<b>Kontrol Grubu</b>	<i>Ön test</i>	54,73	15,15	10,39	-8,467	0,000
	<i>Son test</i>	65,13	13,07			
<b>Deney Grubu</b>	<i>Ön test</i>	53,28	17,60	24,07	-12,23	0,000
	<i>Son test</i>	77,36	10,76			

Tablo 4.8'de, deney ve kontrol gruplarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde her iki grupta da ön test-son test puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Kontrol grubunda ön test (Ort = 54,73, SS = 15,15) ile son test (Ort = 65,13, SS = 13,07) arasında ortalama farkı 10,39 olarak hesaplanmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t(37) = -8,467$ ,  $p < 0,001$ ). Deney grubunda ise, ön test (Ort = 53,28, SS = 17,60) ile son test (Ort = 77,36, SS = 10,76) arasındaki

ortalama fark 24,07 olup bu fark da istatistiksel olarak anlamlı olmuştur ( $t(37) = -12,23$ ,  $p < 0,001$ ). Her ne kadar hem kontrol hem de deney grubunda ön test-son test sonuçları anlamlı bir farklılık göstermiş olsa da deney grubunda kontrol grubuna kıyasla çok daha yüksek bir ortalama fark gözlemlenmiştir. Bu durum, uygulanan zihin haritası tekniğinin etkili bir öğrenme tekniği olduğunu ve katılımcıların öğrenme düzeylerinde kayda değer bir gelişme sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmada, yapılan müdahalelerin etkililiğini daha iyi anlayabilmek amacıyla ortalama farkları arasındaki etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in  $d$  istatistiği kullanılmıştır. Cohen'in  $d$ , gruplar arasındaki ortalama farkların standart sapma cinsinden ne kadar büyük olduğunu göstermekte olup uygulanan yöntemin etkisini yorumlamak için önemli bir ölçüttür (Cohen, 2013). Bu bağlamda yürütülen etki büyüklüğü analizinde kontrol grubunun etki büyüklüğü 1,34 olarak bulunurken deney grubunun etki büyüklüğünün ise 1,97 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, her iki grubun da anlamlı bir gelişim gösterdiğini ancak deney grubunda uygulanan müdahalenin (zihin haritası tekniğinin) öğrenme üzerindeki etkisinin çok daha güçlü olduğunu göstermektedir. Bu durumu desteklemek adına deney ve kontrol grubuna yapılan son testler arasındaki farkları ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. İlgili testin sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmektedir.

**Tablo 4.9.** Deney ve kontrol grubu için bağımsız örneklem t-testi (Son test)

	Ortalama	S.Sapma	t	p
<b>Kontrol Grubu</b>	65,13	13,07	-4,454	0,000
<b>Deney Grubu</b>	77,36	10,76		

*Levene's Test:  $p > 0,05$*

Tablo 4.9'da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kontrol ve deney gruplarının son test ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun son test ortalaması 65,13 ( $SS = 13,07$ ), deney grubunun son test ortalaması ise 77,36 ( $SS = 10,76$ ) olarak bulunmuştur. Elde edilen t-değeri -4,454 ve p-değeri 0,000 olarak kaydedilmiştir. Levene'nin testi sonuçları,  $p > 0,05$  olarak belirlenmiş olup bu durum iki grup arasındaki varyansın homojen olduğunu göstermektedir. T-testi sonuçları, deney grubunun son testte anlamlı bir şekilde daha yüksek bir başarı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymakta ve zihin haritası tekniğinin etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu desteklemektedir.

Bununla birlikte kalıcılık açısından kontrol ve deney grubu arasındaki farkı anlamak üzere bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. İlgili sonuçlar Tablo 4.10'da sunulmaktadır.

**Tablo 4.10.** Deney ve kontrol grubunun kalıcılık sonuçları için bağımsız örneklem t-testi

	Ortalama	S.Sapma	t	p
<b>Kontrol Grubu</b>	56,57	11,68	-7,216	0,000
<b>Deney Grubu</b>	74,60	10,02		

*Levene's Test: p>0,05*

Tablo 4.10'da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kontrol ve deney grubunun kalıcılık testindeki başarı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun kalıcılık testindeki ortalama puanı 56,57 (SS = 11,68), deney grubunun ortalama puanı ise 74,60 (SS = 10,02) olarak belirlenmiştir. Elde edilen t-değeri -7,216 ve p-değeri 0,000 olarak hesaplanmıştır. Levene'nin testi sonuçları,  $p > 0,05$  olarak kaydedilmiştir, bu da gruplar arasındaki varyansın homojen olduğunu göstermektedir. T-testi sonuçları, deney grubunun kalıcılık testinde anlamlı bir şekilde daha yüksek bir başarı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymakta ve bu durum, zihin haritası tekniğinin öğrenme kalıcılığını artıran etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Son olarak dinlemeye yönelik tutum ölçeği açısından kontrol ve deney grubu arasında bir fark olup olmadığını anlamak üzere bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 4.11'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.11.** Dinlemeye yönelik tutum ölçeği için bağımsız örneklem t-testi (Ön test)

	Ortalama	S.Sapma	t	p
<b>Kontrol Grubu</b>	3,33	0,62	-0,918	0,362
<b>Deney Grubu</b>	3,39	0,38		

*Levene's Test: p<0,05*

Tablo 4.11'de sunulan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, dinlemeye yönelik tutum ölçeği kapsamında kontrol ve deney gruplarının tutum düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Kontrol grubunun ortalama puanı 3,33 (SS = 0,62), deney grubunun ortalama puanı ise 3,39 (SS = 0,38) olarak belirlenmiştir. Elde edilen t-değeri -0,918 ve p-değeri 0,362 olarak hesaplanmıştır. Levene's testi sonuçları,  $p < 0,05$  olarak kaydedilmiştir, bu da gruplar arasındaki varyansın homojen olmadığını göstermektedir. Ancak t-testi sonuçları p-değerinin 0,05 seviyesinden yüksek olması nedeniyle gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu

bulgu, dinlemeye yönelik tutumların başlangıç durumunda benzer olduğu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu için yürütülen eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Deney ve kontrol grubu için eşleştirilmiş örneklem t-testi (Dinlemeye yönelik tutum ölçeği)

Grup	Test	Ort.	S.Sapma	Ortalama Farkı	t-değeri	p-değeri
<b>Kontrol Grubu</b>	<i>Ön test</i>	3,33	0,62	0,01	-0,721	0,475
	<i>Son test</i>	3,32	0,49			
<b>Deney Grubu</b>	<i>Ön test</i>	3,39	0,38	0,20	-5,908	0,000
	<i>Son test</i>	3,59	0,20			

Tablo 4.12’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Kontrol grubu ön test (Ort = 3,33, SS = 0,62) ve son test (Ort = 3,32, SS = 0,49) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $t(37)=-0.721$ ,  $p=0.475$ . Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında uygulama süresince kayda değer bir değişim olmadığını göstermektedir. Deney grubuna ilişkin bulgular ise farklıdır. Deney grubunun ön test (Ort = 3,39, SS = 0,38) ve son test (Ort = 3,59, SS = 0,20) puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur,  $t(37)=-5.908$ ,  $p<0.001$ . Bu bulgular, deney grubunda kullanılan “Zihin Haritası Tekniği”nin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durumu desteklemek adına deney ve kontrol grubuna uygulanan son testler arasındaki farkı ortaya çıkarmak için ise bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. İlgili testin sonuçları Tablo 4.13’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.13.** Dinlemeye yönelik tutum ölçeği için bağımsız örneklem t-testi (Son test)

	Ortalama	S.Sapma	t	p
<b>Kontrol Grubu</b>	3,32	0,49	-3,973	0,003
<b>Deney Grubu</b>	3,59	0,20		

*Levene’s Test: p<0,05*

Tablo 4.13’te deney ve kontrol grubu son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunun son test ortalama puanı (Ort = 3,59, SS = 0,20), kontrol grubunun son test ortalama puanından (Ort = 3,32, SS = 0,49) anlamlı derecede yüksektir,  $t(74)=-3.973$ ,  $p=0.003$ . Bu sonuçlar, verilen eğitim sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazında yapılmış ilgili çalışmalar karşılaştırılmıştır. Sonuçlardan hareketle de önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Tartışma ve sonuç kısmı, “Zihin haritası tekniğinin dinlenenini anlamaya ve hatırlamaya etkisi ile ilgili sonuç ve tartışma” ile “Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma” alt başlıkları altında ele alınmıştır.

#### 5.1.1. Zihin haritası tekniğinin dinlenenini anlamaya ve hatırlamaya etkisi ile ilgili sonuç ve tartışma

Rastgele seçim yöntemi (Random) ile belirlenen deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan dinleme-anlama başarı testi her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçları incelendiğinde kontrol grubu aritmetik ortalamasının 54,73 deney grubu aritmetik ortalamasının ise 53,28 olduğu ve her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın başında her iki grubun da benzer koşullara sahip olduğunu ve iki grup arasında dinleme-anlama açısından anlamlı bir başlangıç farkının olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarına verilen eğitim sonrasında ön test olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi bu kez son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Son test ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde;

1. Müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin son test aritmetik ortalamaları 10,39 puan artışla 65,13'e yükselirken dinlediklerini zihin haritası tekniği ile not tutan deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ise 24,07 puan artışla 77,36'ya yükselmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dinleme-anlama başarı puanları artış göstermekle birlikte bu artışın deney grubunda daha fazla olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Çalışmada yapılan müdahalelerin etkililiğini daha iyi anlayabilmek amacıyla ortalama farkları arasındaki etki büyüklüğü de Cohen'in d istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda yürütülen etki büyüklüğü analizinde kontrol grubunun etki büyüklüğü 1,34 olarak bulunurken deney grubunun etki büyüklüğü ise 1,97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre her iki grupta

da anlamlı bir gelişim olmuştur ancak bu gelişim deney grubunda çok daha güçlü olmuştur.

İlgili literatür tarandığında çalışmayla doğrudan ilgili bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte farklı alanlarda benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ön test-son teste dayalı olarak yürütülen bu çalışmalarda da klasik yöntem ve tekniklerle dersler işlendiğinde öğrenci başarısı artış göstermiştir. Ancak bu artış, zihin haritası tekniğiyle derslerin işlendiği deney grubunda her zaman daha fazla olmuştur. Bu çalışmalara göre zihin haritası tekniği, diğer tekniklere kıyasla öğrenci başarısını daha çok arttırmıştır (Kıdık, 2005; Aslan,2006; Bütüner, 2006; Yaşar, 2006; Aydın, 2009; Evrekli, 2010; Kartal, 2011; Bastem, 2012; Ede, 2012; Fidan, 2012; Yılmaz, 2012; Tağa, 2013; Akıncı, 2015; Bayık, 2016; Eşmekaya, 2019; İşleyen Buzlu, 2019; Yeniceli, 2019; Cengiz, 2020; Kelepçe, 2021; Aksoy, 2022; Baran, 2022; Çalışkan, 2022; Topal, 2023; Aydoğdu, 2024). Yapılan çalışmalar ile yaptığımız çalışmanın birbiriyle örtüşmesi, zihin haritası tekniğinin farklı disiplinlerde de öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Ancak Şener (2024) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığını; zihin haritası tekniğinin ise başarı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını; zihin haritası tekniği, işbirlikli öğrenme ile beraber kullanıldığında ise başarıyı arttırmada etkili olabileceğini belirtmektedir.

2. Müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi aritmetik ortalamaları 56,57 olarak ölçülürken dinlediklerini zihin haritası tekniği ile not tutan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi aritmetik ortalamaları ise 74,60 olarak ölçülmüştür. Grupların kalıcılık testi puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerde 8,56'lık bir başarı puanı düşüşü görülürken deney grubunda yer alan öğrencilerde ise bu düşüş 2,76 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki başarı puanı düşüşü fazla iken deney grubundaki bu düşüş çok daha az olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin neredeyse son test puanları ile aynı başarı puanını elde ettikleri görülmektedir. Bu durum, zihin haritası tekniğinin öğrenmede kalıcılığı artıran etkili bir teknik olduğu görüşünü desteklemektedir.

İlgili literatür tarandığında çalışmayla doğrudan ilgili bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte farklı alanlarda benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara göre zihin haritası tekniği, diğer yöntem ve tekniklere kıyasla kalıcılığı arttırmada daha etkili olmaktadır (Aslan, 2006; Aydın, 2009; Ede, 2012; Fidan, 2012;

Yılmaz, 2012; Akıncı, 2015; Eşmekaya, 2019; Kelepçe, 2021; Baran, 2022; Topal, 2023; Aydoğdu, 2024).

Ancak Şener (2024) yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin kalıcılığı arttırdığını; zihin haritası tekniğinin ise kalıcılığı arttırmaya bir etkisinin olmadığını; zihin haritası tekniği, işbirlikli öğrenme ile beraber kullanıldığında ise kalıcılığı arttırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

### **5.1.2. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma**

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının uygulama çalışmaları öncesinde denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla dinlemeye yönelik tutum anketi her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçları incelendiğinde kontrol grubu aritmetik ortalamasının 3,33 deney grubu aritmetik ortalamasının ise 3,39 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, her iki grubun da araştırmanın başlangıcında benzer koşullara sahip olduğunu ve iki grup arasında anlamlı bir başlangıç farkının bulunmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarına verilen strateji eğitimi sonrasında ise ön test olarak uygulanan dinlemeye yönelik tutum anketi bu kez son test olarak uygulanmıştır. Son test sonuçları incelendiğinde;

1. Müfredat kapsamında derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının son test aritmetik ortalamaları 3,32 iken dinlediklerini zihin haritası tekniği ile not tutan deney grubundaki öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ise 3,59 olarak ölçülmüştür. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında uygulama süresince kayda değer bir değişim olmadığını göstermektedir. Ancak deney grubunda durum farklıdır. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda kullanılan Zihin Haritası Tekniği'nin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin kontrol grubundaki geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili literatür tarandığında zihin haritası tekniğinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını ne yönde etkilediğiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte farklı alanlarda benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara göre zihin haritası tekniği, öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını (Yaşar, 2006), fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını (Akıncı, 2015), okumaya yönelik tutumlarını

(İşleyen Buzlu, 2019) ve Türkçe dil bilgisine yönelik tutumlarını (Aydoğdu, 2024) olumlu yönde etkilemektedir.

Ancak Kartal (2011), yaptığı çalışmada zihin haritası tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin temelini teşkil eden dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer tüm eğitimcilerde farkındalık oluşturulabilir.
- Bu çalışmada, zihin haritası tekniğinin dinlenenin anlamaya, kalıcılığa ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi ele alınmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda ise zihin haritası tekniğinin diğer dil becerilerine olan etkisi ele alınabilir.
- Bu çalışma, ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda ise farklı kademelerde ve sınıflarda yer alan öğrencilerle yürütülebilir.
- Bir not tutma tekniği olarak zihin haritası tekniğine TDÖP’de ayrıntılı olarak yer verilebilir.
- Zihin haritası tekniği diğer klasik not alma tekniklerine alternatif olarak kullanılabilir. Öğrenciler bu sayede klasik tekniklerin uzun uzun yazma dezavantajından kurtularak dinleme sürecini etkili bir şekilde yürütebileceklerdir.

## 6. KAYNAKLAR

- Adams, J., Khan, H. T., Raeside, R., & White, D. (2007). *Research Methods For Graduate Business And Social Science Students*. India: SAGE Publications.
- Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Aksoy, S. (2022). *Zihin haritası yönteminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Akyol, H. (2023). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. (2018). *Dinleme türleri*. A. Akçay (Ed.), *Dinleme/izleme eğitimi* (s. 77-115). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, G. (2009). *Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydoğdu, İ. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi yapılarının kazandırılmasında zihin haritalama tekniğinin kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bahşi, N., & Sis, N. (2023). Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 212-227.
- Baran, E. (2022). *Görsel sanatlar dersinde uygulanan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bastem, E. (2012). *6. Sınıf fen ve teknoloji dersinde dolaşım sistemi konusunun zihin haritalama tekniği ile öğretilmesinin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayık, D. (2016). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.

- Bayram, B., & Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından Okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1823-1848.
- Bostancı, E. B., & Ceran, D. (2015). Seçici dinleme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(41).
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.
- Buzan, T., (2000). *Aklın gücü* (Çev: Gültekin Yazgan). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2006). *The mind map book*. London: Pearson Education.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2021). *Zihin haritaları*. İstanbul: Alfa.
- Bütüner, S. Ö., (2006). *Açılar ve üçgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cengiz, S. (2020). *8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. London: Psychology Press.
- Çalışkan, B. (2022). *Fen bilimleri dersinde zihin haritaları tekniği kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Çarkıt, C., & Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 711-717.
- Çarkıt, C., & Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3497-3527.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165-177.
- DeCoster, J. (1998). *Overview of factor analysis*. Tuscaloosa: AL.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğan, Y. (2019). *Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 149-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2022). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eşmekaya, F. (2019). *Zihin haritası tekniğinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evrekli, E., & Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-98.
- Fidan, E. K., (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası oluşturma öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. India: SAGE Publications.
- Gelb, M. J., (2002). *Düşünmenin Tam Zamanı* (Çev: Taylan Bilgiç). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Gerald, B. (2018). A brief review of independent, dependent and one sample t-test. *International Journal Of Applied Mathematics And Theoretical Physics*, 9(2), 50-54.

- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3).
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker yayınları.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi*. Ankara: Grafiker yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Konuşma öğretiminde uygulanan yaklaşım ve modeller*. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler* (s. 151-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Gürel, D. (2016). *Güncel öğretim teknikleri (Balık kılçığı tekniği)*. F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 325-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education.
- İşleyen Buzlu, E. (2019). *Zihin haritalama tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2019). *Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 263-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadeniz, O., Tangülü, Z., & Faiz, M. (2013). Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 131-142.
- Karakuş Tayşi, E., & Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475
- Karatay, H., & 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.
- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı tutumu ve kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rize Üniversitesi, Rize.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2021). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 70-79.
- Kelepçe, O. (2021). *Fen bilimleri dersinde zihin haritası kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilişsel yüklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2013). Fen dersinde zihin haritalarının kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-5.
- Kıdık, F. (2005). “Canlılar çeşitlidir” ünitesinin öğretilmesinde zihin haritalama tekniği kullanılarak geliştirilen yapılandırmacı öğretim yönteminin uygulanması ve geleneksel yöntemle karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kıymaz, M. S. (2018). *Dinlemeyi etkileyen unsurlar*. A. Akçay (Ed.), *Dinleme/İzleme eğitimi* (s. 129-144). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kurudayıoğlu, M., & Öрге Yaşar, F. (2014). 6. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). Cornell not alma tekniği'nin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 243-254.
- Kurudayıoğlu, M., & Zorpuzan, R. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme öğretimine dair öğretmen bilişleri. *International Journal of Language Academy*, 6(3).
- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 79-92.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara.
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının "dinleme türleri" bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Öztürk, J., & Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme (Çev: E. Sabri Yarmalı)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sapnas, K. G., & Zeller, R. A. (2002). Minimizing sample size when using exploratory factor analysis for measurement. *Journal Of Nursing Measurement*, 10(2), 135-154.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevimli, F., & Ünal, F. T. (2020). Katılımlı dinleme türünün ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2).
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahbaz, N. K., & Çevik, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde not alarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (48).
- Şahin, A., Aydın, G., & Sevim, O. (2015). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- Şener, G. (2024). *İşbirlikli öğrenme ortamında zihin haritasının üstbilgi ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6) Boston: Pearson.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, i. & Temizkan, M. (2022). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

- Topal, S. (2023). *Zihin haritası tekniğinin 7. sınıf düzeyi dil bilgisi öğretimine katkısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ungan, S. (2014). *Dinleme eğitimi*. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli beşinci sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Williams, B., Onsmann, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: a five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8, 1-13.
- Winter, J. d., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147-181.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, I. Z., (2006). *Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, E., & Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yeniceli, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, G. (2012). *Çokgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine ve diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zimmerman, D. W. (1997). Teacher's corner: a note on interpretation of the paired-samples t test. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 349-360.

## 7. EKLER

### EK-1. Seslendirilmek Üzere Değerlendirmeye Alınan Metinler

#### ARILARIN İLHAMİ

Yüzyıllar önce Çin ülkesinde Hümâyün Fal adında bir padişah yaşardı. Oldukça zengin bir halkı vardı. Yönetiminden herkes memnundu. Üzerine düşeni büyük bir dikkatle yapardı. Bilgindi.

Hümâyün Fal'ın Haceste Ray isminde bir veziri vardı. Padişahına bağlılıkta eşine zor rastlanır bir vezirdi. Devlet yönetimini ilgilendiren konularda ilginç düşüncelere sahipti. Padişah, Haceste Ray'ın görüşlerine çok önem verirdi. Karar verirken onun düşüncesini almayı ihmal etmezdi.

Günlerden bir gün Hümâyün Fal ava çıkmak istedi. Yanına Haceste Ray'ı da aldı. Maiyetinde birçok insanla ava çıktı. Av isteği sönene kadar avlandı. Yanındaki insanları geri gönderdi. Kendisi, veziri Haceste Ray'la birlikte saraya dönecekti. Hava sıcak mı sıcaktı. Çöl sıcaklığı gibi bunaltıcıydı.

Haceste Ray,

— Bu sığağa dayanmamız çok güç padişahım, dedi. Güneş batıncaya dek bir gölgede dinselsek ne dersiniz, sonra serinlikte saraya döneriz.

Padişah da sıcaktan bunalmıştı. Vezirin önerisini kabul etti. (...)

Kalın gövdeli bir ağacın yanında konakladılar. Kovuğunda bir arı yuvası vardı. Binlerce arı üşüşmüştü. Padişah çok şaşırıldı. Vezirinden bu hayvanların niçin kovuğa doluştuklarını sordu.

Vezir Haceste Ray,

— Bu hayvanlar toplu hâlde yaşarlar padişahım, dedi, çok temizdirler. Yasub adında bir bey vardır, bütün arılar ona bağlıdır. Hiçbiri sözünden dışarı çıkmaz. Arı beyi, diğerlerine göre daha büyüktür. Ayrıca, topluluğun yönetiminde ona yardım eden pek çok arı vardır. Padişah gibidir o. Çevresinde vezirleri, komutanları, yardımcıları bulunur.

Padişah Hümâyün Fal, vezirin anlattıklarını ilgiyle dinliyordu. Vezir, konuşmasını şöyle sürdürdü:

— Arıların, işlerini görürken ilginç bir yardımlaşma örneği sergilediklerini biliyoruz.

Bal için gerekli peteği kurarken önce her deliği altı köşeden oluşan düzgün gümeçler yaparlar. Bu altıgen evcikleri balla doldururlar. Bal, çok şifalıdır. Arılar, çiçekten çiçeğe konarak toplarlar bu özü.

Padişah, arıların çalışkanlıklarını öğrenince çok şaşırılmıştı.

Vezir Hâceste Ray, daha ilgi çekici bir ayrıntıdan söz etti:

— İşin ilgi çekici bir yanı da padişahım, arıların temiz olmaları. Doğrusu, bu kadar çok gezen hayvancıklar, üzerlerinde en küçük bir pislik dahi taşımazlar. Şaşırtıcı bir şeydir bu. Zaten, ayağında veya kanadında bir pislikle dönen bir arı içeri hemen alınmaz. Kovanın girişinde bekçi arı bulunur. Sıkı bir temizlik kontrolü yapılır. Bal özü toplamaktan dönen her arıya bu inceleme uygulanır. Eğer yanında yabancı bir madde varsa içeri alınmaz.

(...) Padişah Hümâyun Fal, kovandaki düzeni merak etmişti.

Vezir:

— İlk saltanat binasını kuran Cemşid'in arılardan esinlendiği söylenir, dedi.

Padişah, bunun üzerine kovana incelemek istediğini söyledi. Arıların çalışmalarını görünce hayranlığı daha da arttı. İlginç olan bir başka konu daha vardı. Arıların hepsi silahlıydı. Yani iğneleri vardı. Fakat bunu birbirlerine karşı kullanmıyorlardı. Ancak, kovanın güvenliği için dışarıdan gelecek bir tehlikede kullanıyorlardı.

Padişah Hümâyun Fal, artık hayranlığını gizlemedi:

— Nasıl olur? dedi şaşkınlıkla, arılarda görülen bu düzen insanlarda yok. Asıl insanlarda olması gerekmez mi? Büyüğe saygı, küçüğe sevgi... Silahını toplumun huzuru için yabancı saldırılara karşı kullanmak, evini temiz tutmak, görevini kusursuz yerine getirmek... Arılarda görülüyor fakat insanlar arasında önemli ölçüde yerleşmemiş bu kurallar.

Vezir Hâceste Ray, padişahın zihninde oluşan soruyu cevaplamaya çalıştı:

— Bu hayvanların hepsi aynı özellikte yaratılmıştır padişahım, dedi oysa insanların her biri farklı kişiliğe sahip. İlk insanın yaratıldığı balçıkta melek özelliği vardı. İnsanlar buna göre davransalardı, kim bilir belki de melekten üstün bir yaratık olurlardı. Fakat insanda bir de kötülük yanı var. Yani hem iyiliğe hem de kötülüğe eğilimli.

— İyiler her zaman daha az, diye vezirin sözlerine ekledi padişah.

— Evet, dedi vezir, sürekli iyilik yapan insanlar çok az.

Padişah bir süre düşünceye daldı. Vezirin söyledikleri çok doğrudu.

— Madem, dedi padişah, iyiler az, o hâlde yardımcı olmalıyız onlara. Kötülerden de uzak durmalıyız. Onlarla dost olmak, yılanlarla dost olmak kadar tehlikelidir.

Vezir Hâceste Ray, padişahın sözlerinde halktan uzaklaşmak düşüncesinin uzaktan uzağa kendisini gösterdiğini hissetti.

— Yüce ruhlu insanlarla görüşmek, onlardan yararlanmak iyidir, dedi. Bunun yanında, kötülerini de kendi başlarına bırakmamak gerek padişahım. Özellikle, bir padişahın halkından uzak durmaması çok önemli.

— Kuşkusuz, dedi padişah.

Vezir devam etti:

— Kaldı ki insanın yalnız yaşaması da imkânsız. Birçok ihtiyacımız var. Yalnız yaşarsak bunlardan birini bile kendi başımıza karşılamamız güçtür.

Padişah, “Vezir çok doğru söylüyor.” diye geçirdi aklından.

Vezir Hâceste Ray, sözünü ettiği konuya bir de örnek verdi:

— Söz gelimi, çiftçilik yapmak istiyoruz. Bunun için öncelikle bazı araçlara gerek duyarız. Bu aletleri yapmak için bir demirciye, bir marangoza başvurmamız gerekir. Ancak bundan sonra ekim ve hasat yapabiliriz. Yalnız yaşarsak bütün bunları yapamayız.

— Çok doğru, dedi padişah.

— Nitekim, diye sürdürdü konuşmasını vezir; bir düşünür şöyle diyor: “Bir insanın bir lokma ekmeği yiyebilmesi için bin kişinin çalışması gerekir.”

(...)

**BEYDEBA**

**Çev. Sadık YALSIZUÇANLAR**

**(Kısaltılmıştır.)**

## BEN, MİMAR SİNAN

**MİMAR SİNAN:** Ben, Mimar Sinan!

29 Mayıs 1490 yılında, Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğdum. O gün, İstanbul'un fethinin 37. Yıl dönümüydü.

Sevgili gençler! 98 yıl yaşadım. Devlete, tam 70 yıl hizmet ettim. Size hayatımı ve çağımı anlatmak istiyorum. İlginç bulacağınızı umuyorum. Yavuz Sultan Selim döneminde, birkaç yıllık bir eğitimden sonra İstanbul'daki acemi ocağına alındım...

Benim için, küçük Ağırnas köyünden sonra, İstanbul'da her şey ilginçti. Bir imparatorluğun yüreğinde dolaşıyordum. Ama bu koca kentte bir yapı, beni özellikle kendine çekmeye başladı. Bu Ayasofya'ydı.

(...)

Mühendisliğin ve mimarlığın inceliklerini öğrendikçe bu kadar büyük bir kubbeyi, bu kadar yükseğe oturtabilmenin olağanüstülüğünü anlıyordum. Mimarlarına da saygı duyuyordum. Ama bazı yabancı mimarların söylediğini duyduğumuz şu yaman sözleri, yüreğimi yaralıyordu.

**1. SES:** “İslam uygarlığı hiçbir yerde, Ayasofya kubbesi gibi bir kubbe yapmayı başaramamıştır. Bu kubbe, üstünlüğümüzün kanıtıdır.”

**MİMAR SİNAN:** Ama bizden biri bu kubbeyi yenmeli! Sizlere üç eserimin hikâyesini anlatmak istiyorum.

1542 yılıydı. Kanuni Sultan Süleyman, ünlü Estergon Kalesi'nin de alındığı seferden dönüyordu. Padişah, neşeliydi. Kendisini, Edirne'de çok acı bir haberin beklediğini henüz bilmiyordu. Oysa en sevdiği oğlu Şehzade Mehmet ölmüştü! İstanbul'a gelince bana, oğlunun anısına bir cami yapmamı emretti. İlk büyük eserim, işte bu Şehzade Camisi'dir.

Uygun bir zamanda caminin temelini attım. Burası ileride, Şehzadebaşı diye anılacaktır. Kısa süre içinde binanın kubbeleri, deniz dalgaları gibi yükseldi. İki minaresi, boylu boslu iki civana benziyordu. Caminin içinde her gece sekiz bin kandil yanacaktı. Beş yılda biten bu cami, benim çıraklık eserimdir.

Durmadan çeşitli binalar yapıyordum ama hiçbiri hayallerim kadar büyük değildi. Bir sabah, yine tezgâhımın başında çalışıyordum. Bir saray görevlisi çıkageldi.

**2. SES:** Sinan Ağa!

**MİMAR SİNAN:** Buyur.

**2. SES:** Saadetli padişah seni bekler.

**MİMAR SİNAN:** Hemen mi?

**2. SES:** Hemen.

**MİMAR SİNAN:** Başüstüne. Vakit geçirmeden Topkapı Sarayı'na koştum. Beni hiç bekletmeden huzura aldılar. **(Başını eğer, ellerini kavuşturur.)** Beni emretmişsiniz hünkârım!

**3. SES:** Bak a mimarbaşı! Zaman rüzgâr gibi. Dünya ölümlü. Hayat bir rüya. Saltanat bir cihan kavgası. Bir gün o da bitecek. Benim adıma da bir cami yapmanı isterim. Güzel bir cami.

**MİMAR SİNAN:** Başüstüne hünkârım.

Kanuni Sultan Süleyman'ın adını taşıyacak bir cami, elbette Ayasofya'yı aşmalıydı. Ama nasıl? Bu soru, beni nice geceler uyutmadı. Nasıl? Kader, bu soruyla beni sınava çekiyordu. Sonunda bir karara vardım. Caminin yerini seçtim ve planını bitirdim.

1550 yılının haziran ayında, büyük bir törenle, caminin temelini attık. Törene, başta padişah olmak üzere devletin bütün ileri gelenleri katılmıştı. Temele ilk taşı, Ebussuud Efendi koydu. Tasarladığım kubbeyi oturtmak için her biri tek parça, dört büyük sütun lazımdı.

Bu dev sütunların ikisini İstanbul'dan temin ettim. Üçüncüsü İskenderiye'den, dördüncüsü Baalbek Harabeleri'nden getirilmiştir. Sütunların karadan ve denizden İstanbul'a taşınması tabii kolay olmadı. Hayli zamanımızı aldı. Sonunda sütunlar dikildi. Oynamaz, yıkılmaz hâle getirildi. Kubbe, 28 metre çapında olacaktı.

**(Ayasofya'nın kubbесinin çapı 30 metre, 90 santimdir.)**

Doğru. Ama ben, Ayasofya'nın kubbесi, boyutları ile yarışmamaya karar vermiştim. Amacım, dev bir kule yapmak değil, mimari bir şaheser yaratmaktı. Ben, Ayasofya'dan daha güzel bir cami yapmak istiyordum.

**3. SES:** Güzel bir cami, mimarbaşı!

**MİMAR SİNAN:** Haklısınız hünkârım. Güzellik, büyüklükten daha güçlüdür. Nitekim Lady Montagu (Leydi Montagu) gibi aydın bir Hristiyan, 1718'de şöyle yazacaktır:

**4. SES (KADIN):** “İstanbul'da gördüğüm birçok camiyi, Ayasofya'dan daha çok beğendim. Mesela Süleymaniye Camisi. Muntazam bir kare şeklinde. Köşelerinde gayet güzel dört kubbe var. Ortada, mermer sütunlar üzerinde de zarif bir kubbe.”

**MİMAR SİNAN:** İşte böyle. Amacıma ulaştım. Biz yine inşaatın başına dönelim. Büyük yapının yükselmesi, ister istemez yavaş gidiyordu. Çünkü en ufak

ayrıntıya bile özeniyordum. Ahşap kapılar, en değerli sanatçılar tarafından işleniyordu. Renkli ve nakışlı camlar, emsalsiz birer sanat eseri idi. Nakkaş İbrahim yapıyordu. Bu camların renkleri, güneşin ve mevsimlerin ışıklarıyla değişir. Caminin içine her an başka bir manzara verir. Nihayet, caminin azametli kubbesini kapattım. Ama İstanbul, birdenbire çeşitli söylentilerle çalkalanmaya başladı.

**5. SES:** Bu kadar büyük kubbenin durması, imkânsızdır.

**6. SES:** Bence bu kubbe, her an çökebilir.

**7. SES:** Biri padişahımıza haber vermeli. Mimar Sinan Ağa, büyük kubbe tutkusuyla delirmiştir.

**8. SES:** Bu yüzden de işi bırakmış. Başka işlerle oyalanır.

**MİMAR SİNAN:** Ve padişah, bir gün hiç beklenmedik bir anda çıkageldi.

**3. SES:** Niçin benim camim ile ilgilenmeyip mühim olmayan nesnelere vakit geçirirsin? Şimdi tez söyle! Bu bina ne zaman tamam olur?

**MİMAR SİNAN:** Padişah'tan şimdiye kadar işitmediğim bu sözler karşısında şaşırımdı, dilim tutuldu. Ancak şu sözleri söyleyebildim. (**Padişaha döner.**) Saadetli padişahın devletinde, iki ayda tamam olur. İki ay sözüne, padişah kadar maiyeti de şaşırırdı. Hatta içlerinden biri, beni korumak için söze karıştı.

**9. SES:** Mimar Ağa, saadetli padişahın ne buyurduğunu işittin mi? Bu bina ne zaman, kapısı kapanacak şekilde tamam olur? Bir daha söyle!

**MİMAR SİNAN:** İki ay tamam olunca bu bina da tamam olur. Bunun üzerine padişah şöyle dedi:

**3. SES:** Ağalar! Mimarbaşı ne dedi, işittiniz, şahit olun!

**MİMAR SİNAN:** Sonra padişah, bana döndü.

**3. SES:** Bak a Sinan Ağa!.. İki ayda tamam olmazsa seninle konuşuruz! (**Padişah uzaklaşır.**)

**MİMAR SİNAN:** Sonradan öğrendiğime göre, padişah saraya dönünce haznedara şöyle demiş:

**3. SES:** Mimarbaşının delirdiği açığa çıktı. Bir nice yıllık işi, iki ayda bitirmek hiç mümkün müdür? Adam, başının korkusundan aklını kaçırdı. Çağırıp bir de siz sual edin!

**MİMAR SİNAN:** Haznedara da “İki ayda tamam olur.” dedim. “İki ayda tamam edip tarihe namımı bırakırım.” Geceleri de meşale ışıkları altında çalışmaya başladık. Bir hafta sonra, padişah yine geldi.

**3. SES:** Mimarbaşı, sözünde kararlı mısın?

**(Mimar Sinan, saygıyla durur.)**

**MİMAR SİNAN:** Evet hünkârım. Allah'ın yardımıyla söz verdiğim tarihte, camiye tamamlayıp kapısını kapayacağım.

**3. SES:** Sana güveniyorum Koca Sinan!

**MİMAR SİNAN:** Tam iki ay sonra caminin ana kapısı ve öteki kapıları kapandı. Hiçbir eksiği kalmamıştı. İnşaat, 7 yıl sürmüştür. 1558 yılının haziranında padişah, maiyeti ve halk, Süleymaniye Camisi'nin avlusuna girdiler. Kapının altın anahtarını ellerine teslim ettim. İnsan, yapabileceğini söylemeli, söylediğini de yapmalı.

Padişah, sordu:

**3. SES:** Bu caminin kapısını açmaya en layık olan kimdir?

**MİMAR SİNAN:** Ben, heyecan içindeydim. Padişahın maiyetinden biri, bu soruyu şöyle cevaplandırdı:

**9. SES:** Padişahım, Mimar Sinan Ağa kulunuz, bir pir-i azizdir. Camiyi açmaya herkesten fazla o layıktır.

**MİMAR SİNAN:** O tarihte 67 yaşındaydım. Ama bir delikanlı gibi kızardım. Ellerim titriyordu. Padişah, bana döndü.

**3. SES:** Evet. Bu bina eylediğin Allah'ın evini, dua ile yine senin açman en doğrusudur.

**MİMAR SİNAN:** (...) Süleymaniye, benim kalfalık eserimdir. 1566'da Zigetvar Kalesi'ni kuşatmıştık. Dış kale düşmüştü ama iç kale hâlâ dayanıyordu. Kalenin düşmesine belki de birkaç saat kala Kanuni Sultan Süleyman, savaş çadırının içinde, gözlerini yumdu.

**MİMAR SİNAN:** Kanuni Sultan Süleyman'ın yaşayan tek oğlu Selim, II. Selim unvanıyla tahta geçti. Bir gün beni huzura çağırdı. Tahta çıkalı daha bir yıl olmuştu.

**10. SES:** (...) Benim adıma öyle bir bina yap ki bir eşi daha bulunmaya! Adımı, geleceğe taşı. Hiçbir isteğine hayır denmeyecektir. Göreyim seni koca Mimar!

**MİMAR SİNAN:** Caminin, çok sevdiği Edirne'de yapılmasını emretti. Yüreğim kaygı ve sevinçle dolu, tezgâhımın başına geçtim. Bu, belki de benim için son fırsattı. 77 yaşındaydım. Selimiye Camisi, benim ustalık eserim olacaktı. Edirne'ye giderek çalışmaya başladık. 1567 yılında temelini attık. Padişah bazı kendi geliyordu.

**10. SES:** Camim nasıl gider mimarbaşı?

**( Mimar Sinan, ellerini kavuşturur.)**

**MİMAR SİNAN:** Yolunda gider hünkârım.

İşlerin nasıl gittiğini, bazen de yazıyla soruyordu. Bu telaşın nedeni, belki de önsezi idi. Çünkü camisinin bittiği yıl, dünya sefasına veda etti.

**MİMAR SİNAN:** Cami, 7 yılda bitti ve 1574 yılında açıldı. Şimdi de sapasağlam ayakta duruyor.

Sanat tarihçisi Profesör Ernst Diez (Örnis Diyez), Selimiye hakkında şöyle yazıyor:

**11. SES:** “Selimiye Camisi’nde mekân tesiri, insanüstü yüksekliği ve büyüklüğü ile Hindistan’daki Adil Şah Türbesi’ni, Roma’daki Panteon ve Sen Piyer Kilisesi de dâhil, yeryüzündeki bütün diğer yapıları, gölgede bırakmaktadır.”

**MİMAR SİNAN:** Kitabının bir başka yerinde de şöyle yazıyor:

**11. SES:** “Yeryüzünün bütün kültürlü milletleri içinde yalnız Türkler, Ayasofya’yı aşmak cesaretini göstermişlerdir.”

**MİMAR SİNAN:** Ömrümün sonunda anılarımı da yazdım. “Tezkiret-ül Bünyan” adını taşıyan anılarımı şöyle bitirmiştım: “Ümit ederim ki kıyamete kadar gayret ve çalışmam unutulmaz ve yaptığım eserler yıkılsa bile bu anıları okuyanlar, beni hayır dualarında unutmayıp hatırlarına getirirler.”

Değerbilir gençler! Hepinize başarılar dilerim.

**Turgut ÖZAKMAN**  
(Kısaltılmıştır.)

## DÎVÂNU LUGÂTİ'T-TÜRK'ÜN BULUNUŞ HİKÂYESİ

Bugün tek nüshası İstanbul'daki Millet Kütüphanesinde olan Dîvânu Lugâti't-Türk'ün bulunuşu, yayımlanması ve çevirisi, ilgi çekici olaylar dizisidir. Eserin bulunuşu tamamen bir rastlantı sonucudur. Kitap dostu Ali Emîrî'nin bilgisi, dikkati, kitap sevgisi ve çabaları olmasaydı eser bilgisiz ellerce belki de yok edilecek, dilimizin ve kültürümüzün en büyük hazinesinden mahrum kalacaktık.

(...)

Başka birkaç kaynakta daha anılan ve bilgilerinden yararlanan Dîvânu Lugâti't Türk'ün varlığı bilinmekte ancak 1914 yılına gelinceye kadar tek bir nüshasına bile ulaşılammaktaydı. Oysa Dîvânu Lugâti't-Türk'ün bir nüshası eski Maliye Bakanlarından Nazif Bey'in kitaplığında bulunmaktadır. Türk dili ve kültürü bakımından önemini bilemeyen ancak değerli bir kitap olduğunu tahmin eden Nazif Bey, yakınlarından bir kadına kitabı verir ve:

— Bak, sana bir kitap veriyorum. İyi sakla!.. Sıkıştığın zaman sahaflara götür. Altın para ile otuz lira eder, aşağıya verme! der.

Bir süre sonra paraya ihtiyacı olan kadın, kitabı Sahaflar Çarşısı'ndaki kitapçı Burhan Bey'e götürür ve otuz liraya satmak istediğini söyler. Dîvânu Lugâti't-Türk gibi bir eser için otuz lira hiç de yüksek bir miktar değildir ama bu kitabın önemini ve değerini bilmeyenler için yüksek bir bedeldir. Burhan Bey, yüksek bir fiyatla alır diye kitabı Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye götürür. Nazır da kitabı İlmiye Encümenine havale eder. Kitabı incelemek için bir hafta süre isteyen Encümen, bir hafta sonra kitaba on lira değer biçer. Kitabın kendisinin olmadığını, sahibinin otuz liradan bir para bile aşağıya inmediğini söyleyince Encümendekiler:

— Biz otuz liraya bir kütüphane satın alırız. Al kitabını, istemiyoruz, diyerek kitabı Burhan Bey'e geri verirler.

İşte tam da o günlerde, ömrünü ve servetini kitaplara adayan, haftada birkaç kez Sahaflar Çarşısı'na uğrayıp, kitapçıları tek tek dolaşarak yeni bir şey olup olmadığını sormayı alışkanlık edinen Ali Emîrî Efendi, kitapçı Burhan Bey'in dükkânına uğrar. Ali Emîrî Efendi yeni bir şey olup olmadığını sorunca Burhan Bey:

— Bir kitap var ama sahibi otuz lira istiyor, diyerek olanı biteni anlatır ve sürenin ertesi gün dolacağını, yaşlı kadının kitabı almaya geleceğini söyler.

Eline aldığı kitabın adını okuduğu anda Ali Emîrî Efendi, bayılacak gibi olur... Dünyada eşi benzeri olmayan, Türk dilinin en değerli eseri Dîvânu Lugâti't-Türk'tür

elindeki kitap... Otuz değil, otuz bin lira bile değerdir bu kitaba. Kendisini hemen toparlayan Ali Emîrî Efendi, kesin alıcı görünmemek, kitapçıyı şımartmamak amacıyla:

— Dağınık bir eser... Acaba tamam mı değil mi? Yazarı da Kâşgarlı adlı bir adammış... Kimdir, necidir, belli değil... Sarı çizmeli Mehmet Ağa... Ama ne de olsa bir eserdir... Encümen on lira teklif etmiş, ben de on beş lira veririm... der. Burhan Bey:

— Kitap benim olsaydı verirdim. Sahibi mutlaka otuz lira istiyor. Alacaksınız bir kadına iyilik etmiş olursunuz, almayacaksınız sahibine geri vereceğim, diye söyleyince Ali Emîrî Bey:

— İşte şimdi işin şekli değişti... Bir kadına yardımcı olmak gerekir. Peki, kabul ettim, diyerek kitabı satın aldığını söyler ama yanında yalnızca on beş lira vardır. Eve gidip gelecek olsa kitabın bir başkasına satılması ihtimali bulunmaktadır. Paranın üstünü daha sonra vermek üzere kitabı almak istese kitapçı bunu kabul etmeyecektir. Kitabı bırakıp gitmek de istememektedir. Böyle karmaşık düşünceler içerisindeyken kitabı Burhan Bey'le birlikte bırakır, bir rivayete göre dükkânın kapısını kilitleyip anahtarı cebine koyar ve bir tanıdığa rastlamak umuduyla çarşıya çıkar. Birkaç dakika sonra eski Darülfünun edebiyat hocası Faik Reşat Bey ile karşılaşır. Hemen yanına koşar:

— Varsa aman bana yirmi lira ver! der. Faik Reşat Bey'de on lira vardır, hemen onu verir. Geri kalanını getirmek üzere aceleyle evine gider. Ali Emîrî Efendi de Burhan Bey'in dükkânına döner ve gönül rahatlığıyla Faik Reşat Bey'i beklemeye koyulur. Burhan Bey şaşkın vaziyettedir. Kitabın önemli bir eser olduğunu o da anlamıştır artık...

Birkaç dakika sonra Faik Reşat Bey elinde on lira ile gelir. Ali Emîrî, otuz lirayı hemen verir ama Burhan Bey bir de bahşiş istemektedir. Üç lira da Burhan Bey'e verir ve Faik Reşat Bey ile birlikte dükkândan ayrılırlar, konuşa konuşa çarşıdan çıkarlar. Fakat Ali Emîrî'nin gözü arkadadır, Burhan Bey'in satıştan vazgeçip arkasından gelip kitabı istemesinden korkmaktadır. Kimsenin gelmediğinden emin olunca,

— Oh... Elhamdülillah! diyerek evine gelir. Ne kadar değerli bir esere sahip olduğunu, kitabı incelemeye başladığında anlar. Dostlarına, arkadaşlarına kitabın değerini şöyle anlatır Ali Emîrî Efendi:

“Bu kitap değil, Türkistan ülkesidir... Türkistan değil bütün cihandır. Türklük, Türk dili bu kitap sayesinde başka bir parlaklık kazanacak. Arap dilinde Sibeveyh'in kitabı ne ise bu da Türk dilinde onun kardeşidir. Türk dilinde şimdiye kadar bunun gibi

bir kitap yazılmamıştır. Bu kitaba hakiki kıymet verilmek lazım gelse cihanın hazineleri kâfi gelmez... Bu kitapla Hz. Yusuf arasında bir benzerlik vardır. Yusuf'u kuyudan çıkaranlar, onu birkaç akçeye sattılar. Fakat sonra Mısır'da ağırlığınca cevahire satıldı. Bu kitabı da Burhan bana otuz üç liraya sattı. Fakat ben bunu birkaç misli ağırlığında elmaslara, zümrütlere vermem..."

(...)

**Şükrü Halûk AKALIN**

**( Kısaltılmıştır.)**



## EK-2. Metin Değerlendirme Ölçeği

Sayın Alan Uzmanı,

Elinizdeki bu form, “Zihin haritası tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına, dinlediklerini anlamalarına ve kalıcılığa etkisi”ni ölçmek amacıyla yapılacak olan çalışma için hazırlanmıştır. Zihin haritası tekniğinin öğrencilerin dinleme becerisine olan etkisini tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla seçilen üç metin aşağıda verilmiştir. Sizden beklenen bu metinleri ortaokul 7. sınıf öğrenci seviyesine ve zihin haritası tekniğine uygunluğu yönünden değerlendirmenizdir. Her metni lütfen 1 ile 10 arasındaki puanlarla değerlendiriniz. Yapılacak değerlendirme sonucunda en yüksek puan değerini alan metin çalışmanın ön test-son test ve kalıcılık testi etkinliğinde kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Bora BAYRAM

Danışman

Yusuf TEZDÖNEN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

METİNLER	PUANLAR									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ARILARIN İLHAMI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. BEN, MİMAR SİNAN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.DÎVÂNU LUGÂTİ'T-TÜRK'ÜN BULUNUŞ HİKÂYESİ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### EK-3. Dinleme-Anlama Başarı Testi

#### DİNLEME METNİ SORULAR

**Adı-Soyadı:**

**Sınıfı:**

**No:**

1. Mimar Sinan..... yılında doğmuştur.
2. Mimar Sinan Kayseri'nin ..... köyünde doğmuştur.
3. Mimar Sinan, İstanbul'un fethinin ..... yıl dönümünde doğmuştur.
4. Mimar Sinan, ..... döneminde birkaç yıllık eğitimden sonra İstanbul'daki acemi ocağına alındı.
5. Mimar Sinan'ı İstanbul'a çeken yapı.....'ydı.
6. Sultan Süleyman'ı 1542 yılında Edirne'de bekleyen acı haber..... 'in ölüm haberi idi.
7. 1542 Yılında Kanunî, Mimar Sinan'dan oğlunun anısına bir ..... yapmasını emretti.
8. Mimar Sinan'ın ilk büyük eseri ..... 'dir.
9. Kanuni adına yapılan caminin temelini ilk taşı ..... koymuştur.
10. Süleymaniye Camii'nin nakışlarını ..... yapmıştır.
11. Süleymaniye Camii'nin inşaatı..... sürmüştür.
12. Süleymaniye Camii'nin kapısını ..... açmıştır.
13. Mimar Sinan, Süleymaniye Camii için benim ..... eserimdir, demiştir.
14. II. Selim adına yapılan camii ..... şehrinde yapılmıştır.
15. Mimar Sinan'ın ustalık dönemi eseri ..... 'dir

16. Mimar Sinan'ın anılarını yazdığı eseri .....'dır.

17. Mimar Sinan anılarını şöyle bitirmiştir:

“.....  
.....  
.....”.

18. Mimar Sinan'ın eserleri sırasıyla ..... ,  
..... ve .....'dir.



#### EK-4. Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Anketi

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerle bir araştırma yapmak istiyoruz ve bu araştırmada sizin düşünceleriniz bizim için çok önemlidir. Unutmayın ki bu bir sınav değil ve burada yanlış veya doğru bir cevap yoktur. Sadece kendi düşüncelerinizi paylaşmanızı istiyoruz. Soruları dikkatlice okuyunuz, düşününüz ve içten cevaplarınızı işaretleyiniz.

Anketi doldurduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Yusuf TEZDÖNEN  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Sosyo-Demografik Bilgiler	
Yaşınız:	
Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
Annenizin eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> İlkokul ve Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü (Yüksek Lisans veya Doktora)
Babanızın eğitim durumu:	<input type="checkbox"/> İlkokul ve Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü (Yüksek Lisans veya Doktora)

**Lütfen diğer sayfadan devam ediniz.**

Aşağıda yer alan sorulara ne ölçüde katıldığınızı birden (1) beşe (5) kadar değişen puanlamalarla cevaplayınız. Puanlama aşağıdaki gibidir:

1. Hiç Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

<p><b>1. Dinlemeyle ilgili etkinlikleri yapmak hoşuma gider.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>2. Metinleri dinlemenin zihnimi geliştirdiğine inanırım.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>3. Metinleri kendim okumayı daha çok severim.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>4. Bir metni dinlediğimde o metne yönelik soruları daha iyi ve anlayarak cevaplarım</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>5. Herhangi bir metni dinlerken kendimi iyi hissederim.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>6. Dinlerken, anlatılanları gözümde canlandırdığım için daha kolay anlarım.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>7. Dinleme metinleri beni rahatlatıyor.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>
<p><b>8. Dinleme becerimin diğer derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.</b></p> <p>Hiç Katılmıyorum <input type="checkbox"/>1      <input type="checkbox"/>2      <input type="checkbox"/>3      <input type="checkbox"/>4      <input type="checkbox"/>5 Tamamen Katılıyorum</p>

Lütfen diğer sayfadan devam ediniz.

**9. Dinleme metinlerinden canlandırma yapıldığında daha çok zevk alırım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**10. Metni dinledikten sonra metinle ilgili soruları cevaplamayı severim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**11. Metinler vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunduğunda zevk alarak dinlerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**12. Benden farklı düşüncelere sahip olsalar da karşımdakileri dinlerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**13. İnsanlar konuşurken onları dikkatle dinlerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**14. Başkalarını ilgiyle dinlerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**15. Dinlerken kendimi konuların içinde hissedirim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**16. Dinlemekten hoşlanırım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**17. Günlük hayatta dinlemenin önemli bir yeri vardır.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**18. Metinleri dinlerken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**19. Metni başka biri okuduğunda anlamakta zorlanırım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**Lütfen diğer sayfadan devam ediniz.**

**20. Dinlediğim metni ilk seferde anlamakta güçlük çekerim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**21. Metni dinlerken düşüncelerimi toplamakta zorlanırım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**22. Metin iki defa veya daha fazla okunduğunda daha iyi anlarım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**23. Metinleri sonuna kadar dinlerken genellikle çok sıkılırım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**24. Metinleri dinlerken genellikle dalgınamdır.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**25. Dinlediklerim aklımda kalmadığı için dinlemeyi sevmem.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**26. Metinlerin daha yavaş okunmasını isterim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**27. Dinlemeyi, okumaktan daha çok severim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**28. Dinleme becerimin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**29. Dinlediğim şeyleri daha iyi hatırlarım.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**30. Dinleyerek daha kolay öğrenirim.**

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

**Katılımınız için teşekkürler...**

## EK-5. Ölçek Kullanım İzni

**YT** Yusuf TEZDÖNEN ← ↶ ↷ ...  
Kime:  2.10.2023 Pzt 17:46

Sayın Hocam, Ben Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Yusuf TEZDÖNEN. Bu dönem danışman hocam Doç. Dr. Bora BAYRAM danışmanlığında hazırlamayı planladığım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş olduğunuz "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilirdeniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür eder; çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

[← Yanıtla](#) [↷ İlet](#)

**YT** Yusuf TEZDÖNEN 2.10.2023 Pzt 17:46  
Sayın Hocam, Ben Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Eğitimi yük...

**ET** Esra Karakuş Tayşi < ← ↶ ↷ ...  
Kime: Siz 3.10.2023 Sal 13:31

Merhaba Yusuf,  
Taraflarımızca geliştirilen "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği"ni atıf kurallarına uygun olarak yüksek lisans araştırmanızda kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar...

2 Eki 2023 Pzt 17:46 tarihinde Yusuf TEZDÖNEN  şunu yazdı:

Sayın Hocam, Ben Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Yusuf TEZDÖNEN. Bu dönem danışman hocam Doç. Dr. Bora BAYRAM danışmanlığında hazırlamayı planladığım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş olduğunuz "Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilirdeniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür eder; çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

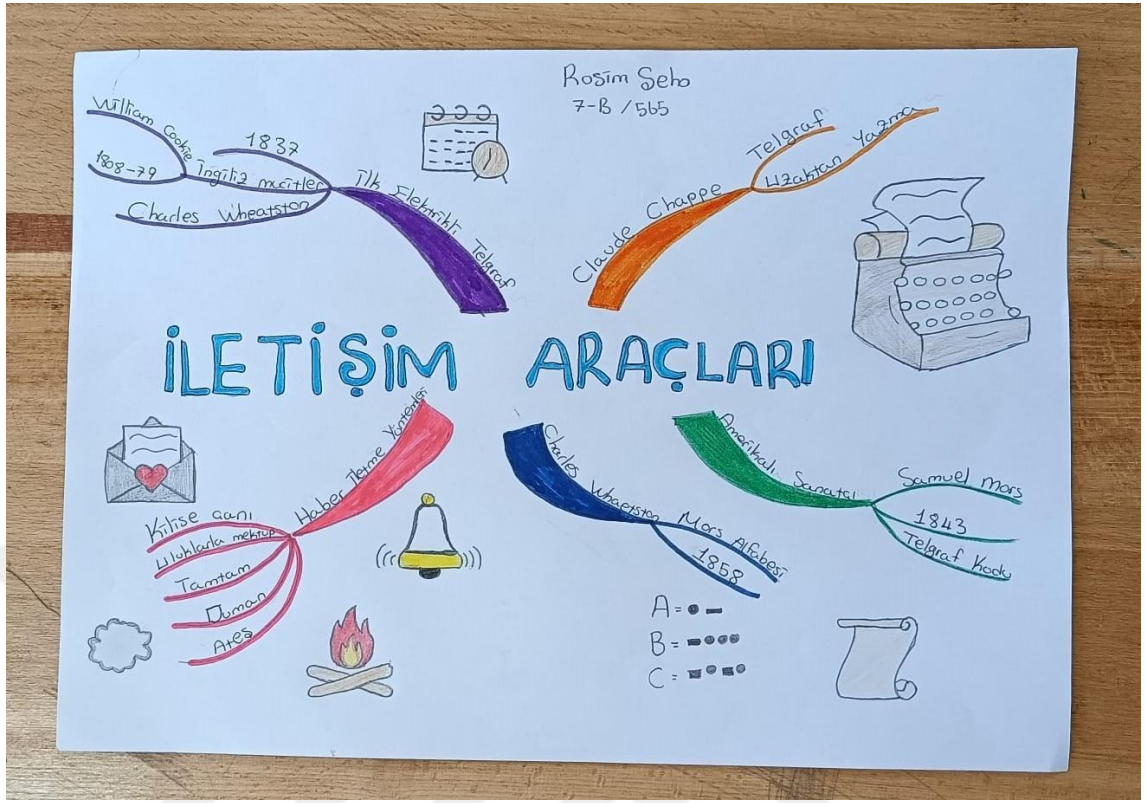
[← Yanıtla](#) [↷ İlet](#)

## EK-6. Uygulama Sürecinden Bazı Fotoğraflar









## ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yusuf TEZDÖNEN

### Eğitim Geçmişi:

- 2017, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programı
- 2024, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

