Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Dergisi
http://kutuphane. uludag. edu. tr/Univder/uufader. htm

Bir Ders Aracı Olarak Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi: "Eskici" Metni Örnekleminde Deneysel Bir Çalışma

Mustafa Türkyılmaz

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
turkyilmazmustafa@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışma, dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemek amacıyla deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Kırşehir ilinde bulunan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulunda 48 altıncı sınıf öğrencisi örneklem alınarak yapılmıştır. Öğrencilerin seçiminde 5. sınıf Türkçe dersi not ortalamaları esas alınmıştır. 48 kişi dört gruba bölünmüştür. 12 kişilik bir gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinlettirilmiş ve 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin, sessiz okutturulmuştur. Diğer gruplara slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda görsel destekli olarak metni dinleyen grubun başarı puanı ortalaması (37,872), sessiz okuyan grubun başarı puanı ortalaması (35,238), dinleyen grubun başarı puanı ortalaması (32,577), sesli okuma yapan grubun başarı puanı ortalaması (27,662) şeklinde gerçekleşmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme, Görsel Dinleme, Sessiz Okuma, Sesli Okuma, Anlama.

The Effect of Listenıng Texts as Lesson Material on Understanding: An Experimential Study in the Sample Text "Eskici"

ABSTRACT

This study has been done to see the effects of listening, listening with visual support (visual based listening), oral and silent reading on comprehension. The research has been carried out at Prof. Dr. Erol Güngör Primary school in Kırşehir by sampling 48 sixth graders. While choosing the sample students, their success at Turkish Course was taken in to consideration. 48 students were divided into four groups. 12 students in the first group were made to listen to an audio text in their own classroom and the second group was allowed to read the same text silently in their classroom. The other two groups were provided with slides while listening the text or reading it loudly. At the end of the study, an achievement test was applied. The results showed that the average success point of the group that performed a listening activity with a visual support (visual based listening activity) is 37.872, the average point of silent readers is 35.238, the average point of the group who only listened to the text is 32.577, and the average point of oral readers' group is 27.662.

Key Words: Listening, Visual Based Listening (listening with visual support), Silent Reading, Loudly Reading (oral reading), Comprehension.

GİRİŞ

İletişimde alıcı ve vericinin karşılıklı mesaj alıp göndermesi, duygu ve düşüncelerin aktarımı ve bunlara araç olarak bir *kanal* söz konusudur. Geçmişte iletişim aracı olarak dumanı, güvercinleri, postayı, basılı materyalleri kullanan insan, bugün radyo, televizyon, bilgisayar ekranı, ses CD'leri gibi gelişmiş iletişim araçlarını kullanmaktadır. Geçmişten günümüze *ileti*nin kullandığı somut araç olan *kanal* (Kıran ve Kıran, 2006, s.90) renklenip, hareketlilik kazanmış ve değişik dijital teknolojiler hâline gelmiştir.

Elbette bu iletişim kanallarında görülen teknolojik gelişmeler, eğitime de yansımıştır. Reiser (2001, s.55), eğitim teknolojilerini; kara tahta, ders kitapları ve öğretmenler dışında öğrenmeyi kolaylaştırıcı her türlü materyal olarak tanımlar. Clark ve Mayer (2008, s. 10)'e bakıldığında e-öğrenme *(e-learning)* kavramıyla karşılaşırız. E-öğrenme, eğitimde öğrenmeyi kolaylaştırmak için CD-Rom, internet ve ağ ile birbirine bağlı bilgisayarların kullanımıdır.

İletişim teknolojilerinde gelinen nokta ne olursa olsun insan, karşı tarafa bir *ileti* göndermeye; *alıcı* konumundaki insan ise, kendisine gönderilen *iletiyi* çözmeye çalışmaktadır. Hangi çağda olursa olsun insan, okuma ya da dinleme yoluyla kendisine gönderilen *iletiyi* algılama, anlama çabası içindedir. Okuma ve dinlemenin tanımlamaları da bu eylemlerin mesajı anlamak için gerçekleştirilen eylemler olduğunu ortaya koymaktadır. Ergin ve Birol (2005, s.120)'a göre dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, düzenlemek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içinden belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak; White (1998, s.5)'a göre etkin biçimde bize anlatılanlarla ilgilenmek; Hennings (1992, s.3)'e göre gelen verinin alınması, işlenmesi ve seslerin alınıp anlamlandırılmasıdır. Jalongo (1995, s.13)'ya göre dinlemek, duymaktan fazlasıdır, iyi bir dinleyici sesi duyup anlamlandırır. Bu sebeple dinleyici, boyun büküp sakin bir biçimde sesleri duyan değil; anlamlandırandır.

Yukarıdaki dinleme tanımlarında, dinlemenin bir anlamlandırma süreci olduğu ifade edilmektedir. Okuma kavramının tanımlarına bakıldığında da anlamlandırmanın öne çıktığı görülmektedir. "Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2008, s.1). Güneş (2009, s.3) de okumayı, anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır: "Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni *anlamlar* oluşturduğu aktif bir süreçtir". Wittrock (1981, s.229)'a göre okumak, tuhaf ya da karmaşık bir olgu değil; ama tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem de değildir. Tersine okurun dil kuralları çerçevesi içinde bir ya da birden fazla anlamı disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir. Dilde anlamanın okuyarak ve dinleyerek gerçekleştirildiği bu tanımlarla da ortaya konulmaktadır.

Özbay (2005, s.9).'a göre her insanın doğuştan bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Bu yetenek ve donanım, insanın duyduklarını taklit etmesiyle şekillenir. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur. Dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlanılan ve en çok kullanılanı *dinleme*dir (Doğan, 2008, s.262).

Dinleme, günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bir dil becerisi olduğu gibi eğitimde de kullanılmaktadır. Göğüş (1978, s.227), bir kişinin insanlarla olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini ve okulda öğrencilerin, öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2.5 – 4 saat dinlemekle geçirdiğini

belirtmektedir. Wolvin ve Coakley (1988), Amerikan toplumunda öğrencilerin zamanlarının % 50'sini dinleyerek geçirdiklerini ifade etmektedir. Ergin ve Birol (2000, s.14), bir ilköğretim öğrencisinin okuldaki zamanının %50'sini dinleyerek geçirdiğini ve bu oranın üniversitelerde %90'lara ulaştığını belirtilmektedirler. Özbay (2005, s.124)'a göre insan, dakikada ortalama 125 sözcük konuşurken, düşünce hızı ortalama 500 sözcük civarında seyretmektedir.

Dinlemenin günlük hayatta ve eğitimde önemi üzerinde durduktan sonra bazı verilerle okumanın önemi hakkında bilgi verilecektir. Yalçın (2002, s.60)'a göre edinilen bilgilerin % 80'i okuma yoluyla gerçekleşmektedir. İnsan, bilgiyi sadece sınıflarda değil; her yerde öğrenmektedir, edinmektedir. Akçamete (1989, s. 436)'ye göre sözlü iletişimle saatte 9.000 sözcük aktarabilen orta düzeyde bir okuyucu, aynı sürede 27.000 sözcük okuyabilmektedir.

Okuma ve dinleme bireyin bilgi edinmesinde temel becerilerdir. Üstelik yaşamın her alanında ve anında kullanılmaktadır. Ancak, bu dil becerileri tek başlarına bilginin ediniminde yeterli midirler? Bu beceriler, başka öğrenme nesneleri ile desteklenince anlama düzeyinde değişme olur mu? Bunların hepsi bilimsel anlamda bir araştırma konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığı gelişmeleri dikkate alarak bilindiği gibi 2005 yılı itibarıyla ilköğretimde yeni bir öğretim programı uygulamaya koymuştur. Bu öğretim programı çerçevesinde Türkçe dersi de yeniden yapılandırılmıştır ve bazı metinlerin dinleme metinleri adı altında seslendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ana problem dinleme metinlerinin okuma karşısında anlamaya etkisi nedir? Bu metinlerin uygun görsel ögelerle desteklenmesi anlamayı ne derecede etkilemektedir? Sesli ve sessiz okuma ile dinleme ve görsel sunu eşliğinde dinleme arasında anlamanın gerçekleşme derecesi bakımından farklılıklar var mıdır?

Araştırmacı bu sorulara cevap bulabilmek amacıyla böyle bir çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Problem Cümlesi

Eğitimsel açıdan derslerde kullanılan tüm araçlar, anlamayı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretimi kolaylaştırmak için bazı dijital araçlar da geliştirilmiştir. Örneğin Türkçe dersinde metnin fon müziği eşliğinde seslendirilmesiyle oluşturulmuş

dinleme CD'leri kullanılmaya başlanmıştır. Öte yandan insanoğlu, anlamayı zaten okuyarak gerçekleştirip gelmektedir. Netice itibarıyla anlamada sesli-sessiz okuma, dinleme-görsel ögelerle desteklenmiş dinleme ne ölçüde etkilidir? Anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan bu yöntemler, anlamada cinsiyet bakımından bir farklılığa neden olmakta mıdır? Araştırmada bu iki temel soru, problemi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçe derslerinde bir ders aracı olarak kullanılan dinleme metinlerinin anlama üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deneme modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin denkliklerini belirlemek için Türkçe dersi dönem sonu geçme notları kullanılmıştır. Deneysel olarak metin okutulduktan ve dinletildikten sonra sontest olarak ABT uygulanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada sontestli bir deneysel model uygulanmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s.87).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kırşehir il merkezi evreninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örneklem olarak il merkezinde bulunan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okulundan 48 altıncı sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Bu 48 öğrencinin seçilmesi öğrencilerin 5. sınıf Türkçe dersi yazılı notlarının ortalamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 48 kişilik öğrenci grubu dört eşit gruba bölünmüştür. Grupların not ortalamalarının birbirine yakın olmasına, not ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmamasına ve cinsiyete göre dağılıma dikkat edilmiştir.

Sınırlılıklar

Metnin dinletilmesi ve izletilmesi 10.03 dakika sürmektedir. Öte yandan metnin sesli okunması daha fazla süre almaktadır ve örneklemde yer alan öğrencilerin aynı anda metni okuyup metinle ilgi soruları çözmesi uygulama mekânı sınırlılığı nedeniyle sorunlara yol açmıştır. Bu nedenle örneklem sayısı küçük tutulmuştur. Örneklem sayısının belirtilen nedenlerle az sayıda tutulması çalışmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

Ayrıca örneklem almada not ortalaması yüksek öğrencilerin seçilmiş olması; bu çalışmanın sadece 6. sınıf düzeyinde uygulanmış olması ve olay

türü dışında bilgi verici bir metnin *(deneme, fıkra, makale…)* dinleme metni olarak uygulanmaması bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

1. Araştırma çerçevesinde dinleme ve okuma ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

2. Dinleme ve okumada kullanılacak araç metin seçilirken 6. sınıf öğrencilerinin daha önce karşılaşmadığı bir metin olmasına özen gösterilmiş bu çerçevede 2006 yılında 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan Refik Halit Karay'a ait Eskici isimli hikâye tercih edilmiştir. *Eskici* metninin tercih edilmesinde metnin anlaşılır olması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında dinleme metni olarak kullanılmış olması ve 6. sınıf öğrencisinin bu metinle Türkçe ders kitaplarında karşılaşmamış olması etkili olmuştur.

3. Metni okuyan ve dinleyen öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için bir anlama başarı testi (ABT) geliştirilmiştir. Testte çoktan seçmeli 7 soru, boşluk doldurmalı 4 soru, doğru-yanlış tipi 6 soru ve bir hikâye haritası kullanılmıştır. Testin geçerliğinin ortaya konması için Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmenine A4 kâğıdına basılı olarak *Eskici* isimli hikâye ve cevaplamaları için ABT verilmiştir. Bu öğretmenler, Cumhuriyet, Cacabey, Atatürk, Vali Mithat Saylam, Muharrem Sayan, Şehit Er Recep Yıldırım İlköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Türkçe öğretmenlerinin ABT'ye verdikleri cevaplar ve onlardan alınan öneriler doğrultusunda cevap anahtarı oluşturulmuştur. Öğretmenlerden alınan dönütlere göre testte cevap olabilecek 60 boyut ortaya konmuştur. 100 üzerinden değerlendirilen testte her bir doğru cevap için öğrencilere 100/60 = 1,66 puan verilmiştir.

4. Doğru bir puanlama ve geçerli bir sınav için uzman görüşüne başvurmak uygun bir yöntem *(içerik geçerliği,* Karasar, 2008, s.151) olduğu gibi anlama düzeyini belirleme testinin geçerliğini ortaya koymanın bir başka yolu da *uygulama geçerliğidir* (Karasar, 2008, s.152). Uygulama geçerliği için örneklem dışında 69 altıncı sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Bu 69 öğrenci, Cacabey ve Muharrem Sayan İlköğretim okullarındaki altıncı sınıflardan rastgele seçilmiştir. Metin, örneklem dışındaki 69 öğrenciye A4 kâğıdına basılı olarak ve kağıt üzerinde hiçbir görsel öge olmadan verilmiş ve okutulmuştur. Okuma bittikten sonra metin, toplanmış ve ardından ABT dağıtılmıştır. Öğrencilerin birbirine bakmamaları için sınıfın Türkçe öğretmeninden de yardım alınmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelen metne dair hiçbir soruya cevap verilmemiştir. Ön uygulama sonucu öğrencilerden alınan cevaplar 10 Türkçe öğretmeninin yardımıyla oluşturulan cevap anahtarına göre 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Sınavdan en yüksek alan

öğrenci, (48,14); en düşük alan öğrenci ise (4,98) almıştır. 69 öğrencinin başarı testinden aldıkları puanlar ile 5. sınıf Türkçe dersi sınav ortalamalarının ilişkisine bakılmıştır. Öğrencilerin 5. sınıf Türkçe notlarının kullanılmasının sebebi araştırmanın 2009-2010 eğitim-öğretim yılının başında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Türkçe dersinden alınan notlar ile test puanları arasındaki ilişki pozitif yönlü, r = 0,78 çıkmıştır. Bu korelasyon katsayısı araştırmada kullanılacak olan testin geçerliliğini ortaya koymak için yeterli bir sayı olarak görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Bu aşamalardan sonra çalışmaya esas oluşturacak verilerin toplanmasına geçilmiştir. Son haliyle *Eskici* metni görsel destek olmadan arkalı önlü bir A4 kağıdına basılı olarak okuma yapacak öğrenciler için hazırlanmıştır.

Dinleme yapacak öğrenciler için ise Milli Eğitim Bakanlığının oluşturduğu ve 2006 yılında kullanılan dinleme metninden yararlanılmıştır. Ancak görsel destekli dinleme yapacak öğrenciler için WINDOWS MOVIE MAKER kullanılarak uygun resim ve fotoğraflar aracılığıyla seslendirilmiş metin eşliğinde bir slayt gösterimi hazırlanmıştır. Söz gelişi sesli metinde "*Hayfa'ya çıktılar ve Hasan'ı bir trene koydular"* denirken araştırmacı slayta bir tren fotoğrafı ve *Hasan'ı* temsilen bir çocuk fotoğrafı yerleştirmiştir. Ses ve görüntü mümkün olduğunca birbiriyle örtüşür hale getirilmiştir.

Tüm araçlar hazır hale getirildikten sonra örneklemde yer alan okul yönetimi ve Türkçe öğretmenleri bilgilendirilerek görsel destekli dinleme için projeksiyonu bulunan bir sınıf; dinleme metni için öğrencilerin kendi sınıfı; sesli okuma için okulun çok amaçlı salonunda birbirinden bağımsız iki bölme, sessiz okuma için yine öğrencilerin kendi sınıfları ayarlanmıştır.

Öğrenciler aşağıda yer alan tablodaki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Örneklemdeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Yıl Sonu Başarı Ortalamaları

Anlama İçin Kullanılan Yöntemler	Kız	Erkek	Türkçe Dersi Yıl Sonu Not Ortalamaları
Görsel Destekli Dinleme	4	8	92,8858
Dinleme	7	5	91,9417
Sessiz Okuma	5	7	91,4275
Sesli Okuma	8	4	90,9558
Toplam	48		

Örneklemde yer alan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu, ikili öğretim yaptığı için dinleme ve görsel destekli dinleme sabahçı gruba, sesli ve sessiz okuma öğleci gruba uygulanmıştır. Sabahçı grubun Türkçe dersine girildiğinde öğrenciler; uygulamanın ne olduğu, nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmının sınıfta kalıp bir metni dinleyecekleri ve metin sonrası kendilerine ABT uygulanacağı; sınıfın diğer kısmının ise projeksiyonu olan bir sınıfta aynı metni dinleyip metne dair görsel ögeleri izleyeceği ve ardından ABT uygulanacağı söylenmiştir. Öğrencilerin uygulama konusunda başka bir sorularının olmadığının tespiti ardından araştırmacı, sınıfın bir yarısını daha önce bilgilendirilen Türkçe öğretmenine bırakıp diğer yarısını projeksiyonlu ve uygun ses sistemi hazırlanmış bir sınıfa almıştır. Metin dinletildikten sonra ABT uygulanmıştır. Dinleme ve görsel destekli dinleme ardından ABT'nin uygulanması bir ders saati (40dk) sürmüştür. Aynı uygulama öğleci grupta da gerçekleştirilmiştir. Sınıf bilgilendirilmiş, sessiz okuma yapacak grup, sınıfta bırakılmış diğer grup iki bölmeli olan çok amaçlı salona götürülmüştür. Sessiz okuma yapan gruba metin, A4 boyutu kağıda basılı olarak; fakat hiçbir görsel olmadan verilmiştir. Ders öğretmeni, sessiz okuma sonrası metnin toplanması ve sonrasında ABT'nin uygulanması konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmacı, sesli okuma uygulamasında gözlemci olmak üzere başka bir öğretmenden ve ABT'nin uygulanmasında başka bir araştırmacıdan yardım almıştır. Öğrenciler, okulun çok amaçlı salonuna birbirinden etkilenmeyecek şekilde yerleştirilmiştir. Bir odada araştırmacı sesli okuma yaptırırken, diğer odada yardımı alınan öğretmen, sesli okuma yaptırmıştır. Sesli okumayı tamamlayan öğrenci, ABT için salona gönderilmiştir. Salonda bulunan araştırmacı, ABT'nin uygulanmasından sorumlu olarak görev yapmıştır. Sessiz okuma uygulaması ve ABT'nin uygulanması bir ders saati (40dk) sürerken; sesli okuma ve ABT'nin uygulanması 60dk sürmüştür.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında ABT sonrası elde edilen puanlar ile cinsiyet arasında ilgi bulunup bulunmadığına; grupların elde ettiği başarı puanları arasında farklılık olup olmadığına yer verilmiş; veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet bakımından *"ABT'den elde edilen puan ortalamalarında"* her bir grupta ve genel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(46)} = -1,669$; $p>0.05$).

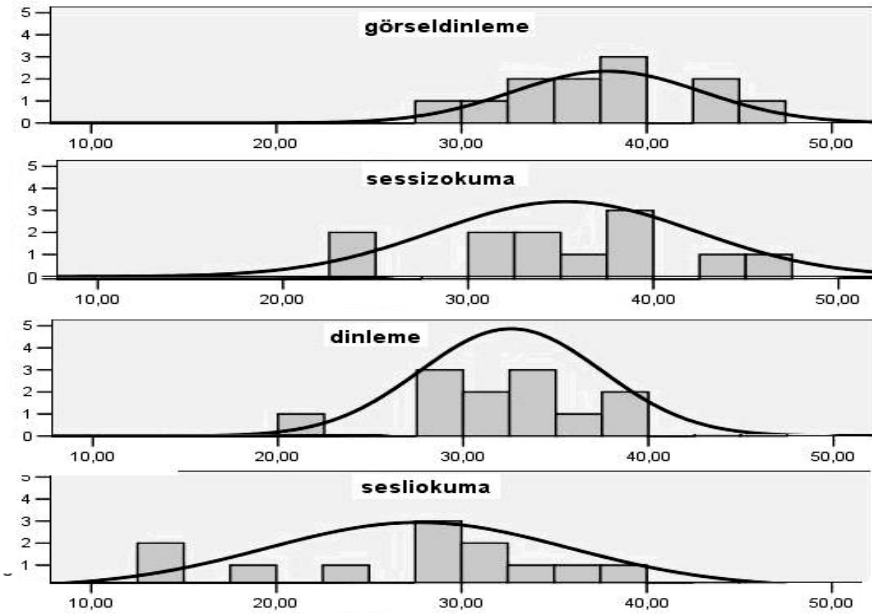
Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları okuma ve dinleme teknikleri ile anlama testinden aldıkları başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-44)}$= 5,491 p<0.005). Anlamlılığın hangi boyutlarda gerçekleştiğinin ortaya konulması için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre anlamlılığın öğrencilerin görsel destekli dinleme sonucu elde ettikleri başarı puanları (X= 37,872) ile sesli okumadan elde ettikleri başarı puanları (X= 27,662) arasında gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu, bir metnin anlaşılmasında görsellerle destekleyerek metnin dinletilmesinin metnin sesli okutulmasından daha başarılı olunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin "Cinsiyetleri İle Görsel Dinleme, Dinleme, Sesli ve Sessiz Okuma Sonrası Yapılan ABT'den Elde Edilen Puanlar" Arasındaki Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**p**
Görsel Dinleme Sonrası Yapılan ABT'den Elde Edilen Puan	Kız	4	34,975	2,912	-1,463	,174
	Erkek	8	39,321	1,544		
Dinleme Sonrası Yapılan ABT'den Elde Edilen Puan	Kız	7	31,658	2,084	-,750	,460
	Erkek	5	33,864	1,863		
Sessiz Okuma Sonrası Yapılan ABT'den Elde Edilen Puan	Kız	5	36,598	8,610	,547	,596
	Erkek	7	34,267	6,224		
Sesli Okuma Sonrası Yapılan ABT'den Elde Edilen Puan	Kız	8	26,767	9,408	-,520	,614
	Erkek	4	29,452	5,483		
Tüm Yöntemlerin ABT Ortalaması	Kız	24	31,610	8,229	-1,669	,102
	Erkek	24	35,065	5,928		

Tablo 3: Görsel Dinleme, Dinleme, Sesli Okuma, Sessiz Okuma İle ABT Puanları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	**Kategori**		**N**		**X**	**S**	
Anlama Çeşitleri	Görsel din	1	12		37,872	5,096	
	Dinleme	2	12		32,577	4,918	
	Sessiz Oku	3	12		35,238	7,038	
	Sesli Oku	4	12		27,662	8,141	
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	683,551	3	227,850	5,491	0,003	(1-4)
	Gruplariçi	1825,831	44	41,496			
	Toplam	2509,383	47				



Grafik 1: Anlama Başarı Testi (ABT) Puanları Grafiği

Grafik incelendiğinde anlama testindeki başarının görsel destekli dinleme (X=37,872), daha sonra sessiz okuma (X=35,238), dinleme (X=32,577), sesli okuma (X=27,662) sırasıyla gerçekleştiği görülmektedir. Anlama düzeyi belirleme testinden alınan bu ortalamalar görsel destekli dinlemenin anlama üzerinde diğer grupların aldığı puanlara göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi Scheffe testi sonucu anlamlı farklılık sadece görsel destekli dinleyen grup ile sesli okuma yapan grup arasında gerçekleşmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ABT'den elde edilen en yüksek puan ortalamasının görsel materyallerle desteklenmiş dinleme sonrasında yapılan testten elde edilen başarı puanlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum, öğrenmelerde görsel materyallerin etkili olduğunu ortaya koyan bir sonuçtur. Üstelik, Açıkgöz (2006, s.10)'e göre öğrenciler, anlatılanların % 5'ini, okuduklarının %10'unu, hem görüp hem dinlediklerinin % 20'sini hatırlayabilmektedirler. Yine aynı doğrultuda Sönmez (2005, s.196) ve

Mayer (2003, s.127), görsel-işitsel araç-gereçlerin öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan önemli değişkenler olduğunu; fotoğraflar ve resimler bir araya getirilerek öğrenciye sunum yapmayla etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebileceğini söylemektedirler.

Gürol ve Türel (2009, s.214) ses, resim, yazı, animasyon, simülasyon, öğretici paketi gibi birçok farklı tipteki öğretimi kolaylaştırıcı unsurlar öğretim nesneleridir, demektedirler. O halde öğretim ortamları öğretim nesneleri ile desteklenmelidir ki öğrenmelerdeki kalıcılık sağlanmış olsun.

Araştırmanın bir sonucu da sessiz okuma yaptırılan grup, anlama başarı testinden alınan puan ortalamalarına göre ikinci sırada yer almıştır. Bu durum sessiz okumanın anlamaya olan olumlu etkisini ortaya koyan bir bulgudur. Sessiz okumanın anlamaya olan olumlu etkisi konusunda Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2003, s.44), sessiz okuma, anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar. Gençler ve yetişkinler için yaşamda, bir iş ya da meslekte en çok gerekli olan bu tür okuma becerisi ve alışkanlığıdır, demektedirler. Günümüz insanı araştırdığı bir konuda pek çok kaynağa ulaşabilmektedir. Bu kaynaklar, basılı materyaller olarak bulunabileceği gibi dijital veri tabanları ile internet ortamında karşılaşılabilen kaynaklar da olabilir. Hal böyle olunca metinleri hızla okuyup daha fazla sayıda ve farklı kaynağa ulaşma gereği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte Coşkun (2006, s.30), hızlı ve etkili okuma ancak sessiz okuma ile kazandırılabilir, diyerek sessiz okuma becerisinin bilgiye ulaşmada önemini vurgulamıştır. Üstelik yapılan çalışmalarla çok okumanın akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Gallik (1999), yüksek okul öğrencilerinin boş vakitlerini geçirmek için kitap okumaya ayırdıkları süre ile akademik başarıları arasında olumlu bir korelasyon bulmuştur. Sadece o değil Acıyan (2008) da çalışmasında okuma alışkanlığı ediniminin akademik başarıyı etkilediği sonucuna varmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer veri de öğrencilerin anlama başarı testinden elde edilen puanlardaki başarı sıralamasına göre ikinci en düşük ortalamanın dinleme yaptırılan grupta gerçekleşmiş olduğudur. Bu sonuç, örneklemde yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Oysaki Kaplan (2004, s.18)'a göre dinleme becerisini kullanan öğrenciler, sınıfta öğrendikleri bilgilerin tekrarını, daha sonra kısa bir gözden geçirmeyle pekiştirebilmektedirler. Ancak dinleme becerisinden yeterince faydalanamayan öğrenciler, sınıfta geçirdikleri vaktin, ortalama üç katını harcayarak, edinmeleri gereken bilgiyi tam olarak öğrenememektedirler.

Bu çalışma sonucunda anlama testinde en düşük puan sesli okuma yaptırılan grupta gerçekleşmiştir. Sesli okuma, kişiye kullandığı dili uygun bir telaffuzla seslendirme yeteneği kazandırabilmektedir. Ancak sesli okuma yeteneği öğrenciye bir seviyeye kadar kazandırılıp artık sessiz okuma yeteneğinin kazandırılması gerekmektedir ki bu doğrultuda Bamberger (1990, s. 12), *pek çok ülkede sınıfta okuma yüksek sesle yapılır. Bu, öğrencileri, bilinçsiz olarak düşünce birimlerini kavrama yerine kelime kelime okumaya alıştırır. Sık sık yüksek sesle okuma, gerileme ile sonuçlanır ve bir ömür boyu sürecek okuma yanlışlıkları başlatabilir* demektedir.

Hayat boyu öğrenmenin esas alındığı yeni bin yılda öğrencilerin dinleme ve okuma becerileri geliştirilmeli ve bu beceriler geliştirilirken öğrencilerin gerek üzerinde çalıştıkları veriler, gerekse verilerden elde ettikleri sonuçlar, görsellerle ifade edilmeli; görsellerle desteklenmelidir. Bu görseller, kavram haritaları, zihin haritaları olabileceği gibi soyutu somutlaştırabilecek başka resimler, haritalar, fotoğraflar olabilir. Bu anlamda başka bir öneri de Türkçe derslerindeki üniteler için getirilebilir. Her bir ders ve ünite için bol görsel malzeme, slayt, film, müzik CD'si, dinleme metinleri kullanılmalıdır. Bu yönde çalışma yapacaklar için ise farklı türde metinlerle denemeler yapmaları, sesli hikaye, roman kullanımıyla anlama becerisine etkisinin ölçümünün yapılması; farklı kademedeki sınıflarda, farklı edebi türlerin ve öğrenme nesnelerinin kullanımının anlamaya etkilerinin ölçümünün yapılması öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKLAR

Acıyan, A. A., 2008. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Açıkgöz, K, Ü., 2006. Aktif Öğrenme. *İzmir: Biliş.*

Akçamete, G., 1989. Okuma Akıcılığı ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* s. 435-440.

Akyol, H., 2008. Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara: Pegema.*

Bamberger, R., 1990. Okuma Alışkanlığını Geliştirme. (Çev. Bengü Çapar). *Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.*

Clark, R. C. and Mayer, R. E., 2008. E-learning and the Science of İnstruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. *San Francisco: Pfeiffer.*

Coşkun, E., 2006. Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim.* S. 172. s.29- 39.

Doğan, Y., 2008. İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (2). s. 261-286.

Ergin, A. ve Birol, C., 2005. Eğitimde İletişim. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Gallik, J. D., 1999. Do They Read for Pleasure? Recreational Habits of College Students. *Journal of Adolescents and Adult Literacy.* March. pp.480-488.

Göğüş, B., 1978. Türkçe ve Yazın Eğitimi. *Ankara: Gül Yayınevi.*

Güneş, F., 2009. Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. *Ankara: Nobel.*

Hennings, D. G., 1992. Beyond the Read Aloud: To Read Through Listening on Literature. *Bloomington: Phi Delta Kapa Educational Foundation.*

Jalango, M. R. 1995. Promoting Active Listening in the Classroom. *Childhood Education Education.* Vol. 72. pp. 13-18.

Kaplan, H., 2004. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N., 2008. Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Ankara: Nobel.*

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S., 2003. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. *Ankara: Engin Yayıncılık.*

Kıran, Z. ve Kıran A., 2006. Dilbilime Giriş. *Ankara: Seçkin Yayıncılık.*

Mayer, R. E., 2003. The Promise of Multimedia Learning: Using the same İnstructional Design Methods Across Different Media. *Learning and Instruction.* 13. 125–139

Özbay, M., 2005. Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. *Ankara: Akçağ Yayınları.*

Reiser, Robert A., 2001. A History of İnstructional Design and Technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development.* Vol. 49 (1). pp. 53-64

Sönmez, V., 2005. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Türel, Y. K. ve Gürol, M. 2009. Öğrenme Nesnelerinin Öğrenme Boyutu. *e-Journal of New World Sciences Academy.* Volume: 4 (1). pp. 208-217.

White, G., 1998. Listening. *New York: Oxford Press.*

Wittrock, M. C., 1981. Reading Comprehension. In F. J. Pirozzolo and M. C. Wittrock (Eds.), Neuropsychological and Cognitive Processes of Reading (pp. 229-259). *New York: Academic.*

Wolvin, A. D. and Coakley, G. Carolyn., 1988. Listening. (3rd ed.). *Dubuque, IA: Wm. C. Brown.*

Yalçın, A., 2002. Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Akçağ.*