



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SESLİ METİNLERİN
DİNLENEBİLİRLİK AÇISINDAN
TANIMLANMASI VE SINIFLANDIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Hüsnü ÖZALTUN

Malatya-2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SESLİ METİNLERİN
DİNLENEBİLİRLİK AÇISINDAN
TANIMLANMASI VE SINIFLANDIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Hüsnü ÖZALTUN

Danışman: Doç. Dr. İlhan ERDEM



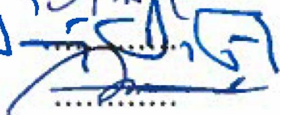


Malatya-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Hüsnü ÖZALTUN tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sesli Metinlerin Dinlenebilirlik Açısından Tanımlanması ve Sınıflandırılması” başlıklı bu çalışma, 26.06.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Suat UNGAN
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM
Üye : Doç. Dr. Ali KIŞ
Üye : Dr. Öğrt. Üyesi Salim DURUKOĞLU
Üye : Dr. Öğrt. Üyesi Nurşat BİÇER

İmza

.....

.....

.....

.....

.....

ONAY

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müd

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sesli Metinlerin Dinlenebilirlik Açısından Tanımlanması ve Sınıflandırılması” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hüsnü ÖZALTUN

Malatya, 2018

ÖN SÖZ

Yabancı dil öğreniminin temel öncelikler arasına alındığı çağımızda Türkiye ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda çok mesafe alınmıştır. Görece yeni sayılabilecek bu alandaki literatür ise her geçen gün hızla artmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında uzun yıllar ihmal edilmiş bir öğrenme alanı olarak dinleme üzerine çalışmaların son dönemde artmaya başladığı görülmektedir. Günümüzde dinleme becerisinin önemi daha çok fark edilmiş ve bu alana ağırlık vermeye başlanmıştır. Kabul etmek gerekir ki ülkemizdeki çalışmalar yurt dışındaki çalışmaları çok geriden takip etmektedir. Batı’da on yıllar önce ortaya konan çalışmalar ülkemizde yeni yeni başlamaktadır. Bu çalışma da Batıda özellikle İngilizce için ana dili ve yabancı dil öğretimi kapsamında dinleme metinlerinin zorluğu üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde sesli metinlerin zorluğunu belirleyen unsurları ortaya çıkarma amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonunda ortaya çıkan dinlenebilirlik formülünün sesli metinlerin zorluk düzeyinin kestirilmesinde kolaylık sağlayacağı öngörülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmış; dinlenebilirlik ve okunabilirlik üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiş; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünü bulgular ve yorumlar oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara ve bulgularla literatürdeki araştırma sonuçları doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her safhasında yol göstericiliği ve karşılaştığım sorunları aşmadaki desteğinden dolayı danışman hocam Doç. Dr. İlhan ERDEM’e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışma süresince görüşlerinden istifade ettiğim hocam Dr. Öğrt. Üyesi Salim DURUKOĞLU’na, özellikle yöntem konusunda rehberlik eden hocam Doç. Dr. Ali KIŞ’a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sürecinde bilim insanı olma yolunda ufkumu açan, gayretimi artıran hocalarım başta Prof. Dr. Hasan KAVRUK olmak üzere, Prof. Dr. Songül TAŞ'a, Prof. Dr. Nesrin SİS'e ve Doç. Dr. Esra Lüle MERT'e; tez verilerinin analizi ve tez uygulamalarında yardım ve desteklerinden dolayı Dr. Ercan DENİZ'e; ders arkadaşlarım Dr. Hasan KURNAZ, Dr. Ahmet BAŞKAN, Altan CAN, Dr. Ayşe ATEŞ ve Zübeyde ÖZONAT'a, her konuda yardımcı olan Dr. Öğrt. Üyesi Bahar DOĞAN'a; ön uygulama yaptığım İnönü Üniversitesi TÖMER ve araştırma verilerini topladığım Gaziantep Üniversitesi TÖMER idarecilerine ve okutmanlarına; eğitim-öğretim yaşamımda üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerim ile tez sürecinde sevgi, sabır ve hoşgörü ile daima yanımda olan eşime ve çocuklarıma gönülden teşekkür ederim.

Hüsnü ÖZALTUN

Malatya, 2018

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SESLİ METİNLERİN DİNLENEBİLİRLİK AÇISINDAN TANIMLANMASI VE SINIFLANDIRILMASI

ÖZALTUN, Hüsnü

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Mayıs-2018, xvi+190 sayfa

Bu araştırmada öncelikle sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirlik üzerindeki etkisine göre bir dinlenebilirlik formülü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca metinlerin dinlenebilirlik ve okunabilirlik düzeyi ile metin türünün anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma, B1 kurunda 76 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, on bir adet dinleme materyaline yönelik başarı testi ve dinlenebilirlik ölçeği kullanılmıştır. Metinlerin analizinde ise Praat ses analizi programı ile prozodik okuma ve konuşma ölçekleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); hipotez testlerinden korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizler, SPSS 21,0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda B1 kurunda Türkçe öğrenen yabancıların sesli metinlere yönelik zorluk algılarında dil özelliklerinden yan cümle oranı ve sözcük uzunluğu, sunum özelliklerinden prozodi, hız ve gürültü oranının dinlenebilirlik üzerinde etkili olduğu; sesli metinlerin dinlenebilirliğinin anlamaya etkisi olduğu, okunabilirliğinin ise etkisi olmadığı ve metin türü olarak konuşma temelli metinlerin yazı temelli metinlere göre, özel metinlerin otantik metinlere göre daha kolay bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirliğe etkisini gösteren çoklu doğrusal regresyon modelinin dinlenebilirliğe ait varyansın %37'sini, dinlenebilirliğin anlamaya etkisini inceleyen basit doğrusal regresyon analizi modelinin ise anlamaya ait varyansın %40'ını açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: dinlenebilirlik, dinleme, yabancılar Türkçe öğretimi, sesli metinler.

ABSTRACT

DETERMINATION AND CLASSIFICATION OF THE VOICED TEXTS IN TURKISH TEACHING TO FOREIGNERS IN TERMS OF LISTENABILITY

ÖZALTUN, Hüsnü

PhD, İnönü University - Institute of Educational Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Teaching Discipline

Advisor: Doç. Dr. İlhan ERDEM

May-2018, xvi +190 pages

In this study, it is firstly aimed to develop a listenability formula according to effect of text's linguistic and delivering features. In addition, the effects of the level of readability and listenability of the texts on the comprehension have been examined. The study was conducted on 76 foreign students at B1 level. In the study, as data collection tool personel information form, success tests and listenability scale of eleven listening materials were used. In the analysis of texts, Praat voice analysis program and prosodic reading/speaking scale were used. In the analysis of data by using SPSS program, from descriptive statistics mean, t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and correlation and regression analysis were performed from hypothesis tests. As a result of the research it was observed that on the difficulty sense for voiced text of foreigner who learning at B1 level, grammatical complexity and word length from linguistic features and speech rate, prosody and signal to noise rate from delivering features had effect. It was also observed that listenability of text had effect on the comprehension whereas readability had not any significant effect on the comprehension. And as type of text it was observed that the oral-based materials were rated by learners "easier" than literal based materials and special material were rated "easier" than authentic materials. It was determined that according to multiple linear regression model that indicates the effect of linguistic and delivering features of the texts on listenability, it was explained % 37 of total variance of listenability by that features and according to simple linear regression model that indicates the effect of listenability on comprehension, it was explained % 40 of total variance of comprehension by listenability.

Key words: listenability, listening, Turkish for foreigner, voiced texts.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Varsayımlar.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Dil ve İletişim.....	10
2.2. Beceri Olarak Dil.....	11
2.3. Sistem Olarak Dil.....	13
2.4. Dil Öğretimi.....	17
2.4.1. Ana Dili Öğretimi.....	17
2.4.2. Yabancı veya İkinci Dil Öğretimi.....	18
2.4.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	19
2.5. Temel Dil Becerileri.....	21
2.5.1. Dinleme.....	21
2.5.2. Konuşma.....	22
2.5.3. Okuma.....	24
2.5.4. Yazma.....	25
2.6. Dil Bilgisi - Kelime Bilgisi.....	27
2.6.1. Dil Bilgisi.....	27
2.6.2. Kelime Bilgisi.....	28
2.7. Dinleme Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi.....	29
2.7.1. Dinleme-Kelime Bilgisi İlişkisi.....	29
2.7.2. Dinleme-Dil Bilgisi İlişkisi.....	29

2.7.3. Dinleme-Okuma İlişkisi.....	30
2.7.4. Dinleme-Yazma İlişkisi	31
2.7.5. Dinleme-Konuşma İlişkisi	32
2.7.5.1. Konuşma Dili-Yazı Dili.....	33
2.8. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler.....	35
2.8.1. Dinleyiciye Bağlı Faktörler	35
2.8.2. Konuşmacıdan Kaynaklı Faktörler	38
2.8.3. Ortamdan Kaynaklı Faktörler	39
2.9. Dil Öğretiminde Metinler	40
2.9.1. Metin Türleri.....	41
2.9.2. Dinleme Açısından Metinlerin Özellikleri	43
2.9.3. Metin Seçimi.....	45
2.9.4. Metinlerin Zorluk Düzeyi	46
2.9.4.1. Okunabilirlik ve Dinlenebilirlik.....	48
2.9.4.2. Hem Dinlenebilirliği Hem Okunabilirliği Etkileyen Faktörler.....	50
2.9.4.2.1. Kelime Uzunluğu.....	50
2.9.4.2.2. Cümle Uzunluğu	50
2.9.4.2.3. Dil Bilgisi Karmaşıklığı.....	50
2.9.4.2.4. Sözcük Tanınırlılığı	51
2.9.4.2.5. Sözcük Anlamı.....	53
2.9.4.3. Sadece Dinlenebilirliği Etkileyen Faktörler	55
2.9.4.3.1. Sunum Özellikleri	55
2.9.4.3.2. Ses Netliği.....	56
2.9.4.3.3. Prozodi	56
2.9.4.3.4. Aksan	57
2.9.4.4. Dinlenebilirliğin Ölçülmesi	57
2.10. İlgili Araştırmalar	58
2.10.1. Okunabilirlik Üzerine Yapılan Çalışmalar	58
2.10.1.1. Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar	58
2.10.1.2. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	61
2.10.2. Dinlenebilirlik Üzerine Yapılan Çalışmalar	65
3. YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Çalışma Grubu	73

3.4. Veri Toplama Araçları	74
3.4.1. Metinler.....	74
3.4.1.1. Değişkenlerin Belirlenmesi.....	75
3.4.1.1.1. Bağımlı (Yordanan) Değişkenler.....	75
3.4.1.1.1.1. Dinlenebilirlik Puanı.....	75
3.4.1.1.1.2. Dinleme-Anlama Puanı.....	75
3.4.1.1.2. Bağımsız (Yordayıcı) Değişkenler	76
3.4.1.1.2.1. Dil Özellikleri	76
3.4.1.1.2.1.1. Sözcük Özellikleri.....	76
3.4.1.1.2.1.1.1. Sözcük Uzunluğu.....	76
3.4.1.1.2.1.1.2.Sözcük Tanınırlığı.....	76
3.4.1.1.2.1.2. Cümle Özellikleri.....	77
3.4.1.1.2.1.2.1. Cümle Uzunluğu.....	77
3.4.1.1.2.1.2.2. Söz Dizimi Karmaşıklığı (Yan Cümle Oranı)	77
3.4.1.1.2.2. Sunum Özellikleri.....	78
3.4.1.1.2.2.1. Konuşma Hızı	78
3.4.1.1.2.2.2. Ses Netliği.....	78
3.4.1.1.2.2.3. Prozodi	78
3.4.2. Prozodik Konuşma Ölçeği ve Prozodik Okuma Ölçeği	78
3.4.3. PRAAT Ses Analiz Programı	79
3.4.4. Başarı Testleri	79
3.5. Verilerin Toplanması	80
3.6. Verilerin Analizi	81
3.7. Dinlenebilirlik formülünün oluşturulması	83
4. BULGULAR VE YORUM	84
4.1. Araştırmanın Temel Problemine İlişkin Bulgular ve yorum	84
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve yorum	87
4.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	87
4.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
4.2.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	98
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101

5.1. Sonuçlar	101
5.1.1. Araştırmanın Temel Problemine Yönelik Sonuçlar.....	101
5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	102
5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	104
5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	105
5.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	106
5.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	108
5.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar.....	109
5.2. Öneriler	111
5.2.1. Materyal Hazırlayıcılara Öneriler	111
5.2.2. Dil Öğreticilerine Öneriler	113
5.2.3. Dil Öğrenenlere Öneriler	113
5.2.4. Araştırmacılara Öneriler	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	136
Ek 1: Prozodik Okuma Ölçeği	136
Ek 2: Prozodik konuşma ölçeği	137
Ek 3: Korelasyon Tablosu.....	138
EK 4: Yordayıcı Değişkenlerin Dinlenebilirlikle Doğrusallık İlişkileri.....	139
EK 5: “Bizim Mahalle” metnine ilişkin değerler ve başarı testi.....	141
EK 7: “Yayla orbası” metnine ilişkin değerler ve başarı testi	149
EK 8: “Hastanede” metnine ilişkin değerler ve başarı testi.....	154
EK 9: “Radyo söyleşisi (satranç)” metnine ilişkin değerler ve başarı testi	158
EK 10: “Güvenli Sürüş” metnine ilişkin değerler ve başarı testi	160
EK 11: “Mağazada” metnine ilişkin değerler ve başarı testleri.....	164
EK 12: “Yüzerken” metnine ilişkin değerler ve başarı testleri.....	170
EK 13: “Radyo Haberi 1” metnine ilişkin değerler ve başarı testi	174
EK 14: “Radyo Haberi 2” metnine ilişkin değerler ve başarı testi	177
EK 15: “Yeni Güne Merhaba” metnine ilişkin değerler ve başarı testi.....	181
EK 16: Değerken Belirleme Uzman Görüş Formu	164
EK 17: Metin Seçimi Uzman Görüş Formu.	186
EK 18: Başarı Testleri Uzman Görüş Formu.....	188
EK 19: Değerkenlere İlişkin İstatistik Bilgileri.....	189

EK 20: Öğrencilerin Metinlere Yönelik Dinlenebilirlik Puanlarına İlişkin İstatistik Bilgileri	190
EK 21: Öğrencilerin Metinlere Yönelik Anlama Puanlarına İlişkin İstatistik Bilgileri	191



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. B1 Düzeyi Dinleme Yeterlikleri.....	20
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 3. Araştırmanın Uzman Grubuna İlişkin Bilgiler	73
Tablo 4. Dinlenebilirlik Oylaması	74
Tablo 5. Başarı Testlerine İlişkin Soru Sayıları ve KR 20 Güvenirlik Katsayıları	79
Tablo 6. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler.....	83
Tablo 7. Dinlenebilirlik Regresyon Analiz Sonuçları	84
Tablo 8. “Anlama” Regresyon Analiz Sonuçları.....	86
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Dinlediğini Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	93
Tablo 11. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 12. “Metin türü 1” Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	97
Tablo 13. “Metin türü 1” Değişkenine Göre Dinleme-Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	97
Tablo 14. “Metin Türü 2” Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	98
Tablo 15. “Metin Türü 2” Değişkenine Göre Dinleme-Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	99
Tablo 16. Metinlerin Dinlenebilirlik Puanına Göre Sınıflandırılması	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Dil özelliklerinin dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisinin kısmî korelasyon ve katsayı (β) değerleri 87
- Şekil 2. Sunum özelliklerinin dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisinin kısmî korelasyon ve katsayı (β) değerleri 90
- Şekil 3. Dinlenebilirlik ile Anlama Arasındaki İlişkinin Doğrusallık Grafiği..... 94
- Şekil 4. Okunabilirlik ile Dinlediğini Anlama Arasındaki İlişkinin Doğrusallık Grafiği 96



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans analizi.
B	: Standartlaştırılmamış beta değerleri
bs	: Baskı
d	: etki büyüklüğü
DİAOÇM	: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni
Edit.	: Editör/editörler
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi / Veri Sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
r	: Korelasyon
R ²	: Çoklu regresyon
sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
s	: Sayfa

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir dil becerisi olarak dinleme hem ana dili hem yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Söz varlığını zenginleştirdiği gibi dilin doğru ve güzel kullanımına ilişkin örnekler sunduğu için modern dil öğretim yaklaşımları arasında önemi fark edilmiş ve bireysel olarak dil öğrenirken olduğu gibi sınıf ortamında da dinleme/izleme etkinliklerine sıkça yer verilmeye başlanmıştır.

Dinleme günlük yaşamda insanlarla iletişim kurmanın önemli bir aracıdır (Güneş, 2014: 79). İnsanların günlük hayatta en fazla kullandığı beceri dinleme/izleme becerisidir (Aşılıoğlu, 2009: 46). Bu durum Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancılar için de farklı değildir. Özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrenciler, derslerdeki dinleme etkinliklerinden başka, sokakta, çarşıda ve kaldıkları yerlerde karşılaştıkları insanlarla iletişim kurarken veya televizyon, radyo ve internette Türkçe konuşmalarla karşılaşmaktadırlar. Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler için ise çarşı, sokak, kısacası gündelik hayatta Türkçe konuşmalarla karşılaşma olanağı olmasa da bu kişiler televizyon, radyo ve internetten yaptıkları dinleme etkinlikleriyle bu eksikliği gidermeye çalışmaktadırlar. Aynı zamanda Türkoloji bölümlerinde veya yurt dışındaki diğer Türkçe öğretim merkezlerinde, günlük hayatta Türkçeden yoksunluk, dinleme ve konuşma derslerinin önemini daha da artırmıştır. Bu da derslerdeki dinleme/izleme etkinlikleri için seçilecek materyali daha da önemli hâle getirmiştir.

Dil öğretiminde öğrencinin hedef dile ait dil becerilerini geliştirmesinde, gramer yapısını kavramasında ve söz varlığını zenginleştirmesinde en sık başvurulan materyal metinlerdir (Melanlıoğlu, 2017). Dil eğitiminde metinler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında metin seçiminin önemi konusunda bazı araştırmalar (Dilek, 1995; Demir, 2010; Güneş, 2013) yapıldığı, metinlerin taşınması gereken özelliklerin ele alındığı görülmektedir. Metin kavramının çoğunlukla yazılı metin yerine kullanıldığı bu çalışmalarda daha çok, metinlerin türleri, kültür aktarımı işlevi, etik değerler,

okunabilirlik ve öğrenilen dil bilgisi yapılarını destekleme gibi yönlerden ele alınmıştır. Dinleme metinleri üzerine yapılan bir çalışmada ise ana dili öğretimi kapsamında metinler, tema uyumu, yaş seviyesine uygunluk ve metinsellik açılarından incelenmiştir (Gündoğdu, 2011). Yine dinlemeyi etkileyen faktörler üzerine yapılan bir çalışmada (Çiftçi, 2001) sadece dinlemenin fiziksel, psikolojik, sosyal yönleri; konuşmacı, ortam ve konu gibi faktörler ele alınmıştır. Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak öğretiminde sesli metinlerin zorluk dereceleri üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dil öğretimi metinlerle yapılır. Bu nedenle hem okuma hem dinleme için metin seçimi çok önemlidir. Dinleme etkinliğinde kullanılmak üzere seçilecek bir metnin sınıf düzeyine veya bireye ne kadar uygun olduğunu belirleme noktasında genellikle şu iki yol izlenmektedir: Birincisi uzman görüşü almak, diğeri ise bilimsel kriterlere göre hazırlanmış formüllerle zorluk düzeyini hesaplamaktır. Eğitim setleri hazırlanırken uzman görüşü alma imkânı olsa da öğrencilerin ders ortamında eğitim seti dışında sesli materyal kullanmak istemesi durumunda her zaman uzman görüşü alması olanaklı değildir. Aynı şekilde kendi çabasıyla dil öğrenenlerin de dinleme metni seçiminde kolayca uzman görüşü alamayacağı açıktır.

Öte yandan uzmanlar da bu konuda somut verilerden çok kişisel yeterlik ve deneyimlerine göre bir değerlendirmede bulunduğu için metin seçimi konusunda bilimsel kriterlerin ortaya konması bir gereklilik hâlini almıştır. Çünkü düzeye uygun olmayan bir metin, dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenci seviyesinin çok üstünde ya da altında zorluk düzeyine sahip bir metin, öğrencide öğrenme isteğini azaltmakta ve motivasyonunu kırarak hedef dili öğrenemeyeceği kaygısına yol açmaktadır (Hubbard, 2004'ten aktaran Kotani, 2014). Bu durum dil öğretim seti hazırlayanları metin seçiminde daha kolay, daha anlaşılır olacak şekilde özel metinler oluşturmaya yöneltmektedir. Başlangıç düzeyleri için gerekli ve makul olan bu yaklaşım orta ve ileri düzeylerde farklı sorunlara yol açabilmektedir. Bu tür metinlerde günlük konuşma dilinden uzak, zevksiz, soğuk bir dil kullanılmakta, konuşma hızı normal sesletimden biraz daha yavaş olmaktadır. Sadece bu tür metinlerle karşılaşan öğrenciler dinleme derslerindeki başarıyı günlük hayattaki konuşmaları anlamakta gösterememektedir. Çünkü günlük hayatta doğal, canlı ve normal hızda konuşma örnekleriyle karşılaşmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretirken öğrencilere zor gelir düşüncesiyle edebî metinler ile günlük hayattan alınmış otantik (özgün) metinler ihmal edilmektedir. Bu yaklaşımın temelinde edebî ve otantik metinlerin zor metinler olduğu şeklinde bir ön kabul vardır. Diğer bir etken ise dinlemenin okumaya göre daha karmaşık bir süreç olmasıdır. Bu durumda ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır ki zor olan metinler zor olan dinleme becerisi için daha da karmaşık olmaktadır. Bu ön kabuller doğru olsa bile bunun bu tür metinlerin hangi özelliğinden kaynaklandığının tam olarak tespit edilmesi gerekmektedir.

Batı dillerini özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğretirken kullanılacak metinler için okunan bir metnin zorluk düzeyi olarak okunabilirlik (readability) ve dinlenen bir metnin zorluk düzeyi olarak dinlenebilirlik (listenability) formülleri geliştirilmiştir. Okunabilirlik çalışmaları dinlenebilirlik çalışmalarına göre çok daha fazladır. İlgili araştırmalar bölümünde ayrıntılı olarak anlatılacağı gibi, dinlenebilirlik çalışmaları uzun süre okunabilirlik formülleri üzerinden yürütülmüştür. Yani okuma ile dinleme, anlama becerileri olarak nerdeyse aynı kabul edilip dinlenebilirlik için özel bir formül geliştirme gereği duyulmamıştır.

Bu konuda yapılan bazı çalışmalar (Flesch, 1948; Chall ve Dale, 1995) okunabilirlik formüllerinin dinlenebilirliği kestirmede kullanılabileceğini gösterse de doğrudan dinlenebilirlik için geliştirilen formüller daha güvenilir ve geçerli sonuçlar vermeye başlayınca araştırmacılar bu konuya eğilmiş ve dinleme materyalleri için zorluk ölçme araçları geliştirmeye ağırlık vermişlerdir. Sadece dil öğretimi alanında değil, sağlıktan ticarete, hatta vatandaşın polisle ilişkilerine kadar pek çok alanda dinleme materyallerinin anlaşılabilirliğini artırmak için çalışmalar yapmışlardır.

Türkçe için ana dili öğretimi kapsamında okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik metinler için ayrı bir formül geliştirilmeden ana dili için geliştirilen formüller kullanılarak ve oldukça az sayıdaki çalışmalarla metinlerin okunabilirliği ölçülmeye çalışılmıştır. Okunabilirlik için durum böyleyken dinlenebilirlik üzerine ne ana dilde ne de yabancılara Türkçe öğretiminde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu, önemli bir problem teşkil etmektedir.

Dinlenebilirliğin ihmal edilmesinde okuma ve dinlemenin anlama becerileri olmaları yönüyle aynı kabul edilmesi etkili olmuştur. Oysa dinlenebilirlik, okunabilirlikten çok daha fazla bileşenleri olan bir konudur. Çünkü dinlediğini anlama

becerisi, dil öğrenen bireyin duyduğu bir kelimeyi, cümleyi veya ifadeyi hızla işleme ve anlamlandırma becerisidir. İnsan bir metni okurken anlamadığı bir kelime veya söz öbeğini tekrar okuyabilir. Dinlemede ise bu şekilde geri dönme olanağı çoğu zaman yoktur. Dinlemek bu yönüyle ekranda akan bir metni okumaya benzemektedir. Dinleme okumaya göre daha fazla dikkat ve çaba gerektirmektedir.

Dinleme metninin kelime ve cümle özellikleri kadar bu kelime ve cümlelerin akış hızı yani konuşma hızı ve sesin netliğinin de anlamayı etkilediği dikkate alınarak hangi faktörün ne derece etkili olduğundan hareketle dinlenebilirlik formülleri geliştirilmiştir. Ancak bu formüller Batı dilleri ve çoklukla İngilizce için hazırlandığından bu formüllerle Türkçe sesli metinlerin dinlenebilirliğini kestirmek olanaksızdır. Çünkü Türkçe pek çok yönden İngilizceden farklıdır. Türkçenin fonetiği, söz dizimi, sözcüklerin anlam yükü ve vurgu sistemi kendine özgüdür. Bu yönüyle İngilizce için hazırlanan bir formülün – Türkçeye uyarlanmadan- Türkçe metinlerin zorluk düzeyini kestirmede kullanılmasının doğru olmayacağı ortadadır. Bu nedenle Türkçe metinler için geliştirilmiş bir dinlenebilirlik formülüne ihtiyaç olduğu açıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı öncelikle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek dinleme metinlerinin zorluk düzeyini belirleyecek bir formül geliştirilmesi ve sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirlik ve anlaşılabilirliğe etkisini metin türü ve cinsiyet bağlamında incelemektir. Araştırmanın temel sorusu “*Yabancılara Türkçe öğretiminde dinlenebilirliğin temel bileşenleri nelerdir?*” sorusudur.

Bu nedenle bu çalışmada amaca ulaşabilmek için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Metinlerin dil özellikleri (yan cümle oranı, cümle uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük tanınırlığı) dinlenebilirliği ve dinlediğini anlamayı hangi düzeyde etkilemektedir?
2. Metinlerin sunum özellikleri (hız, süre, prozodi ve ses netliği) dinlenebilirliği ve dinlediğini anlamayı hangi düzeyde etkilemektedir?
3. Dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama bakımından dinleyenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Metinlerin anlaşılmasında dinlenebilirliğin etkisi ne kadardır?
5. Metinlerin okunabilirliği ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Metinlerin dinlenebilirliğinde ve öğrencilerin dinleme-anlama başarılarında metin türlerine (konuşma temelli-yazı temelli, özel-otantik) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu çalışma ile öncelikle Batı dillerinde çok uzun zamandır özellikle İngilizce metinlerin dinlenebilirlik düzeyinin kestiriminde kullanılan metotlardan hareketle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak metinlerin dinlenebilirliğini tespit etmede faydası olacak bir formül geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmenlere, öğrencilere ve dil öğretim setlerini hazırlayanlara metin seçiminde; sesli metinler üzerinde inceleme yapacak araştırmacıların çalışmalarında kullanabilecekleri, bilimsel kriterlere göre geliştirilmiş bir formül kullanma olanağı sunulmuştur. Ayrıca sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinleyenlerin zorluk algısını ve dinlediğini anlama başarısını hangi düzeyde etkilediği, bu etkinin dinlenen metnin türüne ve dinleyenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ortaya konmuştur. Türkçe metinler için dinlenebilirlik konusunda yapılmış ilk çalışma olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Varsayımlar

Bu bölümde uygulama ve veri analizi için ayrı varsayımlar sıralanmıştır.

Uygulamaya dönük olarak çalışma grubundaki öğrenciler için işitme testi yapılmayıp öğrencilerin sözlü olarak "herhangi bir işitme sorunu olmadığı" yönündeki açıklamaları yeterli görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin belirlenmesinde kur sınavlarındaki dinleme başarıları ve okutmanların görüşleri dikkate alındığı için grubun düzeyinin homojen olduğu varsayılmıştır.

Öğrencilerin metinlere yönelik dinlenebilirlik oylamasında metinlerin zorluk düzeyini anlama sorularından bağımsız olarak değerlendirmeleri gerektiği yönündeki uyarının dikkate alındığı varsayılmıştır.

Bir metindeki kelimelerin Türkçe için hazırlanmış sıklık listelerinde yer alma oranının metnin sözcük tanınırlığı değerini yansıtmada yeterli olacağı varsayılmıştır.

Veri analizinde regresyon yöntemi kullanılacağı için verilerin normallik varsayımı, bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olmadığı, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu SPSS analiz programıyla tespit edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada çalışma grubu ve yöntemle ilgili aşağıdaki sınırlılıklar belirlenmiştir:

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda en önemli sınırlılık çoğu zaman çalışma grubunun sayı bakımından istenen düzeyde olmamasıdır. Bu çalışmada da bu sınırlılık söz konusudur. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde yapılmakta ve çoğu zaman öğrenci sayısı az olmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı Gaziantep Üniversitesi TÖMER ise diğer merkezlere göre daha fazla sayıda öğrencisi olan bir kurum olmakla beraber betimsel bir çalışma için ana dildeki kadar fazla bir çalışma grubu çıkarma imkânı bulunamamıştır. Uygulamanın uzun zaman alması nedeniyle farklı üniversitelerde eş zamanlı çalışma imkânı da olmadığından araştırmanın çalışma grubu sayı olarak kabul edilebilir düzeyde olsa da ideal düzeyde olmamıştır. Ayrıca çalışma grubunun çoğunlukla Arap öğrencilerden oluşması, farklı dil ailelerinden öğrenci ayısının azlığı nedeniyle çalışmada dinlenebilirlikte öğrencilerin ana dillerinin etkisi incelenememiştir.

Çoğunlukla dinlemeyle birlikte ele alınan ve uygulamada birlikte yürütülen izleme becerisi bu çalışmada ele alınmamış ve izleme materyallerinin zorluk düzeyi ile ilgilenilmemiştir.

Uygulamada kolaylık olması açısından araştırmada kullanılacak bazı materyaller (belgesel, tartışma, radyo tiyatrosu) bütün olarak değil, en fazla dört dakikalık kısa kesitler hâlinde sunulmuştur.

Araştırmanın tekrarlanabilir, elde edilecek formülün de uygulanabilir olması için bağımsız değişkenler olarak dinlenebilirliğe etki edebilecek bütün unsurlar yerine sadece daha fazla etkileyeceği ön görülen değişkenler incelenmiştir.

Araştırmada metin sayısı on birle sınırlı tutulmuştur. Çünkü sadece dinleme derslerinde ve ders işler şekilde dinleme etkinliği bittikten sonra soruların öğrencilerle birlikte cevaplanması planlanmıştır. Bu şekilde on bir metin için öğrenci sayıları 10-15 arası değişen altı sınıfta, toplam kırk beş uygulama yapılması; haftada sadece iki gün ve bir günde en fazla iki sınıfta ve bir ders saatinde sadece iki metin dinletilerek yapılabileceği öngörülmüş ve metin sayısı fazla olduğu takdirde uygulama süresi uzayıp öğrenci kur seviyelerinde değişiklik olacağı hesap edilerek metin sayısı az tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Dinlenebilirlik: Dubai (2007), dinlenebilirliği “konuşmayı işitme, tanıma ve anlamlandırma süreci olan ‘dinlemenin kolaylığı’ (ease of listening)” şeklinde tanımlarken Rubin (2012), “konuşmayı anlamamanın kolaylığı” (ease of understanding spoken communication) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle araştırmamızda dinlenebilirlik “sesli bir metnin dinleyenlerce algılandığı zorluk düzeyi” olarak tanımlanmıştır.

Okunabilirlik: Klare (1963)’a göre okunabilirlik üç düzeyde tanımlanmaktadır:

- Yazının harf yönünden okunaklılığı
- Yazının içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığı
- Yazının biçiminden kaynaklanan anlama ve kavrama kolaylığı

Okunabilirlik, araştırmalarda daha çok üçüncü tanımıyla ele alınmaktadır. Metnin biçimini oluşturan temel unsurlar olarak kelime ve cümle uzunluğu incelenmektedir. Ortalama cümle ve kelime uzunlukları üzerine kurulan formüllerle hesaplanmaktadır.

Konuşma Hızı: Bir sesli metinde bir dakikada söylenen kelime sayısı veya bir saniyede söylenen hece sayısıdır. Deese (1984’ten aktaran Rodero, 2012), İngilizce için ortalama konuşma hızının saniyede 5-6 kelime veya dakikada 150-190 kelime aralığı olduğunu belirtmektedir. Türkçe için normal konuşma hızı dakikada 125-150 kelime arasındadır (Gündüz ve Şimşek, 2014:129).

Sözcük Tanınırlığı: Bir sözcüğün tanınır olması, sık kullanıldığı için anlamının kolayca bilinir olmasıyla ilgilidir. Bir dilde sık kullanılan bir kelimenin anlamının, az kullanılan kelimeye göre daha fazla bilineceği varsayımıyla sıklık listeleri hazırlanmaktadır. Bu çalışmada sözcük tanınırlığı kavramı bir metindeki kelimelerin sıklık

sözlüklerinde ilk 1000'de yer alma oranı olarak ele alınmıştır. Yani bir sesli metindeki 300 kelimedenden 240'ı Türkçede en sık kullanılan ilk 1000 kelime içinde varsa bu metnin sözcük tanınırlığı % 80 olarak değerlendirilmiştir.

Sözcük Uzunluğu: Okunabilirlik çalışmalarında sözcük uzunluğu bir sözcükteki hece sayısının fazlalığı veya azlığı olarak ele alınmaktadır. Bir metnin sözcük uzunluğu hesaplanırken toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünür. Bunun kolay yolu metindeki sesli harfleri sayıp toplam kelime sayısına bölmektir.

Cümle Uzunluğu: Cümle uzunluğu bir cümledeki kelime sayısı olarak değerlendirilir ve bir metindeki toplam kelime sayısının cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu bulunur.

Perde (pitch): Ses tonunun yüksekliği veya alçaklığını ifade eder.

Titreşim (jitter): Ses dalgalarındaki düzensiz hareketleri ifade eder.

Parıltı (shimmer): Sesi diğer seslerden ayıran tınısıdır.

Gürültü oranı (harmonic to noise rate): Ses kaydındaki konuşma ile gürültü arasındaki orandır.

Prozodi: Bir müzik terimi olan prozodi dil biliminde konuşmada uyumu ifade eder. Prozodik unsurların her biri ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösterir (Çetin ve Özbay, 2011:158). Prozodik unsurların başında vurgu, ritim ve tonlama gelmektedir.

Birleşik Cümle: İçinde esas yargının bulunduğu bir temel cümle ile, temel cümleyi anlam ve görev bakımından tamamlayan, fiili çekimli olan ve değişik yapı özelliklerine sahip bulunan bir veya daha fazla yan cümlelerden oluşmuş cümle türü. (Korkmaz, 1992: 26). Koşullu birleşik cümle, iç içe birleşik cümle, ki'li birleşik cümle ve fiilimsilerle kurulan girişik birleşik cümle gibi türleri vardır.

Otantik Metinler: Nunan (1999'dan aktaran Güner ve d. 2015)'a göre otantik materyal dil öğretme amacıyla özellikle üretilmemiş her türlü materyali ifade eder. Peacock (1997'dan aktaran Temizyürek ve Birinci, 2016) ise "hedef dili konuşan toplumda birtakım sosyal amaçları gerçekleştirmek için hazırlanan materyal" olarak tanımlar. Bu tanımlardan hareketle bu araştırmada otantik metinler, "dil öğretmek amacıyla oluşturulmamış fakat bu amaçla kullanılacak yönü de olan gerçek iletişim ortamlarından veya edebî eserlerden alınmış metinler" olarak ele alınmıştır. Güneş

(2014:256) bu tür metinlere özgün metinler demektir. Bu tür metinlerde doğal bir dil söz konusudur.

Özel Metinler: Dil öğretimi için özel olarak hazırlanmış metinlerdir (Güneş, 2014:256) Bu tür metinler doğal dilden uzak, kurlara göre oluşturulmuş yapay metinlerdir.

Konuşma Temelli (oral-based) Metin: Karşılıklı konuşmaya dayanan metinlerdir (Rubin, D. L., Hafer, T, and Arata, K. (2009). Söyleşi, radyo tiyatrosu ve günlük hayattan kesitler (mağazada, hastanede vb.) sunan metinler bu gruba girer. Bu tür metinlerde doğal bir konuşma vardır.

Yazı Temelli (literate-based) Metin: Konuşmadan çok yazıya dayanan metinlerdir (Rubin, D. L., Hafer, T, and Arata, K. (2009). Masal, hikâye, roman gibi edebî metinlerle radyo haberi, belgesel teksti şeklindeki metinlerdir. Bu tür metinlerde doğal bir konuşma değil, seslendirme (sesli okuma) vardır.

Doğrusal Regresyon Analizi: Regresyon analizi, aralarında ilişki bulunan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlikle açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2013). Bir bağımsız ve ve bir bağımlı değişkenle yapılan analize basit doğrusal regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişken ve bir bağımlı değişkenle yapılan analize çoklu doğrusal regresyon analizi denir.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.

2.1. Dil ve İletişim

Genel anlamıyla canlıların, dar anlamıyla insanların duygu, düşünce, istek, niyet, hayal, bilgi, haber vb. içeren mesajlarını sözle, yazıyla veya başka yollarla karşılıklı olarak aktarmasına iletişim denir. İletişim insanlar arasında kurulan bir anlam köprüsü olup bilgilerin karşılıklı olarak bir bireyden diğerine aktarılmasıdır (Çetin ve Özbay, 2011). İletişimin temelinde ileti (mesaj) vardır. İleti, bir kaynaktan bir alıcıya birtakım kanallarla gider ve dönüt olarak geri döner. İletinin oluşturulmasında ise göstergeler kullanılır. Göstergeler dil dışı ve dil göstergeleri şeklinde ikiye ayrılır (Demirci, 2015). Bir insanın bir başkasına verdiği çiçek veya gönderdiği çiçek resmi, sevgi anlamı bir ileti içerir. Burada ileti dil dışı göstergelerle oluşturulmuşken aynı anlam kelimelerle ifade edildiğinde dil göstergesi kullanılmış olur. Her ileti, bir kod (şifre) içerir. Dil göstergelerinde kod, iletinin oluşturulduğu dildir. Kod, sözlü iletişimde seslerle, yazılı iletişimde harflerle oluşur. O dili bilmeyen alıcı için seslerin veya harflerin hiçbir anlamı yoktur. Her dilin kendine özgü kodlama sistemi vardır. Her dilin ayrıca kültürel kodları vardır ki iletiyi anlamlandırmada oldukça önemlidir. Bazı durumlarda herhangi bir dille oluşturulmuş bir iletiyi anlamlandırmada o dilin gramerini bilmek yeterli olmaz, o dilin kültürel kodlarını da bilmek gerekir. Bu nedenle dil öğretimi kültür öğretimiyle beraber yürütülür (Güneş, 2014). Yabancı dil öğretirken ilk başta verilen kalıp sözler ile deyim ve atasözleri kültürel kodlar içerir.

İletişimde önemli olan diğer bir unsur kanaldır. Kanal, iletinin kaynaktan alıcıya ulaşma yoludur. Dil ile yapılan iletişimde kanal ses veya yazıdır. Sözlü iletişim becerileri olan konuşma ve dinlemede sesler önemliken yazılı iletişim becerileri olan yazma ve okumada harfler önemlidir. Sözlü iletişimde göndericide dil, alıcıda kulak etkiliyken, yazılı iletişimde göndericide yazı, alıcıda ise göz etkilidir. İletişim kanalında bir sorun olduğunda iletinin sağlıklı bir şekilde iletilmesi zor olacağından birtakım iletişim sorunları oluşabilir. Bunlar iletiyi hiç anlamama, yanlış veya eksik anlama şeklinde gerçekleşebilir. Örneğin dilinde pelteklik olan veya dişlerini kaybetmiş birisinin konuşması tam anlaşılmaz. İşitme kaybı olan birisi de konuşmaları anlamakta zorlanır.

Gürültülü bir ortamda konuşulanların tam anlaşılması sağlıklı bir iletişimi zorlaştırmaktadır. Aynı durum yazılı iletişimde de geçerlidir. Okunaklı olmayan bir yazı tam anlaşılmazken görme problemi yaşayan birisi de iyi okuyamayacağı için anlamakta zorlanabilir. Bütün bunlar iletişimde gönderici, alıcı ve kanalın önemini ortaya koymaktadır.

2.2. Beceri Olarak Dil

Dil bir yönüyle bir sistem diğer yönüyle bir beceridir. Genel olarak insanların iki yaşına kadar konuşmayı öğrendiği veya edindiği kabul edilir (Lewis, 2002). Çocukta dil gelişimi, dil öğrenme gibi kullanımlarda esasen kast edilen konuşma becerisidir. İletişim aracı anlamında kullandığımız dil sözcüğü adını, konuşmada en etkin organ olan dilden almıştır. Bu yönüyle dil, konuşma demektir. Konuşmanın doğal olarak kazanıldığı ve içinde bulunulan çevreden öğrenildiği şeklinde iki farklı görüş vardır. Bu görüş farklılığı, edinim (acquisition) ve öğrenme (learning) kavramlarıyla ilgilidir.

1960'lara kadar çocuğun dil öğrenimiyle ilgili yaygın yaklaşım davranışçılık ekolünün yaklaşımıydı. Buna göre çocuk dil ediniminde çevresel etkileri kullanıyor, dili taklit yoluyla öğreniyordu (Kerimoğlu, 2014). J. B. Watson ve B. F. Skinner gibi isimlerin öncülük ettiği bu yaklaşıma göre sadece okuma ve yazma becerileri değil dinleme ve konuşma becerileri de öğrenilen becerilerdir. Bu görüşe göre insan önce dinlemeyi sonra konuşmayı öğrenir. Sonra okul çağına gelince okuma ve yazmayı öğrenir. İnsan dünyaya gözlerini açtığı anda çevresini gözlemeye, dinlemeye, seslere tepki vermeye başlar. İnsanın ilk iletişimi bu şekilde gerçekleşmiş olur. Annenin karnındaki bebeğiyle konuşması, ona şefkatini hissettirmesi, bebeğin buna bir şekilde tepki vermesi iletişimin anne karnında başladığı anlamına gelmektedir.

1960'lara gelindiğinde ise davranışçılık karşısında dil ediniminin bilişsel yönünü açıklayan görüşler ortaya çıkmıştır. Özellikle Chomsky'in 1959'da, Skinner'in 1957'de yayımladığı "Verbal Behaviour" adlı eseri için yazdığı eleştiri yazısı, dil ediniminde zihinsel süreçlerin öne çıkmasında dönüm noktalarından biri olmuştur (Kerimoğlu, 2014). Chomsky (2001)'e göre dünyadaki bütün diller için geçerli olan evrensel bir dil bilgisi vardır ve her insan bu bilgiyle doğar. Ona göre insan, beyninde doğuştan bir dil edinim cihazına (language acquisition device-LAD) sahip olarak dünyaya gelir; bu cihaz sayesinde insan, içine doğduğu çevrenin dilini edinir (Chomsky, 2002). Bu cihaz, kişinin

sürekli bir şekilde anlamlı dil iletileri alması şeklinde çalışır. Bebeğin çevresinde anlamlı dil iletileri ne kadar sık ve çok olursa dil edinim süreci o kadar erken tamamlanır (Krashen, 1982). Bu anlayışa göre insan doğuştan dile hazırdır. Sadece yürümeyi başarabilmesi için kaslarının belli bir olgunluğa ulaşması gerektiği gibi konuşmayı öğrenmesi için de belli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Bilişselci yaklaşımın önemli bir ismi olan J. Piaget'in genetiği esas alan yaklaşımı da bu doğrultudadır. Dil becerisi olarak temelde dinleme ve konuşmanın esas alındığı bu yaklaşımda okuma ve yazma gibi becerilerin sonradan öğrenildiği noktasında bir görüş farkı yoktur. Görüş farkı sadece dinleme ve konuşma becerisinin edinilip öğrenildiği konusundadır. Bu yaklaşıma göre sözlü iletişim aracı olarak dil sonradan öğrenilen bir beceri değil zaman içinde doğal olarak edinilen bir kazanımdır.

Özellikle ikinci dil edinimi üzerine çalışmalarıyla bilinen Krashen de insanın dil edinim cihazı sayesinde hem ana dilini hem de diğer dilleri öğrendiğini belirtir. Chomsky ile Krashen ana dili ve ikinci dil öğreniminde bu cihazın etkisi konusunda farklı düşünürler. Chomsky'ye göre ana dili edinilir, ikinci dil ise öğrenilir. Krashen ise kişinin zihnine yeterli miktarda doğru dilsel girdi olursa hem ana dili hem de diğer dillerin edinileceğini ileri sürmektedir (Uçak, 2015). Krashen gibi düşünenler, bu dil edinim cihazının hayat boyu aktif olduğunu iddia ederler. Krashen (1982)'e göre dil edinim cihazı hayat boyu aktif olduğu için insan doğal ortamında bulunup sürekli anlamlı dil iletileriyle karşılaştığı sürece dil edinme devam eder. Bu yaklaşıma göre bir dil ancak o dilin konuşulduğu ortamlarda aynen bir bebeğin kendi ortamında ana dilini edindiği gibi edinilebilir. Söz gelimi iki yıl Londra'da bir İngiliz ailenin yanında kalan bir Türk, sürekli hedef dilde anlamlı mesajlar alarak kısa zamanda İngilizce konuşup anlar hâle gelebilir. Bu sürenin çocuklar için daha kısa olması onların zihinlerinin berrak olması nedeniyle her şeyi daha çabuk ve kalıcı olarak almalarıyla ilgilidir. Yine de ikinci dil edinim süreci anadili edinim sürecinden farklıdır. Çocuk ana dili edinim sürecinin başında hiçbir dile sahip değilken ikinci dil edinim sürecinin başında bir ana diline sahiptir (Cem-Değer, 1996).

Chomsky gibi düşünenler ise bu cihazın 11-12 yaşlarından sonra işlemez hâle geldiğini belirtir. Bu yaklaşıma göre dil edinimi için ideal bir yaş söz konusudur ve belli bir yaştan sonra insan bir başka dilin ancak gramerini öğrenebilir (Cook, 1988).

2.3. Sistem Olarak Dil

Dilin bir beceri olarak insan hayatındaki yeri konusunda olduğu gibi bir sistem olarak insan topluluklarının dili ve bunların zaman içinde çeşitlenmesi gibi konularda da bilinmezlik ve görüş ayrılıkları vardır. Bu konudaki yaklaşımlar kabaca, konuşma melekesinin veya “söz”ün ilâhî bir ihsan olduğuna inanan filozoflarınkiler ile bu hipoteze başvurmayan filozoflarınkiler olmak üzere iki grupta toplanabilir (Altınörs, 2012:3). Esasen felsefî bir tartışmaya dayanan ve evrim-yaratılış gibi iki temel anlayışa göre farklılaşan bir görüş ayrılığı olduğu ileri sürülebilir. Şöyle ki yaratılış düşüncesini kabul eden teolojik yaklaşımda bir beceri olarak bireyin dili ile bir sistem olarak milletin dili temelde aynıdır. Bu yaklaşıma göre bütün insanlar tek bir insan ve onun eşinden çoğaldığına göre temelde o ilk insanın dili vardır. Yaratılan bu ilk insan bu dili nasıl kazanmıştır? Çevresinde konuşulan bir dil olmadığına göre taklit yoluyla öğrenmiş olamayacağı açıktır. O hâlde yaratıcının ona bir şekilde öğretmiş olması gerekir.

Teolojik yaklaşımın temel referansı dinî metinlerdir. Bu noktada Kur’an-ı Kerim’de ilk insan olarak Hz. Adem’in yaratılması, meleklerle yaratıcının bu konudaki muhaveresi bahsinde¹ Hz. Adem’e isimlerin öğretildiği belirtilir. Bu konuda tefsirlerde farklı yaklaşımlar olmakla beraber isimlerden kasdın sadece Türkçede bir sözcük türü olan isimler olmayacağı, bunun daha genel anlaşılması gerektiği şeklinde yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu konuda Alpaydın (2016) sözkonusu ayetin farklı meal ve tefsirlerde nasıl ele alındığını ortaya koyduğu çalışmasında Adem (a.s.)’e öğretilen isimlerden kasdın dil olabileceğini belirtmektedir. Esasen dil, isimlendirme (adlandırma) ile başlar. Çocuk, önce isimleri söyler, fiilleri öğrendikten sonra kısa cümleler kurar. Ancak Hz. Adem’e isimlerin öğretilmesi bir çocuğa çevresindeki isimlerin zaman içinde öğretilmesinden farklı olarak bir defada öğretilmiş olması muhtemeldir. Yine Kuran-ı Kerim’de insanın yaratılması bahsinde² “Allah insanı yarattı, ona beyanı öğretti” denmektedir. Burada belirtilen beyan ise açıklama, meramını ifade etme anlamında ele alınmaktadır. Yine ilk inen ayetlerde³ insana yazmanın öğretildiği ifade edilmektedir. Özetle Kuran-ı Kerim’e göre gerek yazma gerek konuşma insana yaratıcı tarafından öğretilmiştir. Ancak bu öğretme bir insanın diğer insana bir şey öğretmesi şeklinde değil; kuşlara uçmayı, balıklara yüzmeyi öğretmek gibi insanın yaratılış doğasının bir gereği olarak öğretilmesi,

¹ Bakara 31,

² Rahman 3-4

³ Alak 3-4

diğer bir deyişle “verilmesi” söz konusudur. İlk insan için bir defada yapılan bu öğretme diğer insanlar için beyinlerine yerleştirilen dil öğrenme/edinme mekanizması sayesinde aşamalı bir şekilde süreç içinde olmaktadır.

İlk dilin nasıl ortaya çıktığı konusunda tanrısal görüş bir açıklamada bulunurken diğer dillerin nasıl ortaya çıktığı konusu ise bilinmezlik içindedir. İlk insan hangi dili konuşmaktaydı? Daha sonra ilk hangi dil ortaya çıkmıştır? Kur'an-ı Kerim dillerin farklı olmasını aynen renklerin (ırkların) farklı olması gibi Allah'ın ayetlerinden yani yaratıcıyı gösteren işaretlerden saymaktadır⁴. Fakat bu farklılaşmanın nasıl olduğuna dair herhangi bir açıklama yoktur. Bu konuda sadece Kitab-ı Mukaddes'te (Tevrat) anlatılan Babil kulesinin yapılışı efsanesi bir şeyler söylemektedir. Efsaneye göre insanlar başlangıçta aynı dili konuşmaktayken Tanrı'ya ulaşmak ve ona daha yakın olabilmek için, uyum içerisinde göğe yükselen bir kule inşa etmeye girişmişlerdir. Kule, çok geçmeden yükselmeye başlamış ve bunu gören Tanrı, kuleyi inşa eden her insana ayrı bir dil vermiş, onları dünyanın dört bir tarafına savurmuştur. İnsanlar birbirleriyle anlaşamadıkları için kulenin yapımı da durmuş ve dünya üzerinde çok sayıda ulus ve bu uluslara ait binlerce dil türemiştir (Porzig, 1995:160).

Teolojik yaklaşım dilin kökenine ilişkin yaklaşımlardan sadece birisidir. Dilin kökenine ilişkin yaklaşımları Altınörs (2003) altı başlıkta toplamıştır:

- a. Mitolojik/teolojik açıklamalar
- b. Mimolojik/spekülatif açıklamalar
- c. Kültürel/antropolojik açıklamalar
- d. Empirist/behaviorist açıklamalar
- e. Rasyonalist/nativist açıklamalar
- f. Evrimsel/biyolojik açıklamalar.

Yaratılışı kabul etmeyenler ise insanın var oluşunda olduğu gibi dil konusunda da bir evrim olduğunu ileri sürmektedirler (Kerimoğlu, 2014: 246). Bu yaklaşıma göre dil, bir beceri olarak bireyin hayatında nasıl aşamalı bir biçimde yer alıyorsa aynı şekilde bir sistem olarak da aşamalı bir biçimde toplumların hayatında yerini almıştır. Bu yönüyle dilde sürekli bir değişim ve canlılık vardır.

On sekizinci yüzyılda J. Harris, dilin “bir eklemli sesler ya da göstergeler dizgesi” olduğunu belirtmiştir. Ancak F. de Saussure'ün özgünlüğü bu betimsel dizge terimini

⁴ Rum 21

işlemsel bir terime dönüştürmesidir. Gerçekten de dizge kavramı Ferdinand de Saussure'ün dile bakışında en önemli kavramlardan biridir (Kıran ve Ezilen Kıran, 2013: 120). Saussure'e (1998: 37) göre; "olguyu ne biçimde ele alırsak alalım, dil olayının her zaman iki yüzü vardır; bunlar birbirinin karşılığıdır ve birbirinin değerini belirler. Örnek verilirse:

1. Oluşturulan seslemler kulağın algıladığı işitim izlenimleridir. Demek ki dili sese indirgeyemeyeceğimiz gibi sesi de ağız eklememesinden ayıramayız.
2. Ama biz gene de sesi yalın bir olgu sayalım. Dil yetisini oluşturan ses midir? Hayır değildir. Ses yalnızca düşüncenin aracıdır, tek başına varlıktan yoksundur.
3. Dil yetisinin hem bireysel hem de toplumsal bir yanı vardır. Bunların biri olmadan öbürü düşünülemez.
4. Dil yetisi her an yerleşik bir dizgeyle bir evrim içerir hem çağdaş bir kurumdur hem de geçmişin ürünüdür her an."

Geliştirdiği dil kuramıyla dili, bilimsel bir bağlam içerisine oturtan, yapısalcılığın ve modern dil bilimin kurucusu sayılan Ferdinand de Saussure'e göre, dil aralarında karşılıklı ilişki içinde bulunan bir göstergeler dizgesidir (Akbayır, 2013: 205). Onun için yazıyla, sağır-dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle karşılaştırılabilir. Yalnız, dil bu dizgelerin en önemlisidir (Saussure, 1998: 45-46). Saussure'ün teorisinde dilsel gösterge "gösteren" ve "gösterilen"den oluşur. Bu dilsel gösterge kuş göstergesi örneği ile açıklayalım: *K-u-ş* ses dizisini, gösterenini işittiğimiz zaman, zihnimizde genellikle uçan, kanatları, gagası, iki ayağı ulan, vücudu tüylerle kaplı, yumurtlayarak çoğalan bir hayvan tasarımı oluşur ve bu *k-u-ş* dizisinin zihnimizde imgesidir, bu imge göstergenin gösterilen yanıdır. Bu göstergenin gösterenini ses dizisi biçiminde duymadığımızda, örneğin bir metinde bu sözcüğü okuduğumuz zaman da aynı çağrışım gerçekleşir. Doğada, dilbilimdeki söyleyişle dil dışı dünyada yaşayan kuşa da gönderge adı verilir (Akbayır, 2013: 206).

Saussure'e göre dilin nitelikleri şöyle özetlenebilir (1998: 44-45):

1. Çok karışık nitelikli dilyetisi olgularının oluşturduğu bütün içinde dil, kesin çizgilerle ayırt edilebilecek bir konudur. Bir duyma imgesinin çevrim içinde bir kavramla bulunduğu noktaya yerleştirebiliriz onu. Dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür dil ve birey onu tek başına ne yaratabilir ne de değiştirebilir. Dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan, işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk onu ancak yavaş yavaş edinir. Sözyitimine uğrayan bir kimse bile, duyduğu sesli göstergeleri anlamak koşuluyla dili yitirmez: Dil o denli apayrı bir şeydir.

2. Sözdən ayrı olan dil ondan bağımsız biçimde incelenilecek bir konudur, ölü dilleri konuşmuyoruz artık, ama onların dilsel düzenini pekâla öğrenebiliriz. “Dil bilimi, dilyetisinin öbür öğelerini ele almasa da olur” dersek doğru, fakat eksik bir yargıda bulunmuş oluruz; “bu bilim ancak öbür öğeler işe karıştırılmazsa olanaklıdır” demeliyiz.
3. Dilyetisinin ayrışık öğelerden oluşmasına karşın, böylece sınırlandırılan dil türdeşlik gösterir: Bir göstergeler dizgesidir o. Bu dizgede önemli olan anlamla işitimiş imgesinin birleşimidir ve göstergenin bu iki yanı da aynı oranda anlaksaldır.
4. Dil de söz gibi somut niteliklidir. Bu da incelemeye büyük bir kolaylık sağlar. Dilsel göstergeler temelde anlaksalsa da birer soyutlama değildir. Toplumun onayladığı ve tümü dili oluşturan birleştirmeler, özeği beyinde yer alan gerçekliklerdir. Üstelik dil göstergelerini neredeyse elle tutabiliriz.

Ogden ve Richards, gösterge modeli üç yönlü olmasıyla Saussure’ün iki yüzlü modelinden ayrılmaktadır. Üçgenin iki köşesinde bulunan gösteren ve gösterilen Saussure’ün modeliyle örtüşmekte ancak bu modelde yeni olan, üçüncü yön olarak göndergenin dil dışı gerçekliğin eklenmiş olması. Saussure’ün gösterge modelinin gösteren ve gösterilen olmak üzere iki yüzü vardır ve bu iki yüz birbirinden ayrılamaz, bu nedenle söz konusu model durağan olarak nitelendirilmiştir. Buna karşın, Ogden/Richards modeli ise, devinimli bir sürecin anlatımıdır. Bu modele kimi kaynaklarda anlam üçgeni adı verilir (Toklu, 2015: 32-33).

Bühler’in modeli adını, Platon’un Kratylos diyaloglarındaki organon didaskaleion ‘*Dil, bir insanın diğerine nesnelere konusunda bilgi verdiği bir araçtır.*’ biçimindeki dil tanımını yaparken kullandığı “organon” (araç) sözcüğünden alır. Bir dil psikoloğu olan Karl Bühler, bu modeli 1934’te oluşturmuştur. Saussure’ün modelinde olmayan *gönderge, konuşucu ve dinleyici* bu modelde yer almıştır. Gösterge modeli olmasının yanı sıra, modele iletişimin ayrılmaz iki parçası olan konuşucu/verici ve dinleyici/alıcıyı da katılmış olduğundan aynı zamanda bir iletişim modelidir. Bu modelin diğer bir özelliği de dilin üç temel işlevini belirtiyor olmasıdır. Prag Okulunun önde gelen dilbilimcilerinden biri olan Roman Jakobson, dilin işlevlerini saptarken Bühler’in modelini temel alır. Organon modelinde anlatım, çağrı ve betimleme işlevleri belirlenmiştir (Akbayır, 2013: 207).

Roman Jakobson’a göre, yazılı ya da sözlü bir dilsel iletişimin gerçekleşebilmesi için altı temel öğeye gereksinim vardır. Dilsel iletişim başka bir konuşan özneye ya da alıcıya yönelik sözce üreten bir konuşan özne ya da konuşucu arasında gerçekleşen bir alışveriştir. Bu iletişim sürecinin gerçekleşmesi için sözcenin bir ileti içermesi gerekir.

Bunun yanında, konuşucuyla alıcının paylaştığı gerçeklik ilişkisinin de herhangi bir anlamı olmalıdır. Bu gerçekliğe “gönderge” adı verilir. Tüketicinin söylediği, “Bir açık çay lütfen!” sözcesinde, garsona yönelik bu ileti, iki kişinin aynı göndergeyi paylaştıkları ölçüde anlaşılabilir. Konuşucu ile alıcılar arasında bir ileti alışverişi olabilmesi için, her şeyden önce, şu ya da bu biçimde (bakış, mimik, ses, jest, yazıyla vb.) bir ilişkiye girmeleri ve bunu yaparken de ortak bir kod (Türkçe ya da başka bir gösterge dizgesi) kullanmaları gerekir (Kıran ve Ezilen Kıran, 2013: 81).

2.4. Dil Öğretimi

Dil öğretimi, ana dilde veya yabancı/ikinci dilde bireyin temel dil becerilerini geliştirmek için yapılan öğretme etkinliklerinin tümünü ifade eder. Dil öğretimi çoğunlukla okul ve kurslarda bir program çerçevesinde öğreticiler rehberliğinde yapılmaktadır.

2.4.1. Ana Dili Öğretimi

Ana dili Türkçe Sözlük (TDK, 2005)’te “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlanırken Vardar (1980:20) “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” şeklinde tanımlamaktadır. Aksan (1990:81) ise “Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” diye ifade etmektedir.

Ana dili öğretimi bir milletin kullandığı dilin o milletin fertlerine öğretilmesidir. Her ulusun kendi dilini yeni kuşaklara öğretmesi varlığını korumak, kültürünü yüceltmek noktasında önemli bir yer alır (Göğüş, 2005:123). Ana dili öğretimi; dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı sadece bir beceri olarak ilk defa yapabilmeyi değil bu becerileri hayat boyu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yani dinlemeyi öğretme ile bireyin dinlediğini, okumayı öğretme ile okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amaçlanmaktadır. Aynı şekilde konuşma ve yazma öğretimi ile kendisini sözlü ve yazılı olarak daha güzel ve doğru bir şekilde anlatma becerisini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu nedenle ana dili öğretimi eğitim hayatı boyunca devam eder. Çünkü anlama ve anlatma becerilerindeki gelişmenin sonu yoktur.

Türkçe öğretimi dinleme ve konuşma öğretimi şeklinde okul çağından çok önce başlar. Karnındaki bebekle sohbet eden bir anne adayı bebeğinin dil gelişimine ilk katkısını yapmış olmaktadır. Bebek doğduktan sonra onunla iletişim artarak devam eder. Ana dili ediniminin temelini bu süreç oluştursa da konuşmayı öğrendikten sonra dil edinimi okul çağına kadar devam eder. Çocuğun ardı gelmez sorularına bıkmadan cevap veren anne ve baba onun ilk öğretmenidir. Anne baba onun dil yanlışlarını özenle düzeltir, nasıl konuşacağını gösterir.

Okul çağına gelince ilk okuma yazma öğretimi ile iki yeni beceri kazanılırken dinleme ve konuşma becerilerinde de öğretim devam etmektedir. Öğretmeni veya konuşan bir öğrenciyi dinleme becerisi sınıf ortamında gelişmeye devam ederken öğretmenin sorusuna cevap verme, arkadaşlarıyla iletişim kurma sayesinde konuşma becerisi de gelişmeye devam eder.

2.4.2. Yabancı veya İkinci Dil Öğretimi

Yabancı dil ve ikinci dil ayırımına dikkat çeken çalışmalar vardır. (Shrestha, 1983). Oruç (2016)'a göre iki kavram arasındaki fark dilin işlevselliğine ve öğrenen kişinin aynı kültürde olmasına bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenilen dil yaşanılan ülkede ve aynı kültüre sahip çevrede veya toplumda işlevsel olarak günlük yaşamda iletişim için kullanılıyorsa, yabancı dil değil ikinci dil söz konusudur. Bu yaklaşımda yabancı dil öğretimi bir kişinin kendi ülkesinde bir başka dili öğrenmesi olarak açıklanırken ikinci dil öğrenimi bir dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Yine bu ayırma göre yabancı dil öğrenilir ikinci dil ise edinilir. Peçenek (2014) İkinci dil edinimi üzerine yaptığı çalışmasında dilbilimciler tarafından yapılan “ikinci dili ana dili dışında öğrenilen ya da edinilen dil” şeklinde yabancı dili de kapsayacak şekildeki tanımların yanı sıra yukarıdaki gibi iki kavramı ayrı değerlendiren tanımlara da yer vermiştir.

Yabancı veya ikinci dil öğretimi ana dili öğretiminden oldukça farklıdır. Ana dili öğretimi belli bir düzeyde birikimin üzerine yapılırken yabancı veya ikinci dil öğretimi ana dili bilgisi üzerine yapılır. Ana dili öğretimini iki aşamalı düşünürsek doğuştan okul çağına kadar doğal bir dil öğrenme veya edinme aşamasından sonra bu birikimin üzerine okulda okuma ve yazma temelinde diğer dil becerileri de öğretilir. Ancak yabancı veya ikinci dil öğretiminde belli bir düzeyde ana dili bilgisine sahip bireylere bir başka dili öğretme söz konusudur.

2.4.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

İnsan toplulukları çok eskiden beri farklı milletler olarak yeryüzüne yayılmış olsa da birbirleriyle sürekli temas ve ilişki içinde olmuştur. Bu nedenle birbirlerinin dillerini öğrenme ve öğretme ihtiyacı duymuşlardır. O dönemlerdeki dil öğretimi günümüzdekiyle kıyaslanmayacak düzeyde basit olmakla beraber dil öğretmek amacıyla yazılmış bazı metinler günümüze ulaşmıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminin tarihi gelişimi de bu metinlerle takip edilmektedir. Buna göre yabancılara Türkçe öğretimi Kaşgarlı Mahmud'un 11. yüzyılda Araplara Türkçe öğretmek için hazırladığı ansiklopedik sözlük olan Divanü Lügati't- Türk'e kadar gitmektedir. Biçer (2012), çoğu araştırmacı tarafından Türkçenin yabancı dil öğretiminin başlangıcı olarak Kaşgarlı'nın eserinin kabul edilmesinin, dil öğretiminin sadece kitaplarla yapıldığı varsayımından kaynaklandığını belirterek bu tarihten çok önceleri diğer milletlerle temas ve iletişim hâlinde olan Türklerin doğal yöntemle başka milletlere Türkçe öğrettiğinin göz ardı edildiğini ifade eder. Bu dönemle ilgili temel kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtlarında Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenildiğine dair bilgiler mevcuttur (Biçer, 2012).

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi çağdaş yaklaşımlarla ve oldukça verimli bir şekilde yapılmaktadır. Gerek Türkiye dışında gerekse Türkiye'de yabancılara Türkçe öğreten çok sayıda merkez vardır. Türkiye'de üniversiteler bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) veya başka adlarla (DİLMER vb.) kurulan merkezler bu işi başarıyla yürütmektedir. Yurt dışında ise birçok ülkede ilköğretimden liseye çeşitli kademelerde seçmeli veya zorunlu Türkçe dersleri sayesinde Türkçe öğretimi yapılırken üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde ve kültür merkezlerinde açılan kurslarda yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca internet ortamında yabancılara Türkçe öğretimi hizmeti veren pek çok site bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde henüz ortak bir öğretim programı bulunmamasıyla birlikte "Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (DİAOÇM)" bir çerçeve program olarak kullanılmaktadır. Bu metin dil yeterliklerini başlangıç orta ve ileri düzey şeklinde sıralamış ve her düzey için hedef kazanımlar ve yeterlikler belirlemiştir (Yol, 2015). DİAOÇM'de örneğin dinleme becerisine yönelik olarak aşağıdaki dinleme faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Genel işitsel anlama
- Anadili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama
- Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme
- Duyuru ve yönerge dinleme
- İşitsel medya ve kayıtları dinleme. (MEB, 2009)

DİAOÇM'nin B1 düzeyi için belirlediği dinleme yeterlikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. B1 Düzeyi Dinleme Yeterlikleri

Genel İşitsel Anlama	Genelde aşına olunan bir aksan ile konuşma yapıldığı takdirde hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, ortak günlük veya iş ile ilgili konular hakkındaki doğrudan gerçeğe dayanan bilgileri anlayabilir. Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaşılan aşına hususlardaki anlaşılır standart konuşmanın, kısa anlatılar da dâhil, ana noktalarını anlayabilir.
Ana Dili Konuşan Kişiler Arasındaki Etkileşimi Anlama	Konuşma, yavaşça ve anlaşılır standart bir diyalekt ile gerçekleştiği takdirde, etrafında uzayan konuşmalardaki ana noktaları genelde takip edebilir
Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Üyesi Olarak Dinleme	Söz konusu hususun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasıyla kendi alanındaki bir konferansı veya konuşmayı takip edebilir. Konuşma, anlaşılır ve standart konuşma ile gerçekleştiği takdirde, bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip edebilir.
Duyuru ve Yönerge Dinleme	Her gün kullanılan aletlerin kullanma talimatlarını ve basit teknik bilgileri anlayabilir. Ayrıntılı yönergeleri takip edebilir.
İşitsel Medya ve Kayıtları Dinleme	Standart konuşmayla yapılmış olan kişisel ilgi alanındaki konuların kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzemenin çoğunun bilgi içeriğini anlayabilir. Oldukça yavaş ve anlaşılır biçimde gerçekleştirilen radyo haber yayınlarının ve bildik konular hakkında daha basit türde kayıt edilmiş malzemenin ana noktalarını anlayabilir.
Televizyon ve Film İzleme	Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda kişisel ilgi alanındaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlayabilir. Anlaşılır, açık bir dil ile ifade edilen görsel unsurların ve hareketlerin taşıdığı filmlerin çoğunu anlayabilir. Oldukça yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulduğunda televizyon programlarındaki ana noktaları yakalayabilir.

(MEB, 2009)

2.5. Temel Dil Becerileri

Dil, temel iletişim aracıdır. Dil ile gerçekleşen iletişimin temelinde anlama ve anlatma vardır. Dil öğretimi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi üzerine kuruludur. Anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır.

2.5.1. Dinleme

Anlama becerilerinden olan dinleme bir ses kaynağına dikkati yoğunlaştırmayı ve işitilen sesleri anlamlandırmayı gerektiren hem fiziksel hem zihinsel boyutu olan bir süreçtir. Özbay (2010) dinlemeyi, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak tanımlamıştır. Göğüş'e (1978: 228) göre dinleme, işitmeden farklı bir şekilde ruhsal bir olaydır ve işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemek olarak tanımlanabilir. Yangın (1999: 44) dinlemeyi, sesleri anlamaya çalışmaktır; çaba gerektiren bilinçli bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Sever'e (2011: 10) göre dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır.

Glenn (1989) ise dinleme becerisi ile ilgili yapılan elli tanımdan yola çıkarak bu tanımlarda en sık kullanılan yedi kavram belirlemiş ve sonuç olarak dinleme becerisinin bu kavramları içerdiğini ifade etmiştir. Söz konusu kavramların algı, dikkat, yorumlama, hatırlama, yanıt verme, konuşma dili ve görsel ipuçları olduğu belirtilmiştir.

Genel anlamıyla dinleme, işitilen bir sese istemli olarak kulak verme olarak tanımlanabilirse de bir dil becerisi olarak dinleme, söylenen bir sözü zihinde anlamlandırma eylemidir. Bir müziğe, bir şelalenin çağlıtısına veya bir ormandaki çeşitli seslere kulak verme genel anlamıyla bir dinleme etkinliği olsa da anlama, bu eylemlerde bir zorunluluk değildir. Ancak iletişim açısından dinlemenin tam gerçekleşmesi için anlamının olması gerekir. Dinleme becerisi gelişimi aşamalı bir sıra takip etmektedir. Bu sıralama Estabrooks (1998) ve Ling (1989) tarafından (Aktaran: Girgin, 2006) aşağıdaki biçimde yapılmıştır.

1. Fark etme
2. Ayırt etme
3. Tanımlama
4. Anlamlandırma

Calp (2005:79)'a göre ise dinleme sürecinde gerçekleştirilen fiziksel ve sihinsel işlemler, işitme, anlama ve zihinde yapılandırma şeklinde üç temel aşamada ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde özellikle kulak-dil yaklaşımının gereği olarak başta anlama olmasa da çokça dinleme etkinliği yapılır. Anlaşılmadığı hâlde zihni çokça sesli mesaja maruz bırakmadaki temel amaç adım adım anlama becerisini geliştirmektir. Bu durum bir çocuğun ana dilini öğrenme sürecinde de aynıdır. Bebek önce çokça görsel ve işitsel mesaj alır, zamanla bu mesajları ayırt etmeyi ve onlara tepki vermeyi öğrenir. Böylece anlama gerçekleşmiş olur.

Dinlemeyi engelleyen birçok sebep vardır. Bu sebepler, dinleme süresini ve dinleyiciyi etkiler. Bir konuşmanın anlaşılmasının dinleyiciye de bağlı olduğu bilinmelidir. Bundan dolayı dinleyicinin de uyması gereken bazı kurallar olduğu bilinmelidir. Bu kurallar ile birlikte iyi bir dinleyicide bulunması gereken özellikler öğrencilere kazandırılmalıdır. Dinlemeyi zorlaştıran sebepler arasında dinleyiciden kaynaklanan engellerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Dinleyici, bir konuşmayı etkili bir şekilde anlayabilmek için kişisel sorunlar, ilgi ve ihtiyaçlarını bir kenara bırakmalıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 781-782).

2.5.2. Konuşma

Bir dil becerisi olarak konuşma bir kişinin duygu, düşünce, istek vb. sözle anlatma becerisidir. Erdem, Temizkan ve Temizyürek (2013) konuşmayı “mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel süreç” olarak tanımlar. Güneş'e (2014) göre ise genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına konuşma denir.

Konuşmanın temelinde ses vardır. Diyafram veya ciğerlerden gelen havanın ses tellerini titreştirmesiyle ünlüler; gırtlak, damak, diş ve dudak gibi noktalarda da ünsüzler oluşur. Konuşmanın kusursuz olması için ses yolundaki bu aygıtlarda sorun olmaması gerekir. Ancak bunlardan önce konuşmanın temelinde dinleme vardır. Konuşma becerisi dinleme becerisine bağlı olarak gelişir. Dinleme olmazsa konuşma becerisi edinilmez. Doğuştan işitme engelli olanların aynı zamanda konuşma engelli olmasının nedeni dinleme olmadığı için konuşma becerisi kazanamamış olmalarıdır. Bu kişilerin ses tellerinde veya diğer ses aygıtlarında bir problem yoktur. Ses çıkarmaları gerektiğinde

anlamsız sesler çıkarırlar. Bunun nedeni, örnek alıp taklit edecekleri bir ses duyamamalarıdır. Dudak okuma yöntemiyle bazı kelimeleri benzetebilirlerse de sesi duyamadıkları için doğru bir sesletim yapmaları imkânsızdır.

İnsanlar gün içinde sık sık konuşma ihtiyacı hissederler. Haber verme, bilgi alma, soru sorma, yardım isteme, duygularını ifade etme gibi amaçlarla konuşurlar. Bu tür konuşmalara kişiler arası iletişime dayalı konuşmalar (interpersonel speech) denir. Bazen de bir topluluğa hitaben yapılan konuşmalar vardır. Bu tür konuşmalara topluluğa dönük konuşmalar (public speech) denebilir. Her iki tür konuşmada önemli olan şey konuşmanın muhatap tarafından eksiksiz ve doğru olarak algılanmasıdır. Bunu etkileyen pek çok unsur vardır. Buna genel olarak diksiyon becerisi denmektedir. Bir konuşmacı düşüncelerini, duygularını iyi anlatabilmek için uygun sözcükler ve cümleler seçtiği gibi doğru bir sese, düzgün bir söyleyişe sahip olmalıdır (Erdem, 2013:183).

İçinde bulununan duruma ve konuşma şekline göre konuşmaya dahil olan bir takım önemli özellikler vardır. Köksal ve Pestil (2014:299) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- a. Ses tonu ve tonlama
- b. Vurgu ve ritim
- c. Telaffuz ve ahenk
- d. Üslup
- e. Akıcılık
- f. Anlaşılabilirlik
- g. Söz dizimi
- h. Doğruluk
- i. Kelime zenginliği
- j. Konu ve cümle vurgusu
- k. Bütünlük
- l. Uygunluk

2.5.3. Okuma

Okuma, en genel anlamıyla bir yazıyı anlama sürecidir. İletişimde iletinin dil göstergesiyle yazılı olarak hazırlandığı durumlarda alıcının yaptığı eylem okumadır. Akyol'a (2012: 1) göre okuma; "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"dir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir

(Güneş, 2014: 128). Okuma, yazma becerisi gibi okul çağında öğrenilen bir beceridir. İlk okuma öğrenildikten sonra diğer beceriler gibi hayat boyu devam eder. Hatta bazı insanlar için bir tutku hâline gelir.

Okuma, sesli veya sessiz olarak gerçekleşir. Sessiz okuma bireyseldir ve hızlı gerçekleşir. Sesli okuma ise başkalarının da anlaması için bir metni seslendirmedir. Sınıf içi sesli okuma çalışmalarında veya öğretmenin bir metni sesli okuması sürecinde öğrenciler bir yandan metni gözle takip ederken diğer yandan öğretmenin sesine kulak vermektedirler. Bu durumda okuma ve dinleme bir aradadır. Metni algılama hem gözle hem kulakla olduğu için anlamının yüksek olması beklenir. Bunun için sesli okuma yapan kişinin metni vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuması gerekir. Buna prozodik okuma denir. Prozodi özelliklerini yansıtmayan sesli okuma, anlamayı olumsuz yönde etkiler (Keskin ve diğerleri, 2013).

Okuma, yabancı dil öğreniminde de çok kullanılan bir beceridir. Türkçe öğrenen yabancılar çok okuyarak dil öğrenim sürecini hızlandırırlar. Sadece derslerde verilen dil yapılarını veya kelimeleri yeterli görüp ek okuma ve dinleme yapmadan dil gelişiminin istenen düzeye gelmesi beklenemez. Bu nedenle yabancı dil öğretim setleri hazırlayanlar, ders kitaplarının yanında zengin bir okuma ve dinleme materyali de sunmaktadır.

Okuma, bilgi edinme ve birikim kazanma yollarının başında gelir. Günlük hayatta pek çok yerde okuma söz konusudur. Roman, hikâye, şiir gibi edebî okumalardan başka gazete, dergi gibi basılı medya araçlarından haber alırken ya da genel ağda sosyal medya ve haber sitelerinde gezinirken çoğunlukla kullanılan beceri okuma becerisidir. Teknolojinin gelişmesi ve medya araçlarının çeşitlenmesiyle son zamanlarda yaygınlaşan bir okuma türü olarak “ekran okuma”dan söz edilebilir. Bilgisayar, telefon, tablet ve televizyon ekranlarından yapılan okumaya ekran okuma denmektedir.

Televizyon, bilgisayar ve akıllı cep telefonları, insanları gün içinde sürekli aktif bir okuma eylemi içinde tutmaktadır. Haber kanallarının son dakika bilgileri ve alt yazıları okurken yapılan okuma ile bilgisayar ve cep telefonlarından erişilen internet sayfalarında yapılan okumalar ekran okuma olarak tanımlanır. Ekran okuma, bazı yönleriyle basılı materyal okumadan farklıdır. Televizyon ekranı okumalarında durağan değil dinamik bir okuma söz konusudur. Sürekli değişen ekranı, akan alt yazıları takip etmek sabit bir metni okumak kadar kolay değildir. İnternet okumaları ise durağandır,

takibi kolaydır. Ancak ekran okumaları basılı materyal okumaya göre genel olarak daha yorucudur denebilir. Çünkü ekrandan yansıyan ışık gözü yormaktadır.

“Ana dili öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır.” (Gökçe, 2012: 826). Güneyli (2003: 23) okumanın önemini şu sözlerle ifade eder:

“Ülkelerin kalkınmışlığı büyük ölçüde her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça, düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.”

2.5.4. Yazma

Yazma eylemi bir kişinin duygu, düşünce, hayal, istek vb. yazılı olarak ifade etme sürecidir. Güneş (2014) yazmayı “duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması” şeklinde tanımlar. Maden ve Karadağ’a (2013: 265) göre yazma aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Okuma ve yazma becerileri dinleme ve konuşma becerilerinden farklı olarak okul çağında öğrenilen becerilerdir. Bireyler okul çağına gelince ilk okuma ve yazmayı öğrenir ve bu beceriler hayat boyu devam eder.

Yazma becerisi, binlerce yıllık insanlık tarihinde oldukça yeni bir beceridir. M. Ö. 2000 yılında yazının icadıyla birlikte insan hayatında yazma ve okuma becerileri yer almaya başlamıştır. Böylece medeniyet tarihi açısından sözlü kültürden yazılı kültüre geçilmiştir (Maden ve Karadağ, 2013: 266). İnsanoğlu o tarihten günümüze dek yazıyı geliştirmiş, yazma araçlarını çeşitlendirmiştir. Bu bağlamda insanlık tarihinde yazının icadı gibi kâğıdın, mürekkebin, matbaanın, daktilonun ve nihayet bilgisayarın icadı oldukça önemli bir yere sahiptir.

Yazma becerisi dil becerileri içinde en son öğrenilen beceridir. Dil becerileri dinleme-konuşma-okuma-yazma şeklinde kazandırılır. Okul çağına gelmiş bir çocuk,

dinleme ve konuşmada belli bir yeterliğe ulaşmıştır. Okulda öğretmen önce sesleri yazıyla gösterir. Sonra sesleri birleştirmeyi öğretir. Böylece ilk okuma eylemi gerçekleşir. Daha sonra bu seslerin nasıl yazıldığını gösterir. Böylece ilk yazma eylemi de gerçekleşir. Bütün sesler bir yandan okunup bir yandan yazılarak bu şekilde okuma-yazma becerisi geliştirilir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânı artmaktadır (Ungan, 2007a : 463).

Dört temel becerinin son halkası olan yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yazma becerisi, fiziksel ve bilişsel boyutu olan çok yönlü bir beceridir. İşittiğini yazıya geçirmekten ibaret olan dikte çalışmasında mekanik bir beceri iken duygu, düşünce, hayal, istek, bilgi, olay vb. aktarımında bilişsel boyutları ortaya çıkar. Bir yandan dil kurallarına uyma bir yandan da etkili bir ifade becerisine ulaşmak kolay değildir. Bu yönüyle hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde üst düzey bir beceri olarak görülür.

Yazma becerisinin dil becerileri arasında ayrı bir yeri vardır. Diğer becerilerdeki ustalaşma ve yetkinleşme yazmadaki kadar göz alıcı değildir. Anlama becerilerinde ustalaşanlar için ayrı bir tanımlama yapılmasına gerek görülmez. “Okur” denilince “iyi okuyan veya çok okuyan” anlaşılmaz; genel olarak yazının muhatabına “okur” denir. “Dinleyici” derken bu işte iyi olanlar anlaşılmaz; “o sırada konuşmayı dinleyenler” kast edilir. Ancak anlatma becerilerinde ustalaşanlar için ayrı bir tanımlama yapılır. “Konuşmacı” derken genel olarak “bir konuşma yapan” kast edilse de konuşmada ustalaşmış ve bunu meslek olarak yapanlara “hatip” denir. Yine spikerlik, sunuculuk gibi meslekler, konuşma becerisinde ustalaşmış kişilerce icra edilir. Yazma becerisinde ustalaşmış ve bunu meslek hâline getirmiş kişiye ise “yazar” denir. Yazarlık; hatiplik ve sunuculuğa göre daha üretken ve aktif bir meslektir. Bu yönüyle toplumda ayrı bir yeri vardır.

2.6. Dil Bilgisi - Kelime Bilgisi

Başlı başına bir dil becerisi olmayıp anlama ve anlatma becerilerinde etkili olan yeterlikler vardır. Bunlar dil bilgisi ve kelime bilgisidir.

2.6.1. Dil Bilgisi

Dil bilgisi (gramer), bir dilin kurallarını ortaya koyan bilgi dalıdır. Her dil bir sistemdir. Bu sistemdeki unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem hâlinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir (Erdem ve Çelik, 2011). Dil bilgisi; ses, şekil, cümle, köken ve anlam bilgisi gibi alt dalları olan karmaşık bir sistemdir. Ancak insan beyni bu karmaşık sistemi çözebilecek donanıma sahiptir. Yukarıda değinildiği üzere bazı dilbilimcilere göre her insan dünyaya dil bilgisine sahip olarak gelir. Buna evrensel dil bilgisi veya dil edinim cihazı denmektedir. İnsana doğuştan verilen bu beceri sayesinde insan içine doğduğu ortamın dil bilgisini kısa zamanda edinir veya öğrenir. Esasen burada bir öğretme yoktur, bebekler dil bilgisi kurallarını anne babasından öğrenmeden kelimeleri duyduğu şekilde bir araya getirerek kısa cümleler kurar. Çokça dinleme- izleme yaparak kelime dağarcığını geliştirir. Kelime bilgisi arttıkça biraz daha uzun cümleler kurmaya başlar.

Yabancı dil öğretimi yaklaşımlarından bazıları dil bilgisi öğretimini temel alarak öncelikle bir dilin kurallarını öğrenmek ve bu kurallara göre cümleler oluşturmak gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Aynı şekilde hedef dilden ana dile de bu kurallara göre çeviri yapmak gerektiğini savunmaktadır. Ancak çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde dil bilgisi bir kurallar silsilesi şeklinde öğretilmek yerine daha çok metin temelli ve sezdirme yöntemiyle kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınır. Dil bilgisi öğretiminin amacı dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, dil becerilerine dayanak olmasını sağlamaktır; dil becerilerinden bağımsız bir dil öğretimi, ezbere yönlendireceğinden istenilen sonuca ulaştırmayacaktır (Erdem ve Çelik, 2011). Dil edinim yaklaşımında okuma ve dinleme/izleme etkinliği sonrasında kişinin farkında olmadan dil bilgisine ulaşacağı belirtilir. Diğer bir deyişle çokça doğru ileti alan kişinin beyni bir süre sonra yanlış iletiyi kolayca ayırabilecektir. Bu nedenle dinleme ve okuma etkinliklerinde doğru ve etkili metinlerin kullanılması son derece önemlidir.

2.6.2. Kelime Bilgisi

Dil ile yapılan iletişimde temel malzeme, kelimelerdir. Kelimelerin belli kurallara göre bir araya getirilmesiyle (bağdaştırılmasıyla) yargı, duygu, soru vb. içeren cümleler oluşur. Kelimeler dillerin temel yapı taşlarıdır (Kana ve Keskin, 2013). Bir dili öğrenirken ilk önce öğrenilecek olan şey kelimelerdir. Gerek ana dilinde gerekse yabancı dil olarak

kelime bilgisi hem anlama hem anlatma becerilerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Anlama becerilerinde etkili olana alıcı söz varlığı, anlatma becerilerinde etkili olana üretici söz varlığı denir (Baş, 2010).

Kelime bilgisi yüzeysel ve derin olmak üzere iki düzeyde ifade edilebilir Yüzeysel kelime bilgisi, sözcüğün anlamının bilinmesi iken derin kelime bilgisi bir sözcüğün ses, şekil ve anlam özelliklerinin hepsinin bilinmesini ifade eder. Derin kelime bilgisi dil bilgisi ile iç içedir. Dil bilgisinin fonetik, morfoloji, semantik ve etimoloji gibi alt dallarında bilgi sahibi olan birisi derin kelime bilgisine sahip olur.

Yabancı dil öğretiminde yüzeysel kelime bilgisiyle yola çıkılır ve ilerleyen süreçte derin kelime bilgisi kazandırılması hedeflenir. Özellikle ileri düzey dil öğrenenlerde kelimelerin çeşitli anlam katmanlarını bilmeleri, diğer kelimelerle birleşim durumuna, kelimeye görülen ses olaylarına vakıf olmaları beklenir. Etimolojik çözümlenelere yabancı dil öğretiminde gerek görülmez. Kelimelerin kökeninin bilinmesi ana dili konuşurlarının bile çok bilmediği bir alan olduğu için yabancılardan bunu beklemek anlamsızdır. Üstelik buna gerek de yoktur. Çünkü dil, iletişim için öğrenilir ve kelimeler bu iletişimin vasıtalarıdır. Bir mimari eseri oluşturan taşların yapısı, nasıl oluştuğu vb. ayrıntılar sadece alan uzmanlarının ilgisini çeker.

2.7. Dinleme Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi

İnsanın günlük hayatta en fazla kullandığı beceri olan dinleme, diğer becerilerle doğrudan ilişki içindedir. Dinleme becerisi ile konuşma becerisi arasındaki ilişki doğrudan bir ilişki iken dinleme ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki, dil bilgisi ve kelime bilgisi üzerinden gerçekleşen bir ilişkidir.

2.7.1. Dinleme-Kelime Bilgisi İlişkisi

Dil öğrenen bireyler dinleme etkinliği ile hem yeni kelimelerle karşılaşır hem de dilin kendi kuralları içinde nasıl kullanıldığını görmüş olur. Kelime bilgisi, bir sözcüğün anlamını, diğer sözcüklerle ve eklerle birleşme durumunu, söylenişini bilmek demektir. Her ne kadar Türkçe genel olarak yazıldığı gibi konuşulan bir dil olsa da her dilde olduğu gibi Türkçede de yazı ve konuşma dilinde farklılıklar vardır.

Her dilin kendine özgü bir prozodisi vardır. Bunlar vurgu, ritim ve tonlama ile ortaya çıkar. Gerek sesli okumada gerekse konuşmada bu prozodik özellikleri yansıtmak gerekir (Keskin ve diğerleri, 2013). Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin buna dikkat etmesi gerekir. Kelime bilgisini sadece okuma yoluyla geliştiren bir öğrenci, sözcüklerin telaffuzunu ve cümlede söylenişini öğrenmediği için dilin prozodik özelliklerini yansıtamaz. Yabancıların Türkçe konuşmasında görülen aksan farkının temel nedeni budur. Başlangıç ve ara düzeyler için anlayışla karşılanacak bu durum ileri düzey dil konuşurları için bir eksiklik olarak görülür. Çünkü bir dil öğrenirken konuşma becerisinde en üst hedef ana diline yakın konuşabilmektir. Bu da konuşmada akıcılık (fluency) ve doğruluk (accuracy) ile olur. Kitabî olarak çok kelime bilmek yani sürekli okuyarak kelime öğrenmek konuşmada akıcılığı sağlayabilse de doğruluğu sağlamaz. Doğru konuşmak için, çok miktarda doğru konuşma örneğinin dinlenmesi gerekir. Elbette burada kastedilen doğruluk anlam bakımından değil sesletim bakımından doğruluktur.

2.7.2. Dinleme-Dil Bilgisi İlişkisi

Dil bilgisi, bir dilin kurallarının bütünüdür. Dille iletişim, bu kurallara göre oluşturulmuş iletilerin sözlü veya yazılı olarak aktarılmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle dil eğitiminde dil bilgisi öğretimi çok önemlidir. Çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında dil bilgisi öğretimi bir dizi kuralın aktarılması yerine metinler aracılığıyla yapılması önerilmektedir. Sezdirme yöntemi kullanılarak dilin mantığını keşfetmeye öncelik verilmekte ve dil bilgisinin etkili bir araç olmasına çalışılmaktadır (Güneş, 2014).

Ana dili konuşurları, herhangi bir dil bilgisi eğitimi almadan sadece çevrelerinde konuşulan dili taklit ederek konuşmayı öğrenir. Okulda ilk okuma ve yazmayı öğrendikten sonra ana dili derslerinde dil bilgisi kurallarının farkına varır. Burada anahtar kavram “farkına varma”dır. Ana dili öğretiminde dil bilgisi öğretimi sezdirme yöntemiyle başlamakta, giderek karmaşık yapıların gösterilmesi şeklinde devam etmektedir. Aynı durum yabancı dil öğretiminde de geçerlidir.

Dil öğretiminde etkili ve ilgi çekici dinleme/izleme materyalleri ile dilin kurallarına göre kullanımı öğretilir. Çok miktarda okuma ve dinleme yapan bir öğrenci ses, şekil, cümle ve anlam bilgisine ilişkin çok sayıda doğru kullanımın farkına varır. Öğreticiye ise bu kuralın adını verip başka örneklerle konuyu pekiştirmek kalır.

2.7.3. Dinleme-Okuma İlişkisi

Dinleme ve okuma, anlama becerisinin iki boyutunu oluşturur. Aktif ve üretici beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinin alıcı olarak karşılıkları dinleme ve konuşmadır. Bu yönüyle konuşmaya özgü özellikler dinlemeyi, yazmaya özgü özellikler de okumayı yakından ilgilendirmektedir.

Dinlemeyle okuma arasında yakın bir ilişki vardır. Bu ilişki pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve konu ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Yangın (1999: 41-43) konuyla ilgili olarak şunları aktarmaktadır:

“Dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçleriyle ilgili olarak iki teorik görüş dikkati çekmektedir: İlk görüşe göre, okuyucu dinlediğini anlamada o kadar beceri kazanmıştır ki, az bir dikkat ve gayretle okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında hiçbir fark kalmaz. Okuyucu aynı zihinsel ve dilsel becerileri konuşma sürecinde de kullanır.”

Dinleme ve okuma arasındaki ilişki ile ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler de ortaya atılmıştır. Özbay’a (2005) göre her ikisi de dilin kullanımı içinde yer alan ve iletişim açısından farklı avantajları olan dinleme ve okuma, bir paranın iki yüzü gibi dildeki alıcı becerilerin farklı iki yüzü gibidir. Rubin (2012), insanda önce dinleme becerisinin geliştiğini, okulda okuma becerisi kazanıldıktan bir süre sonra iki becerinin birbirine yaklaştığını, 12. sınıftan itibaren ise okuma becerisinin dinleme becerisini geçtiğini belirtmektedir.

Dinleme ve okuma aynı zamanda birbirini destekler nitelikte kullanılacak beceri alanlarıdır. Dinlediğimiz bir şeyden yola çıkarak içimizde okuma isteği oluşabilir ya da okuduğumuz bir şeyden yola çıkarak bir dinleme sürecine girebiliriz. Ayrıca dinleme yapmadan önce konu ile ilgili bir şeyler okumak, okuma yapmadan önce konu ile ilgili bir şeyler dinlemek gerekebilir. Bu tür durumlarda da bu iki beceri alanı birbirini destekler (Yazar ve Yazar, 2018: 85).

Okuma süreci de dinleme gibi, geliştirilen bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Dinlemeyle okuma becerisi benzer özellikler gösterir. Okumada, dinlemede olduğu gibi, birey okuduğunu anlama, kavrama, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini kullanabilmektedir. Anlamanın gerçekleşmesi adına, pek çok avantaja sahip olmasına rağmen dinlemenin dezavantajlarının da olduğu bilinmelidir. Okuma, zamana ve mekâna göre esneklik gösterirken böyle bir şey dinlemede söz konusu değildir.

Dinlemede dinleyici zaman ve mekândan bağımsız hareket edemez (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 776).

“Anlamaya yönelik dil becerilerinden okumada, metne gözle bakmak gibi konsantrasyonu tamamlayıcı zorunluluklar vardır. Dinlemede göz ve konsantrasyonu sağlamada görev üstlenen diğer unsurları bir noktada toplamak daha güçtür. Dolayısıyla dinlemede dikkati toplama süreci okumaya göre daha zordur” (Doğan, 2012: 3). Ayrıca dinleme ile okuma arasındaki farklılıklar konuşma ile yazma arasındaki farklılıklarla yakından ilgilidir. Konuşma ile yazma arasında üç temel farklılık vardır: “Konuşma işitsel bilgilendirme yaparken yazma görsel bilgilendirme yapar. Konuşma genellikle geçiciyken yazma kalıcıdır. Konuşmada prozodik özellikler (ritim, vurgu ve tonlama) varken yazmada bunlar yoktur.” (Rubin ve diğerleri, 1977: 17)

2.7.4. Dinleme-Yazma İlişkisi

Dinleme ve yazma becerileri, birisi anlama diğeri anlatma becerisi veya birisi sözlü diğeri yazılı iletişim becerisi olmaları yönüyle birbirleriyle doğrudan ilişki içerisinde olmayan beceriler gibi algılansa da günlük hayatta çoğu zaman bu iki beceri doğrudan ilişki içindedir. Herhangi bir toplantıda konuşulanları anında yazıya geçirmek veya bir konuşmanın önemli yerlerini not almak gibi durumlarda bu iki beceri aynı anda kullanılmaktadır.

Derslerde yapılan dikte çalışmalarında da dinleme ve yazma becerisi yakın bir ilişki içindedir. Dikte çalışması öğrencinin dinleme becerisini etkin bir şekilde kullanarak dinlediğini yazıya geçirme çalışmasıdır. Dikte çalışması öğrencinin ayrıştırıcı dinleme becerisini geliştirdiği için yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Dikte çalışmalarının etkili olabilmesi için bir defada söylenen kelime topluluğunun doğru şekilde bölümlenmiş olması ve sık tekrarlanmaması gerekir.

Özbay’a (2010:63) göre dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi, kişinin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan en önemli beceridir ve dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin anlama becerisi eksik kalacağı için anlatma becerilerinden olan yazma becerisi de tam olarak gelişemeyecektir.

Dinlemenin kelime ve dil bilgisini geliştirmesi nedeniyle yazma üzerinde dolaylı bir etkisi de vardır. Bireyler, kelime dağarcığına eklediği kelimeleri büyük oranda

dinlemeyle kazanmıştır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bireyler dinlediklerini yazarak da aktarmak isteyebilirler. Dolayısıyla dinleme yoluyla edinilen kelimeler, yazmaya kaynaklık edecektir. Bu tür bireylerin ne kadar iyi birer dinleyici olurlarsa edindikleri tecrübeleri o kadar artırarak, daha iyi yazdıklarını görmek mümkündür (Yazar ve Yazar, 2018: 85).

Dinlemeyle beraber not alma, öğrencinin kendi başına kazanabileceği etkinlik türü olarak görülmektedir. Not tutma sadece yazma olarak düşünülmemelidir. Bu etkinlik bireyin dinlediğini analiz edip yorumlaması sonucunda, kendi cümleleriyle düşüncelerini yazıya aktarması şeklinde değerlendirilebilir. Not alınan dinlemelerin hatırlanma olasılığı yüksektir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 779).

2.7.5. Dinleme-Konuşma İlişkisi

Dil becerileri arasında dinleme becerisi ile en yakından ilişkisi olan beceri konuşma becerisidir. Yazma ve okuma arasındaki ilişki konuşma ve dinleme arasında da vardır. Okuma için bir yazıya ihtiyaç olduğu gibi dinleme için de konuşmaya ihtiyaç vardır. Öte yandan dinleme olmadan da konuşma gerçekleşmemektedir. Bebekler konuşmaları dinleyerek konuşma becerisi edinmektedir. Doğuştan işitme engelli olanlar konuşma aygıtlarında bir problem olmamasına rağmen konuşmamaktadır.

İyi bir iletişim kurmak için dinlemek, dinlediklerini anlamak ve anladıklarına konuşarak yanıt vermek gerekir. Konuşma karşılıklı iki kişi arasında gelişen bir süreçtir. Bu süreçte tarafların anlaşması için mutlaka birbirlerini dinlemeleri gerekir. Mesela bir konuda konuşacak olan kişiler için birbirini dinlemek çok önemlidir. Çünkü konuşulanları dinlemeyen bir kişi, aynı şeyleri söyleyerek hoş olmayan bir konuma düşer. Bu durum diğer taraftan zaman kaybına da yol açar. Sözlü anlatım becerileri arasında yer alan tartışma, açık oturum, konferans vb. birçok etkinlikte dinleme ve konuşma becerileri bir arada kullanılır (Yazar ve Yazar, 2018: 84).

Konuşma becerisine ilişkin pek çok özellik dinlemeyi doğrudan etkilemektedir. Söylenen kelimelerin yanı sıra sesin yüksekliği, tonu ve vurgulanması, konuşmanın hızı, nefes alıp verme biçimi, duraklama, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi, kişiler arası mesafe, jest ve mimikler konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını kapsamaktadır (Özbay, 2010). Konuşmacının diksiyon becerisi dinlemeyi etkileyen faktörlerdendir. Boğumlama, telaffuz, vurgu ve tonlamalardaki hatalar ve eksikler konuşmanın

anlaşılmasını güçleştirmektedir. Yine çok hızlı konuşan birinin konuşmasını takip edip konuştuklarını yakalamak ve söyleneni anlamak çok güçtür. Çok yavaş konuşmayı dinlemek de dinleyen için hem yorucu hem sıkıcıdır. Normal bir konuşma hızı dakikada 125-150 kelime arasındadır (Gündüz ve Şimşek, 2014:129). Bunun çok üstünde veya çok altında bir hız anlaşılabilirliği düşürecektir.

2.7.5.1. Konuşma Dili-Yazı Dili

Günlük hayatta sözlü iletişim için kullandığımız dile konuşma dili, yazıda kullandığımız dile ise yazı dili denir. Yazı dili Türkçe Sözlük (TDK, 2005)'te “bir ülkede konuşulan ağızlardan birinin yazılı anlatımlar için kabul edilmiş biçimi; ölçünlü dil, standart dil” olarak tanımlanırken konuşma dili, “günlük yaşayışta kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil, günlük konuşma” olarak tanımlanmaktadır. Konuşma dili doğaldır; bölgesel, yöresel farklılıklar olabildiği gibi kişisel farklılıklar da görülebilir. Ancak yazı dili belli kuralları olan ortak dildir. Buna kültür dili veya standart dil de denir.

Yazı dili ortaktır ve o dilin ülke sınırları içinde tektir. Oysa konuşma dili çeşitlidir. Coğrafi farklılıkların yanı sıra bireysel farklılıklar bile görülebilir. Denebilir ki her insanın ayrı bir konuşma dili vardır. Bu ayrım, Ferdinand De Saussure'nin dil (langue) ve söz (parole) ayrımını akla getirmektedir. Saussure'a göre bireylerin konuşma ve yazma etkinliğine söz, bu şekilde insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan sisteme ise dil demektedir. Yazı durağanlığı konuşma ise canlılığı ifade ettiği için Saussure doğal olarak eşzamanlılığı temsil eden konuşma dilini önemsemektedir (Demirci, 2015).

Türkçede konuşma dili ve yazı dilindeki farklılıkları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

a. Az çaba ilkesine göre kolay söyleyişten kaynaklanan farklılıklar

- İstek kipi birinci kişi çekiminde görülür: Örneğin söyle- fiilinin istek kipi birinci kişi çekimi “söyleyeyim” şeklindedir. Ancak konuşma esnasında bu çekilde söylemek zor olduğundan söyleyim hatta söylim şeklinde telaffuz edilir.
- Sondaki r sesinin düşmesi: “Bir” kelimesinin “bi” şeklinde, “-yor” ekinin “-yo” şeklinde (geliyor, gidiyo gibi) söylenmesi.
- Değil edatının “diil” hatta “di” (di mi?) şeklinde söylenmesi.
- “Ağabey” yerine “abi” denmesi.

- İyiyim yerine iyim, pek iyi yerine peki denmesi.
- Kuralsız ünlü daralması: “Bilmeyen, anlamayan” yerine “bilmiyen, anlamıyan” denmesi.

b. Estetik söylenişten kaynaklanan farklılıklar

- İstanbul yerine Istanbul denmesi gibi.

Bu söyleyiş farklılıkları yöresel ağız kullanımı şeklinde azınlıkta kalan kullanımlar değil, oldukça yaygın hatta ulusal yayın yapan televizyon ve radyolarda sıkça duyulan söyleyişlerdir. Bu söyleyişler konuşma dilinin doğası olarak kabul edilip söyleniş bakımından yanlış olarak görülmesi de bu şekilde yazılmaları imla yanlışı olarak değerlendirilmektedir.

Dursunoğlu (2006) Türkiye Türkçesinde konuşma dilinde görülüp yazı diline yansımayan kullanımları on altı maddede sıralamıştır. Bunlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir:

- “Ne” ile başlayan bazı soru kelimelerindeki ses düşmeleri
napcan? ne yapacaksın? naaber? Ne haber? noldu? ne oldu? nerde? nerede?
- Fiillerdeki “-acak/-ecek” ekindeki ses düşmeleri kırcan kıracaksın yapıcak yapcak yapacak gelcen mi? gelecek misin? çıkıcam, çıkcam çıkacağım
- İşaret zamirlerinin “-de, -den” hâl ekiyle kullanılmaları durumundaki ses düşmesi burda, burdan burada, buradan şurda, şurda şurada, ordan orada, oradan
- “e” ünlüsünün, ağzın çok geniş açılması ve dilin ileri doğru hareketiyle, bir sestense fazla değerinde kullanılması
nedeen neden been ben bilmeem bilmem
- “ğ” sesinin söylenişinden kaynaklanan durumlar
“ğ” sesinin yerine kendinden önceki ünlünün iki ses değerinde kullanılması aaz ağız çaar çağır daa dağ yaamur yağmur baarmak bağırmaq sız sığır kooş ko ğuş ööretmen öğretmen...
“ğ” sesinin kendinden önceki ünlünün ince olması sebebiyle “y”ye dönüşmesi eyitim eğitim gördüyüm gördüğüm öylen öğlen deyil değil deyişen değişen öyretmen öğretmen
- “y” sesinin daraltıcı özelliğe sahip olmasından kaynaklanan durumlar başlıyan başlayan yaşıycak yaşayacak atlıyarak atlayarak etkiliyen etkileyen
- Uzun ünlülerin kullanılmasından kaynaklanan durumlar
Türkçeleşmiş kelimelerde uzun ünlülerin kullanılması Fâtiş-Fatih şâir-şair sûre sure
Türkçe kökenli kelimelerde uzun ünlülerin kullanılması yârın-yarın vâr olmak - var olmak yâd eller-yad eller
- “-yor” ekindeki son ses “r”nin düşürülmesinden kaynaklanan durumlar yazıyo yazıyor konuşuyo konuşuyor yapıyo yapıyor
- İç sesteki “h”nin söylenmemesinden kaynaklanan durumlar mapus mahpus

- “bir” kelimesinin sonundaki “r” sesinin düşürülmesinden kaynaklanan durumlar bi tane bir tane bi şey bir şey

(Dursunoğlu, 2006)

2.8. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinlemeyi etkileyen faktörler konusunda literatürde farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Çiftçi (2001) dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik, fizikî, psikolojik, zihinsel, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, konuşmacı faktörü ve konu faktörü olarak sekiz genel başlıkta ele almaktadır. Özbay (2010) bu faktörleri dinleyiciye bağlı faktörler, öğretmene/konuşmacıya bağlı faktörler, konuşmanın/dersin içeriği, dinleme ortamı, dinleme/anlama hızı ve dinleme süresi şeklinde açıklamaktadır.

2.8.1. Dinleyiciye Bağlı Faktörler

Dinleme sırasında, bu sürecin başarılı olması için dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Bunları zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı ve dilin işleyişini bilme şeklinde sıralayabiliriz (Özbay, 2010: 158-166).

2.8.1.1. Zekâ Durumu

Dinleme becerisinin gelişimini etkileyen nedenlerin başında zekâ yer almaktadır. Çünkü Dinleme, canlı ve dinamik bir faaliyettir; muhakeme, mukayese, analiz ve yorumlama, dinleme faaliyeti boyunca sürekli değişerek gerçekleşir (Çiftçi, 2001). Yapılan pek çok araştırma, düşünce sisteminin gelişimi ile dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen, sınıf ortamında yaptığı konuşmaların çok iyi dinlenilmesini istiyorsa, öncelikle öğrencilerin zekâ gelişim seviyelerini göz önünde bulundurmalıdır. Aksi takdirde söyledikleri anlaşılacaktır. Sınıflarda “kaynaştırma eğitimi” programına dahil öğrencilerin varlığı göz ardı edilmemelidir. Öğrenme gücü çeken ya da zekâ bakımından problemleri olan öğrencilerin, diğer öğrencilerle aynı ortamda eğitim- öğretim görmeleri, zekâ faktörünü daha da önemli kılmaktadır.

2.8.1.2. İşitme Durumu

Kulağa gelen seslerin, tam ve doğru olarak dinlenip, anlamlandırılabilmesi için, işitme işlevlerinde herhangi bir yetersizliğin olmaması gerekmektedir. Eğer ocukta işitme ya da dinleme sorunu varsa ocuk eğitiminde de sorunlarla karşılaşabilecek ve eğitiminde gerilemeler ortaya çıkabilecektir (Girgin, 2006:17). İşitme alanlarındaki yetersizlikler, beyne gelen mesajları anlamlandıramamanın yanı sıra birtakım davranış eksikliklerine sebep olmakta ve diğer dil becerilerini de doğrudan etkilemektedir. İşitmede herhangi bir problemi olan kişiler, dinlediğini anlamada, hatırlamada ve dili kullanmada büyük zorluk çekmektedirler.

2.8.1.3. Dinlemenin nemini Bilme

Anlatılacak olan konuya başlanmadan önce, öğrenciye gerekli ön bilgilerin verilmesi faydalı olabilir. Öğrencilerin kendilerine sunulan konuyu, sağlıklı bir Şekilde dinlemeleri durumunda, neler kazanacakları hakkında bilgilendirilmeleri, onları güdüleme ve ikna açısından olumlu etkileyebilir. Öğrenci, öncelikle dinleme becerisinin kendine ne gibi faydalar sağlayacağını bilmelidir. Öğrencinin anlatılan bir konuyu uzun süre dinleyebilmesi için, dinleme bilincine erişmiş, yani ikna edilmiş olması gerekir. Dinlemenin, bilgi kazanmak, doğruya ulaşmak ve doğru düşünmeyi sağlamak gibi birtakım faydalarının farkında olması lzımdır. Öğrenci, böylece dinlemeye duyuşsal açıdan da hazırlanmış olacaktır.

2.8.1.4. Konuya İlgili Duyma

İnsanlar ilgilerini çeken konuları daha dikkatle dinlerler. Gerek kişiler arası konuşmada gerekse konferans, söyleşi, panel gibi topluluk önünde yapılan konuşmalarda dinleyicileri baştan yakalamak için konunun ilgi çekici olması gerekir. Dil ğretiminde de öğrencilerin ilgi alanına giren konular içeren metinlerin seçilmesi dinleyenlerin dikkat ve motivasyonunu artıracaktır.

2.8.1.5. Dikkat Etme

Dikkat, dinleme etkinliğindeki duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biridir. Alıcı becerilerden okumaya kıyasla dinlemede dikkat dok daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma hızını ayarlamak okuyucunun elindeyken konuşma hızını ayarlamak dinleyicinin elinde değildir. Bu nedenle dinlerken herhangi bir kelimeyi veya ifadeyi

kaçırdığında tekrar dinleme imkanı olmadığı için bütün dikkatini konuşmacıya vermelidir. Ungan (2007b)'a göre dinleme, karşıdaki kişiyi edilgen bir biçimde izleme değil, iletişimin asıl amacına ulaşabilmesi için iletiyi doğru biçimde alma ve yorumlama çabasını içermektedir.

2.8.1.6. Dinleme Amacı

İnsanlar gün içinde çeşitli amaçlarla dinleme etkinliği içine girerler. Konuşmanın türüne veya dinleyicilerin buldukları ortama ve duruma göre bu amaçlar çeşitlenir. Kişiler arası iletişimde dinlemenin temel amacı iletişimi sürdürmektir. Topluluk karşısındaki konuşmalarda ise genellikle bilgi alma, yorumlama, değerlendirme vb. amaçlarla dinleme yapılır. Dil öğretiminde sıkça başvurulana kayıttan dinleme etkinliğimnde ise temel amaç dil becerilerini geliştirmektir. Kelme öğrenimi, gramer yapısını fark etme ve kavrama gibi amaçlarla dinleme yapılmaktadır. Kısacası dinleme etkinliğinin bir amacı olmalıdır. Amaçsız bir dinleme etkinliği, istenilen sonucu vermeyecektir (Özbay, 2010). Öğretmen, yapacağı konuşma öncesinde konuya dair bir ön bilgi vererek, öğrencilerin amaçlarını belirlemede onlara yardımcı olabilir. Çünkü öğrenciler, her zaman doğru amaçları seçemeyebilirler.

2.8.1.7. Dilin İşleyişini Bilme

Sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi ve söylenenlerin anlaşılabilmesi için, öncelikle aynı dili konuşmak gerekmektedir. Bazen aynı dili konuşmak, anlaşabilmek için yeterli olmayabilir. Konuşulan dilin özelliklerinin bilinmesi, bireyin dinleme becerisini etkileyen faktörler arasındadır. Dil özelliklerinin bilinmemesi, zaman zaman bireyler arasında çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir. Her dilin kendine özgü ses yapısı, öge dizilişi, vurgu sistemi ve anlam dünyası vardır. Dinleyici o dilin işleyişini bildiği oranda dinlediğini anlamlandırmada başarılı olacaktır. Dinleyici öncelikse kelimeleri birbirinden ayırabilmek için sesleri ayırabilmelidir. Çünkü her dilde en küçük anlam ayırıcıları olarak ses birimler (fonemler) vardır. Yapısal olarak dildeki ses>şekil>cümle>metin zincirinin ilk halkası ses birimdir (Demirci, 2015). Örneğin “baş” ve “beş” sözcüğünü ayıran fonem a ve e sesleridir.

Vurgu ve tonlama da anlamlandırmayı etkileyen unsurların başında gelmektedir. Dinleyici vurgu ve tonlamaya duyarlı olmazsa duyduğu bir cümleye anlam veremeyebilir veya yanlış anlayabilir.

2.8.2. Konuşmacıdan Kaynaklı Faktörler

Konuşmacıdan kaynaklanan birtakım unsurlar da dinlemeyi etkiler. Bunlar; konuşmacının konuşma hızı, ses tonu, telaffuzu, kullandığı dil, konuşmasının düzeye uygun olup olmaması, konuya hâkimiyeti, konuyu sunuş tarzı, konuşmayı görsel-işitsel unsurlarla desteklemesi, duruşu, beden dilini kullanması, konuşma sürecini dinleyici dönütlerine göre ayarlaması şeklinde sınıflandırılabilir (Yazar ve Yazar, 2018: 85-86)

2.8.2.1. Konuşma Hızı ve Ses Tonu

Konuşmacı konuşmasını dinleyenlerin anlayabileceği bir hızda yapmalıdır. Ne çok hızlı ne de çok yavaş konuşmamalıdır. Konuşan kişi ses tonunu herkesin duyabileceği şekilde ayarlamalıdır. Bunun yanında baştan sona monoton bir sesle konuşup dinleyenleri sıkıkmamalıdır. Ses tonunu konunun içeriğine göre ayarlamalıdır. Bunu yaparken yapmacıklıktan ve abartıdan kaçınmalıdır.

2.8.2.2. Kullanılan Dil

Konuşanın kullandığı dil konuşmayı yaptığı kesimin anlayacağı bir dil olmalıdır. Yabancı dilde konuşma yapılıyorsa, dinleyici kesime göre birebir çeviri yapılmalıdır. Aynı dilde yapılan konuşmalarda açık, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Konuşma esnasında telaffuza dikkat edilmelidir. Kelimelerin yanlış telaffuzları yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Dinleme zevki açısından da yanlış telaffuzlar dinleyenlere rahatsızlık verebilir. Kelimelerin doğru telaffuzları için diksiyon eğitimi de bu yüzden önemli olmaktadır.

2.8.2.3. Konuya Hâkimiyet

Konuşmacının konuya hâkim olup olmaması da dinleme sürecini etkiler. Kişi konuya hâkim olmadığında konuşmanın içeriği zayıf kalır. Dinleyiciler tarafından dikkate alınmaz. Dinleyicilerin bilgi birikimi daha fazla ise yapılan konuşma, kişilerin motivasyonlarının düşmesine ve sıkılmalarına neden olur.

2.8.2.4. Konuyu Sunuş Tarzı

Konuşmacının konuyu sunuş tarzı, dinleme etkinliklerinde önem taşımaktadır. Konuşmacının yapacağı konuşmanın her aşamasını iyice planlaması gerekir. Aynı

zamanda konuşma anında gelebilecek her türlü soruya ve tepkiye karşı da hazırlıklı olmalıdır. Her şeyden önce konuşma kurallarını, konuşma üslubunu ve dinleyiciye yaklaşım tarzını iyi bilmelidir. Konusunu sunarken beden dilinden gerektiği kadar faydalanmalıdır. Gereksiz ve anlamsız vücut hareketleri yaparak dinleyenlerin dikkatini dağıtmamalıdır. Konuşmacı salt konuşma yapmaktan öte, dinleyenlerin tepkilerini de iyi ölçmelidir. Dinleyenlerden gelen sözlü ya da bedensel dönütlere göre gerektiğinde onları aydınlatmalı, yanlış anlaşılan bölümleri düzeltmeli, antipati ve önyargılar oluşmuşsa bunları telafi etmelidir.

2.8.2.5. Konuşmanın Görsel-İşitsel Unsurlarla Desteklemesi

Dinleme etkinliği doğru ve yerinde kullanılan görsel-işitsel unsurlarla desteklendiği zaman daha ilgi çekici ve anlaşılır olur. Bu yüzden konuşmacının konusuyla ilgili içeriği görsel-işitsel araç gereçlerle destekleyerek aktarması dinleyenlerin konuya dikkatini çeker ve daha fazla anlamalarını sağlar. Ayrıca konuşma sürecindeki monotonlukları da ortadan kaldırmış olur.

2.8.3. Ortamdan Kaynaklı Faktörler

Dinlemeyi etkileyen faktörlerin başında dinleme ortamının hazır olup olmaması gelmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde dinleme beceri alanından verimli bir şekilde yararlanmak ve hedeflenen kazanımlara ulaşmak için öncelikle dinleme ortamının uygun hâle getirilmesi gerekir. Dinleme ortamının uygunluğunu sağlamak için ise ortamın ısısı, ışık durumu, oturma düzeni, ses sistemleri, sessizliği etkileyen faktörler gibi dikkati dağıtacak unsurların gözden geçirilmelidir (Yazar ve Yazar, 2018: 85).

Oturma düzeni ve oturma malzemelerinin standardı, yapısı da dinlediğini anlama için önemli bir etkidir. Sandalyeler, masalar, kürsü ve dolayısıyla verici merkezinin bulunduğu yer, yan yana veya bağımsız oturma düzenleri dinlemeyi ve anlamayı etkileyen diğer nedenlerdendir. Tabure, oturak ve benzeri rahatsızlık verici oturma malzemeleri kadar, fazla rahatlık hissi veren koltuklar da anlamaya engel oluşturabilir (Çiftçi, 2001: 171).

Dinleme ortamında diğer insanların ilgi ve dikkatleri dinleyici olarak sizi cesaretlendirdiği gibi gürültü ve rahatsızlık uyandıran davranışları dinlemeyi imkânsız hâle getirebilir (Özbay, 2010: 171).

Dinleme ortamı sağlıklı bir dinleme yapılması için son derece önemlidir. Her şeyden önce dinleme ortamının dinleyenlerin uykularını getirecek ya da onları rahatsız edecek bir sıcaklık ya da soğukluk seviyesinde olmaması önemlidir. Dinleme ortamında ışık unsuru dinleme/izleme etkinliğine göre ayarlanmalıdır. Dinleme ortamının sessiz hâle getirilmesi ya da dinleme esnasında diğer konuşmaların yapılmasının konuşan ya da konuşma sürecini yöneten kişi tarafından önlenmesi son derece önemlidir. Dinleme etkinliğine göre ortam şartlarına uygun oturma düzeninin sağlanması, ses sistemleri kullanılacaksa çalışır vaziyette olması, veriyi en iyi şekilde sunacak durumda hazır bulundurulması gerekir. Sesin çıkış noktası ortamın konumuna göre ayarlanmalıdır. Dinleme ortamında dinlemeyi engelleyecek, dikkat dağıtıcı farklı uyaranların bulunmaması sağlanmalıdır (Yazar ve Yazar, 2018: 85).

2.9. Dil Öğretiminde Metinler

Metin, duygu, düşünce ve bilgilerin yerleştirildiği yapılardır (Güneş, 2014). En yalın tanımıyla metin, kelimelerin belli bir uyum içinde bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş sesli ve yazılı parçalardır. Özlü sözler, atasözleri veya dize, beyit ve dörtlük gibi şiir parçaları bir metin özelliği taşıyabilse de genellikle metin derken cümlelerin oluşturduğu parçalar kast edilir.

Sözce, metin, söylem gibi birbirinin yerine kullanılan kavramlar metin dilbilimde ele alınan kavramlardır. “Bir metni metin yapan şeyler nelerdir?”, “Ne metindir veya ne metin değildir?” soruları sonucunda metinsellik ölçütleri üzerinden çığır açıcı çalışmalar yapılmıştır (Kerimcan, 2014: 237).

Metinlerin dil öğretiminde kullanımının tarihsel geçmişiyle ilgili olarak Güneş (2014: 251-256), önce geleneksel yaklaşımda edebî metinlerin kullanıldığını, daha sonra davranışçı yaklaşımla birlikte edebî metinlerin iletişim ihtiyacına cevap vermediği görülerek üretilmiş metinlere geçildiğini, bilişsel yaklaşımın etkisiyle üretilmiş metinlerin doğal dilden uzaklığı nedeniyle bunların yerine iletişim için oluşturulmuş ve seçilmiş özgün metinlerin kullanılmaya başlandığını ve son olarak yapısalcı yaklaşımın etkisiyle hem dil öğretimi için hazırlanmış özel metinlerin hem de dil öğretimi için hazırlanmasa da kelime bilgisi ve dil yapılarını kavratmaya elverişli olan özgün metinlerin kullanılmaya başladığını belirtir.

Güneş (2014: 258) ayrıca yaklaşım olarak “metin öğretme” yerine “metinle öğretme” yaklaşımına geçildiğini belirtir. Dil öğretimi metinlerle yapılır. Metinler hem ana dili öğretiminde hem yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü metinler sayesinde bir yandan doğru ve güzel dil örnekleri sunulurken öte yandan metinlerle kültür aktarımı yapılmış olur. Dil ile kültür arasındaki ilişkinin temelinde de metinler vardır. Metinler bir ulusun tarih boyunca ortaya koyduğu her türlü birikimin yansıtıcısıdır. Diller metinlerle yaşar.

Türkçe, eldeki ilk metinler olan Köktürk kitabelerinden beri tarihî dönemler içinde zengin bir metin hazinesi ortaya koymuştur. Ne var ki Türk dilindeki yatay ve dikey farklılaşma yani hem değişik coğrafyalardaki farklı yazı dilleri (şive, lehçe) hem de birbirini izleyen tarihî dönemlerde yazı dillerinin farklılaşması, bu metin hazinesinden yararlanmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle çoğu metnin sadeleştirilip günümüz Türkçesine aktarılması gerekmiştir. Böylece Türkçenin özellikle ana dili olarak öğretiminde bu metinlerden yararlanılmıştır.

2.9.1. Metin Türleri

Metinlerin sınıflandırılmasında çeşitli ölçütler kullanılmıştır. Bunlar metinlerin işlevleri, hedef kitlesi, oluşturulma amaçları gibi ölçütlerdir. Bir ölçüte göre metinler, anlatımcı (narrative), betimleyici (descriptive), kanıtlayıcı (argumentative), öğretici (instructive) ve karşılaştırmacı (comparison/contrast) metinler şeklinde beş başlıkta incelenir (Kerimcan, 2014: 239). Gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından yapılan sınıflamaya göre metinler temelde ikiye ayrılır: Sanatsal (edebî) metinler ve öğretici metinler (Güneş, 2014: 251). Sanatsal metinlerde amaç okuyana veya dinleyene estetik bir haz yaşatmak, onu etkilemektir. Şiir, öykü, roman, masal, tiyatro metni bu gruba girer. Öğretici metinlerde ise temel amaç bilgilendirmektir. Makale, deneme, köşe yazısı, anı, günlük, gezi yazısı gibi türler bu gruba girer. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2006) öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir şeklinde bir sınıflandırma yapılırken Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) ise hikâye edici, bilgi verici ve şiir metin şeklinde sınıflandırılmıştır.

2.9.1.1. Yazı Temelli (literate-based)- Konuşma Temelli (oral-based) Metinler

Metinler iletişim kanalına göre yazılı ve sesli metinler şeklinde de ikiye ayrılır. Yukarıda sayılan metinler yazılı bir biçimde sunulabileceği gibi sesli biçimde de

sunulabilir. Yazılı metinler okuma becerisine, sesli metinler dinleme becerisine yöneliktir. Ancak metinler kendi doğası gereği yazılı ve sesli olarak sunulur. Kimi metinler yazılı şekilde daha yaygındır ve okunduğu zaman daha anlaşılırdır. Bunlara yazı temelli (literate-based) metinler denir. Öykü, roman gibi sanatsal metinler ve öğretici metinlerin tamamı bu gruba girer.

Kimi metinlerin sesli şekilde daha yaygındır ve dinlendiği zaman daha anlaşılırdır. Bunlara da konuşma temelli (oral based) metinler denir (Dubay, 2007). Şiir, masal ve tiyatro metni gibi sanatsal metinler ile günlük yaşamdan alınmış her türlü iletişim örneği bu gruba girer.

Aslında okuma becerisine dönük olan yazı temelli bir metin sesli olarak sunulup dinleme becerisine hitap edebilir. Ancak yapılan çalışmalar göstermiştir ki bu tür metinlerin okunduğu zamanki anlaşılabilirliği dinlendiği zamanki anlaşılabilirliğinden daha yüksektir (Rubin, 1993). Yazı temelli metinler sesli olarak sunulduğunda doğal bir konuşma değil bir seslendirme söz konusudur.

2.9.1.2.Özel (Oluşturulmuş) Metinler - Otantik Metinler

Metin türleriyle ilgili bir diğer ölçüt metnin dil öğretimi için oluşturulmuş olup olmamasıdır. Dil öğretimi için oluşturulmuş metinlere özel metinler denirken dil öğretme amacı taşımayan metinler ise özgün veya otantik metinler olarak adlandırılır (Güneş, 2014: 256). Her ne kadar dil öğretimi için hazırlanmış olmasa da otantik metinler dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çünkü özel metinler dil öğretimi amacıyla öğrenci seviyesi gözetilerek belli bir ders ünitesine yönelik olarak hazırlandığı için bir yapaylık söz konusudur. Çoğu zaman bu tür metinlerde doğal dil kullanılmaz, hedeflenen kazanımları içeren standart dil kullanılır. Oysa otantik metinler günlük dile daha yakındır. Bu metinlerde doğal dil kullanım örnekleri daha fazladır.

Akyol (2003), metinleri farklı bir sınıflamaya göre tamamlayıcı, çatışmacı, kontrol edici, sinaptik ve diyaloga bağlı metinler olmak üzere beş gruba ayırır:

Tamamlayıcı metinler ele alınan konuyu farklı boyutlardan destekleyerek geliştiren metinlerdir. ... Çatışmacı metinler, seçilen metinde (ders kitabında) işlenen düşünceye alternatif düşünceler ve bakış açılarını ele alır. ... Kontrol edici metinler, otorite olan kaynaklardır. Okuyucu önemli bir metni veya kaynağı otorite olarak seçer ve diğer kaynakları da seçilen bu temel kaynakla karşılaştırarak değerlendirme yapar. ... Sinaptik metinler, belirli bir konu

üzerine yazılmış metni konunun özünü bozmadan fakat farklı yorumlarla anlatan metinlerdir. ... Diyaloga dayalı metinler, okuyucunun sürekli görüş alışverişi içerisinde olduğu metinlerdir (Akyol, 2003).

2.9.2. Dinleme Açısından Metinlerin Özellikleri

Metinler eğitim sisteminin tümünde bütün dil becerileri için önemli bir yere sahiptir. Dinleme eğitiminin metinler aracılığıyla yürütüldüğü düşünüldüğünde bunların seçiminde çok dikkatli olmak gerektiği söylenebilir. Çünkü “seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez.” (Melanlıoğlu ve Özbay, 2015: 113).

Metinlerin taşınması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler beceriden beceriye değişiklik göstermektedir. Okuma ve dinleme becerisiyle ilgili metinlerin özellikleri birbirine benzer olsa da bazı noktalarda farklılık göstermektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 8. Sınıflar) Öğretim Programına (2006: 57) göre dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.

10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

“Dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda sadece metinleri kullanmak bu becerinin eğitim açısından yeterli değildir. Metinlerin yanında ve onlara ek olarak işitsel, işitsel/görsel başka eğitim materyallerinden de yararlanmak hem öğrencilerin dikkatini konuya daha çok çekmeyi hem de çalışmalardan yüksek verim almayı sağlayacaktır” (Doğan, 2013: 157). Dolayısıyla öğrencilerin ilgilerini çekecek, seviyelerine uygun videolar da eğitim materyali olarak kullanılabilir. Derslerde video kullanımı ile ilgili Tompkins (2009’dan aktaran, Doğan, 2017: 55-56) “Sınıfta Video Kullanım Kılavuzu” oluşturmuştur. Bu kılavuz doğrultusunda sınıf ortamında video izlenirken izlenecek adımlar şu şekilde belirlenmiştir:

- *Videoyu ön izleme:* Öğrencilere videoyu göstermeden önce öğretmenler videonun çocuklar için uygun olup olmadığından emin olmalıdırlar. Video içerisinde içerik bakımından oldukça uzun gereksiz kısımlar yer alabilir. Videoların öğrencilere izletilmesi sırasında bu bölümler atlanabilir.
- *Videonun nasıl kullanılacağına planlaması:* Kitabı okumadan ya da sesli okunan kitabı dinlemeden önce videonun izletilmesi, konu ile ilgili az biraz ön bilgiye sahip olan ya da kelime veya cümle yapıları zor gelen öğrenciler için daha faydalı olabilir.
- *Amaç belirleme:* Öğretmenler, öğrencilere videoyu izleme amaçlarını ve öncelikli olarak eleştirel, kapsamlı ve ayırt edici dinlemeyi kullanıp kullanmamaları gerektiğini açıklarlar.
- *Duraklatmayı kullanma:* Öğrencilerin tahminde bulunabilmeleri, dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik derinlemesine düşünebilmeleri, video hakkında konuşabilmeleri, kitap ve video örneklerini karşılaştırabilmeleri için öğretmenler düzenli olarak videoyu duraklatırlar. Öğrenciler bilgilendirici bir video izlediklerinde öğretmenler zaman zaman onların not almaları için videoyu duraklatırlar.
- *Videoyu yeniden izleme:* Öğretmenler videoyu bir kereden daha fazla izletmelidirler çünkü yeniden izleme de tekrar tekrar okuma kadar faydalıdır. Öğrenciler izlemeye devam ederken öğretmen videonun belirli

bir bölümünü ikinci bir kez daha göstermek için videoyu geri sarabilir ya da herhangi bir müdahâle yapılmadan video bir kez izlendikten sonra ikinci bir kez daha izletmek için videoyu tekrar gösterir.

- *Video izlemek için kullanılan diğer yöntemler:* Öğretmenler bazen video metni ile bir hikâyenin başlangıcını izletirler ve daha sonra kitabın tamamını sesli okurlar. Sonrasında öğrenciler videonun tamamını izlerler ya da öğretmenler uzun bir kitabın bölümlerini okuma ve izleme biçiminde dönüşümlü olarak değiştirirler.
- *Yazarın ya da kameranın bakış açısını karşılaştırma:* Öğrenciler, hikâyenin etkisini, müzik ve sesin etkisini, kahramanların görsel sunumlarını ve olay yerinin sunumu ile kamera açısını inceleyebilirler.
- *Videoya geri bildirim verme:* İzlemeden sonra öğrencilere geri bildirimde bulunmaları için fırsatlar sağlanır. Öğrenciler izlediklerine yönelik fikirlerini okuma günlüklerine yazabilir ya da sınıfın tamamının katıldığı etkileşim yoluyla katılım sağlayabilir.

2.9.3. Metin Seçimi

Dil öğretimi metinlerle yapılır. Bu nedenle derslerde kullanılacak metinlerin seçimi çok önemlidir. Hedef dilin öğretiminde öğrenciye sunulan yazılı/sözlü içerikler ile öğrencinin yeterlik düzeyi arasında paralellik olmalıdır (Melanlıoğlu, 2017). Ana dili öğretiminde bu konu belli kurallara bağlanmış ve Türkçe öğretim programları bu konuda ölçütler ortaya koymuştur. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” dışında bir çerçeve program olmaması nedeniyle bu konuda bir ölçüt yoktur. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış setlerde metinlere DİAOÇM’deki kazanımları içermesine göre yer verilmektedir. Elbette ilgi çekicilik ve genel ahlaka aykırı ya da siyasi söylem içermemesi gibi kriterlere dikkat edilmektedir.

Metinlerin özel metin, otantik metin olması veya yazı temelli, konuşma temelli olması gibi özellikleri de önemlidir. Özel metinler dil öğretimi için oluşturulmuş metinler olduğu için belli bir dil bilgisi yapısını kavratmak, belli kelimelerin anlamını öğretmek gibi özel amaçlar için kullanımı uygundur. Ancak bu tür metinlerin zayıf yönleri de vardır. Doğal dilden uzak, doğal konuşma hızından biraz daha yavaş olması gibi yönleriyle bu tür metinlerde bir yapaylık vardır. Bu nedenle sadece özel metinlerle dil öğretimi yapmak doğru değildir. Kullanılan, yaşayan dilin öğretilmesi gereklidir. Aksi durumda öğrenci, öğrenmeye çalıştığı dil ile sokakta konuşulan dil arasında ikilemde kalacak ve sağlıklı iletişim kuramayacaktır (Akpınar ve Açık, 2010).

Bu tür metinler yanında gerçek iletişim ortamlarından alınmış otantik metinler ile kültüre ait değerler de içeren edebî metinlerden de dil öğretim setlerine metin almak gerekir. Öğrenci öğrendiği dilin kültürünü de yansıtan, günlük hayatta daha sık karşılaşılabilecek ifadeleri derslerde öğrendiği zaman bu ifadeleri günlük hayatta işittiğinde kolayca anlayacaktır. Böylece hem motivasyonu artacak hem de o ifadeyi asla unutmayacaktır.

Metin seçiminde dikkat edilen kriterlerden birisi de seviyeye uygunluktur. Dil öğretiminde basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesi gereği önce temel ve basit yapılar kavratılır, yavaş yavaş daha karmaşık ve zor yapılar verilmeye çalışılır (Özbay, 2013: 98-99). Bu nedenle başlangıç düzeyinde karmaşık dil yapıları içeren metinler kullanılınca metinler zor geleceğinden öğrenci hedef dili öğrenemeyeceği şeklinde olumsuz bir düşünceye kapılacaktır.

2.9.4. Metinlerin Zorluk Düzeyi

Zorluk ve kolaylık algısıyla ilgili kavramlardır ve kişiden kişiye zorluk-kolaylık algısı değişir. Bir kişiye kolay gelen bir metin diğeri için zor olabilir. Öğrenciler aynı kur düzeyinde olsalar da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde aralarında farklılıklar vardır. Tabii ki bu fark, değişik kurlardaki öğrenciler arasındaki kadar belirgin olmadığından bir kura hitap eden bir metnin o kurdaki öğrencilere aynı şekilde kolay veya zor geleceği varsayımıyla metinlerin zorluk düzeyini kestirme gibi arayışlar söz konusu olmuştur.

Öte yandan zorluk ve kolaylık, bazen işin başıyla, bazen süreçle, bazen de sonuyla ilgilidir. Zor olarak algılanan ya da görünen bir iş gerçekte zor olmayabilir. Kolay görünen bir iş de gerçekte zor olabilir. Bu durum dil öğretiminde metinler için de geçerlidir. Söz gelimi kitaptaki uzun bir metin ilk başta zor görünebilir. Okumaya başlayınca tanıdık kelimeler çıktıkça ve dil yapıları karmaşık olmadığı sürece metnin görüldüğü gibi zor olmadığı fark edilir. Metin bitince yaklaşık yüzde yetmişinin anlaşıldığı ifade edilebilir. Benzer durum sesli metinler için de geçerlidir. Ancak sesli metinlerde ilk başta görünüm diye bir şey söz konusu olmadığı için dinlemeye başlayınca ilk algı oluşur. Süreç devam ettikçe konuşma hızına, ses kalitesine, konuşmanın netliğine ve elbette kelime tanınırlığına ve dil yapılarına göre zor veya kolay olduğu görülür.

Dil öğretiminde yazılı bir metnin zorluğu okunabilir olmasıyla, sesli bir metnin zorluğu ise dinlenebilir olmasıyla ilgilidir. Metinlerin zorluk düzeyini belirleyen temel ölçüt anlaşılabilirlik değil okunabilirlik ve dinlenebilirliktir. Çünkü okuma ve dinleme bir süreç, anlama ise sonuçtur. Okunabilirlik ve dinlenebilirlik doğrudan metinlerle ilgili özellikler iken anlamayı etkileyen başka unsurlar da vardır. Kachru ve Smith (2008) anlamayı (understanding) üç basamağa ayırmaktadır:

1. Anlaşılabilirlik (Intelligibility)
2. Kavranabilirlik (Comprehensibility)
3. Yorumlanabilirlik-çevirilebilirlik (Interpretability)

Anlaşılabilirlik (intelligibility), kelimelerin ve cümlelerin net olarak tanınabilmesiyle ilgilidir. Kavranabilirlik, cümlede ifade edilen anlamın tam olarak kavranmasıyla ilgilidir. Yorumlanabilirlik-çevirilebilirlik ise bir cümlenin ana diline aktarılabilirliğiyle ilgilidir. Bu katmana “transability” yerine “interpretebility” denmesi, “translate” kavramı kelime kelime çeviriyi, “interpret” ise yorumlayarak çevirmeyi ifade ettiği içindir. Nitekim bire bir çeviri yapan sözlük, bilgisayar vb. için translater denirken anlama göre yorumlayarak çeviri yapanlara “interpreter” denmesi de bundandır.

Bir cümledeki kelimelerin tek tek anlamı bilinse ve cümledeki bağdaşıklık tam olsa da cümlenin anlamı tam olarak kavranmayabilir. Sanatlı söyleyişler buna en güzel örnektir. Örneğin Nurullah Genç’in “Yağmur” şiirinde geçen şu dizeyi ele alalım:

“Bir pelikan hüznüyle yürüdüm kumsalları”

Bu dizede beş kelimedenden oluşan devrik bir cümle vardır. Buradaki kelimelerin anlamını bilen birisi bu cümleyi tam olarak anlayabilir diyemeyiz. İşte bir ifadede kelimelerin tanınıp cümle yapısının anlaşıldığı düzey, anlama katmanlarından anlaşılabilirlik (intelligibility) katmanıdır.

İkinci olarak kavranabilirlik (comprehensibility) katmanı gelmektedir. Bu katmana geçebilmek için bu dizenin bağlamının bilinmesine ihtiyaç vardır. Hatta şiirin genelindeki eğretilme, şiirde hâkim olan duygu, verilmek istenen mesaj bilinirse bu dize kavranabilir.

Üçüncü katman ise çevirilebilirlik-yorumlanabilirlik (interpretebility) katmanıdır. Bu dizeyi bu katmana taşımak adeta imkânsızdır. Bu dizeyi kelime kelime çevirdiğimizde

bir yabancınn önüne birbiriyle ilgisiz birkaç kelimedenden başka bir şey koymuş olmayız. Bu cümleyi bir yabancınn diline aktarırken anlamın tam olarak iletilebilmesi için mutlaka ek açıklamalara ihtiyaç duyulacaktır. Atasözü, deyim vb. mecaz içeren kalıp sözler için de aynı durum söz konusudur. Bir dili kullanan toplumun doğasından, karakterinden kaynaklanan; benzetmelerde, mecazlı ifadelerde, aktarmalarda ortaya çıkan farklılıklar o dilin yabancı dil olarak öğretimini ana dili olarak öğretiminden farklı kılmaktadır (Akpınar ve Açık, 2010).

Okunan veya dinlenen bir metnin zorluğundan söz ettiğimizde zorluğu iki düzeyde ele alırız: Birincisi dinleme ve okuma düzeyinde zorluk, ikincisi anlama düzeyinde zorluk. Okuma ve dinleme, iletiyi “alma” sürecidir. Anlama ise alınan iletiyi anlamlandırma, kavrama, yorumlama sürecidir. İnsan zihni bu işlemleri art arda ve hızlı bir şekilde yapmaya eğilimlidir. Özellikle ana dilde bu işlemler otomatik beceri hâline gelmiştir. Yabancı dil için ise durum biraz farklıdır. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dilin kelimelerini tanıyıp gramerini çözdükçe zihin otomasyonu gelişmektedir.

Metinlerin okuma ve dinleme düzeyindeki zorluğu, yazılı ve sesli olmasına göre okunabilirlik ve dinlenebilirlik kavramlarını ortaya çıkarmıştır.

2.9.4.1. Okunabilirlik ve Dinlenebilirlik

Genel olarak okunabilirlik, basılı bir metnin yani bir yazının, dinlenebilirlik ise sesli metnin yani konuşmanın zorluk düzeyi olarak açıklanır (Rubin, 1993). Yazılı ve sesli metinlerin zorluğunu belirleyen ortak faktörler olduğu gibi sadece sesli metinlere özgü faktörler de vardır. Her iki türde de ortak olan etkenler metinlerin dilsel özellikleridir. Bunlar genellikle ortalama kelime uzunluğu, cümle uzunluğu, kelime zorluğu veya tanınırlığı ve dil bilgisel karmaşıklık gibi unsurlardır. Batıda özellikle İngilizce için yapılan araştırmalarda kelime ve cümle uzunluğunun okunabilirliğe etkisinin dinlenebilirliğe etkisinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Flesch, 1950). Kotani ve arkadaşları (2014) cümle ve kelime uzunluğunun anlamaya önemli bir etkisi olmadığını, beklenenin aksine uzun kelimelerin okunabilirliği düşürürken dinlenebilirliği artırdığını ileri sürmektedir. Öte yandan bir metnin zorluğunu belirleyen temel faktörün kelime veya cümle uzunluğu değil metindeki kelimelerin tanınmaması yani anlamının bilinmemesi olduğunu ileri sürenler de vardır (Çoban, 2014).

Dinlenebilirlik, ana dili için farklı, yabancı dil için farklı bileşenleri olan bir kavramdır. Öte yandan dinleme alanına göre, kayıttan dinleme (listening material) için farklı, kişilerarası konuşmalar (interpersonal speaking) için farklı ve kamusal konuşmalar (public speaking) için farklı bileşenleri vardır. İyi bir konuşmanın özellikleri olarak da tanımlanabilecek unsurlar dinlenebilirliğin bileşenleri olarak değerlendirilebilir.

Literatürdeki çalışmalarda öne çıkan dinlenebilirlik bileşenlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Hem kayıttan dinlemede hem de kişiler arası ve topluluk önündeki konuşmalar için ortak olanlar:

- Cümle uzunluğu (length of sentence)
- Kelime uzunluğu (length of Word)
- Kelime tanınırlığı (vocabulary load)
- Dil bilgisel karmaşıklık (linguistic complexity)
- Konuşma hızı (speech rate)
- Prozodi (prosody)
- Ses netliği (clarity)
- Kötü düzenleme (poor organisation)
- Konuşmaya özgünlük (orality)
- Dinleyeni dikkate alma (considerateness)

Yukarıdakiler hem kayıttan dinleme yaparken hem de canlı (kişiler arası ve kamusal) dinlemelerde etkili olan unsurlardır. Genel olarak sözel olmayan (non-verbal) özellikler olarak tanımlanacak unsurlar ise sadece kişiler arası ve kamusal dinlemelerde etkilidir. Bunlar:

- Kılık-kıyafet, duruş
- Jest ve mimikler
- Kendinden emin olma
- Konuya hâkim görüntüsü verme
- Saygılı ve kibar olma
- Dinleyenden dönüt alma
- Açıklayıcı olma
- Enerjik olma

- Rahat görünme gibi unsurlardır.

Aşağıda dinlenebilirliği etkileyen faktörler hem dinlenebilirliği hem okunabilirliği etkileyen faktörler ve sadece dinlenebilirliği etkileyen faktörler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.9.4.2. Hem Dinlenebilirliği Hem Okunabilirliği Etkileyen Faktörler

2.9.4.2.1. Kelime Uzunluğu

Kelime uzunluğu olarak bir kelimedeki hece sayısı esas alınmaktadır. İleri düzey okuyucular için kelimelerin uzunluğu önemli bir sorun teşkil etmez. Çünkü iyi bir okuyucu, kelimeleri hece hece değil bir bütün olarak okur. Ancak kelimelerin uzunluğu, okuma becerisi henüz tam gelişmemiş bireylerde bir sorun teşkil edebilmektedir. Çünkü onlar kelimeleri hece hece okuma eğilimindedirler.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de kelime uzunluğu okumada önemli bir zorluk belirtisidir. Çünkü bu kişilerin okuma becerileri henüz gelişmemiştir. Öte yandan alfabe farklılığı gibi durumlarda uzun kelimeler, öğrenenler için sorun olmaktadır. Okuma becerileri geliştikçe kelime uzunluklarının etkisi azalmaktadır.

Kelime uzunluğunun dinlenebilirlikteki etkisi okunabilirlikteki kadar belirgin değildir. Yukarıda belirtildiği gibi uzun kelimelerin dinlenebilirliği artırdığını ileri süren araştırmacılar vardır. Çünkü okumanın aksine dinlemede oldukça fazla etken anlamayı etkilemektedir. Bunlar sesin netliği, konuşma hızı, duraklamalar ve konuşanın diksiyonu gibi etmenlerdir. Gürültülü bir ortamda bazen kısa kelime uzun kelimeye göre daha anlaşılabilir olabilmektedir.

2.9.4.2.2. Cümle Uzunluğu

Dinlenebilirliği ve okunabilirliği etkileyen diğer bir faktör cümle uzunluğudur. Uzun cümleler hem yazıda hem de konuşmada anlamayı güçleştireceği için yazarların ve konuşmacıların özellikle dikkat ettiği bir husustur. Özellikle Türkçe söz dizimi kuralının özne-tümleç-yüklem şeklinde olduğu düşünülürse cümledeki asıl unsurun en son

söylenmesi uzun cümleleri daha da anlaşılmasız kılmaktadır. Bu durum okumada geri dönüşlerle telafi edilebilse de dinlemede böyle bir imkân olmadığı için uzun cümlelerin anlaşılması güçleşmektedir.

2.9.4.2.3. Dil Bilgisi Karmaşıklığı

Dil bilgisel karmaşıklık (linguistic complexity) söz dizimi, şekil bilgisi ve ses bilgisi düzeyinde anlaşılabilirliği etkileyen unsurlardandır. Özellikle sözcüklerde ses değişimi sözcüğü tanımayı zorlaştırmaktadır. Çünkü ses değişim kuralları zihinde otomatik olarak henüz yerleşmemiş kişiler, tanıdığı bir sözcüğün ses değişimine uğramış şeklini tanıyamamaktadır. Türkçe öğrenen yabancılar kaynaşma, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması gibi ses olaylarını daha kolay kavrarken ünlü daralması, ses düşmesi veya türemesi gibi olayları biraz daha zor kavramaktadırlar.

İngilizce metinlerin dinlenebilirliği için bir grup Japon üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada ses değişiminin dinlenebilirliğe etkisi olduğu ortaya konmuştur (Kotani ve diğerleri, 2014). Ses bilgisel değişiklik (phonological modification) adı altında ele alınan bu konu İngilizce kelimelerde sık görülen, bazı kelimelerdeki bazı sesleri seslendirmeme (elision), bazı sesleri zayıf seslendirme (reduction), kişi zamirleriyle yardımcı fiilleri kısaltma (contraction), ünsüzle biten kelimeyi ünlüyle başlayan kelimeye ulama (linking) ve bir sözcüğün sonundaki sesle sonraki sözcüğün başındaki sesin aynı olduğu durumlarda bu seslerden birisini yok sayma (deduction) gibi ses olaylarının etkisinin araştırıldığı çalışmada bu tür ses olaylarının sözcüğü tanımayı (recognition) güçleştirdiği için anlamayı etkilediği sonucuna varılmıştır.

Söz dizimi karmaşıklığı ise birleşik cümlelerin fazla olması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kurallı-devrik cümle, etken-edilgen çatılı yüklem söz dizimi karmaşıklığıyla ilgili olsa da özellikle birleşik cümlelerin fazla kullanılması özellikle yabancı dil öğrenen bireyler için problem teşkil etmektedir.

Bir önceki maddede açıklana uzun cümlelerin anlaşılmasını zorlaştıran unsurların başında dil bilgisel karmaşıklık gelmektedir. Özellikle söz dizimsel karmaşıklık yani birleşik cümlelerin art arda kullanılması cümleyi uzatarak anlamayı zorlaştıracaktır. Uzun cümlelerde kelime gruplarını ve yan cümleleri ayırt edemeden tam anlama mümkün olmayacaktır. Bu nedenle yazarken noktalama işaretleriyle, konuşurken ise

duraklamalarla ve vurguyla bu ayrımı yaparız. Konuşmada duraklamalar doğru yapıldığı zaman zihnimiz dinleneni kolayca ve hızla işleyebilmekteyken yanlış duraklamalar zihnin işlem yapmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum uzun cümleleri daha da anlaşılmasız kılmaktadır.

2.9.4.2.4. Sözcük Tanınırlığı

Okunan veya dinlenen bir metni zorluğunu etkileyen faktörlerden birisi belki de birincisi sözcük tanınırlığıdır. Bir metinde anlamı bilinmeyen kelimeler ne kadar azsa o metnin o düzeyde anlaşılır olduğu varsayılır. Bu nedenle özellikle belli alanlara ait terimlerin çok geçtiği metinler herkes tarafından kolayca anlaşılmasız. Ya da günümüz Türkçesinde kullanılmayan kelimelerin çok olduğu tarihî veya edebî metinleri sadece yabancılar değil ana dili konuşurları bile kolayca anlamamaktadırlar. Bu nedenle sözcük tanınırlığı önemli bir değişken olarak dinlenebilirlik ve okunabilirlik çalışmalarında ele alınmaktadır.

Sözcük tanınırlığı sözcüğün sık karşılaşılan bir sözcük olup olmamasıyla ilgilidir. Bu yüzden okunabilirlik çalışmaları öncelikle kelime sıklık listeleriyle başlamıştır. Batıda bu alanda ilk çalışmayı Thorndike “The Teacher's Word Book” (öğretmenin sözcük kitabı) (1921) adlı çalışmasıyla yapmıştır. İngilizcede en sık geçen 10 000 kelimeyi listelediği bu çalışmayı daha sonra 20 000 (1932) ve 30 000 (1944) şeklinde genişletmiştir. Daha sonra başkaları tarafından da sıklık çalışmaları yapılırsa da Thorndike'nin çalışması bu alanda ilk olması yönüyle önemlidir (Aktaran, Çetinkaya, 2010: 26).

Ülkemizde sıklık üzerine yapılan ilk derleme olarak Ömer Asım Aksoy'un “Bir Dili Bilmek İçin Bilinmesi En Lüzumlu Kelimeler ve Bunları Öğrenme Yolları” adlı çalışması (1936) sayılabilir. Aksoy'un çalışması Türkçede ilk olması yönüyle önemli olsa da Türkçe kelimeler için en kapsamlı sıklık çalışmasını İlyas Göz (2003) “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü” adlı çalışmasıyla yapmıştır. Göz, bu çalışmada bir yıl boyunca yazılı Türkçeden topladığı bir milyonluk kelime havuzundan en sık karşılaşılan 22.000 civarında kelimeyi çeşitli aralıklarda (ilk 100, ilk 500, ilk 1000) listelemiştir. Bunlardan başka bilgisayar destekli derlem çalışmaları yapılmıştır. Bunların başında yaklaşık 2 milyon kelimedenden oluşan “ODTÜ Türkçe Derlem” ve yaklaşık 20 milyon kelimedenden oluşan “Türkçe Ulusal Derlem” gibi çalışmalar gelmektedir.

Sıklık çalışmalarının 1920'lere uzansa da okunabilirlik ve dinlenebilirlik formüllerinde bir değişken olarak ele alınması oldukça yeni bir yaklaşımdır. Bir metindeki kelimeler sıklık listelerinde geçip geçmemelerine göre, tanınır veya kolay kelime olarak kabul edilmektedir. Örneğin 100 kelimelik bir metnin beşte dördü sıklık listelerinde geçen kelimelerse bu metin kolay kelimelerden oluşuyor denebilir. Bu oran arttıkça metnin kelime tanınırlığı artmaktadır.

2.9.4.2.5. Sözcük Anlamı

Okunabilirliği ve dinlenebilirliği etkileyen faktörlerden birisi de sözcüklerin anlam boyutudur. Türkçede sözcüklerin birden fazla anlamı olduğu düşünüldüğünde sözcüklerin temel, yan, mecaz, terim vb. anlam düzeylerinden hangisinde kullanıldığı önem arz etmektedir. Buna bağdaştırma durumu da denebilir. Bağdaştırma, sözcükleri çeşitli anlam ilişkileriyle bir araya getirerek kelime grupları veya cümleler oluşturmaktır. Aksan (2006: 83) bağdaştırmayı, “tamlama, deyim gibi söz varlığı içindeki öğeleri, tümce ya da sözceleri anlamlı, kabul edilebilir birimler hâlinde bir araya getirme olarak tanımlayarak alışılmış bağdaştırmaya yakın, alışılmamış bağdaştırmaya uzak bağdaştırma de denilebileceğini belirtir. Bu yönüyle dil aslında bir bağdaştırma işleminden başka bir şey değildir. Türkçede iki tür bağdaştırma vardır: Alışılmış ve alışılmamış (sanatlı) bağdaştırma. Alışılmış bağdaştırmalar dilde kabul gören ve yaygın olarak kullanılan bağdaştırmalardır. Dil öğretimi daha çok alışılmış bağdaştırmalarla yapılır. Alışılmamış (sanatlı) bağdaştırma ise kelimeleri büyük bir ustalıklarla söz sanatı yaparak kullanmaktır. Özellikle şiirsel anlatımlarda görülen bu tür bağdaştırmalar hem ana dili konuşmacıları için hem de yabancılar için oldukça üst düzey bir dil becerisi olarak kabul edilir. Çünkü bir dilde sanatlı bir söyleyişe ulaşabilmek kişisel bir yetenek olduğu kadar o dilde ustalaşmayı da gerektirmektedir. Hedef dilde alışılmış bağdaştırmaları çok iyi tanıyıp uygulamadan sanatlı bağdaştırmaya geçilemeyeceği açıktır. Bu konu, yukarıda sayılan anlama katmanlarıyla yakından ilgilidir. Yanlış bağdaştırmalar birinci katmanı (anlaşılabilirlik) geçemezken düz (alışılmış) bağdaştırmalar üçüncü katmanı (çevrilebilirlik-yorumlanabilirlik) da geçebilir. Yani düz anlatım içeren, dil bilgisel olarak doğru şekilde kurulmuş bir ifadenin anlaşılabilirliği, kavranabilirliği ve yorumlanabilirliği yüksektir. Sanatlı bağdaştırmalar ise bağlamına göre ikinci ve üçüncü katmanda kalabilir.

Bir metinde ne kadar çok sanatlı bağdaştırma yapılmışsa o metnin kavranması ve ana dile çevrilmesi o kadar güçtür denebilir. Ana dili kullanıcıları için bile zaman zaman

sorun olan bu anlam kapalılığı ve sanatlı söyleyiş, yabancı dil öğrenenler için çok daha büyük sorun olmaktadır. Ancak kararında olan sanatlı söyleyişler dilin zevkine vardırma noktasında hem ana dili kullanıcıları hem de yabancılar için dile ilgiyi ve öğrenme isteğini artırabilir.

Yabancılar için, metindeki bazı kelimelerin, sadece anlamı bilinmekle anlaşılamayacağı kullanımlar olabilmektedir. Bu durum bir dilin kültürel kodlarını bilmekle ilgili olabildiği gibi güncellik de ilgili olabilir. Örneğin bir konuşmada veya yazıda güncel bir olaya, habere, espiye gönderme yapıldığı durumlarda o konuyu bilmeyenler tam olarak anlayamayacaktır. Bazı çalışmalarda arka plan bilgisi (background knowledge) olarak da ele alınan bu durum, metinsellik bakımından metin dışı gönderim olarak adlandırılır. Gerekli açıklamalar yapılmadan dış gönderimi fazla olan metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması doğru değildir.

Buraya kadar belirtilen hususlar hem dinlenebilirliği hem okunabilirliği etkileyen faktörlerdir. Bundan sonra ise sadece dinlenebilirliğe özgü faktörler ele alınacaktır.

2.9.4.3. Sadece Dinlenebilirliği Etkileyen Faktörler

2.9.4.3.1. Sunum Özellikleri

Dinlenebilirliği etkileyen faktörlerden belki de en önemlisi metnin sunum özellikleridir. Sunum özellikleri içine konuşma hızı (speech rate), duraklamaların doğruluğu ve uzunluğu (pause length) ve sesin yoğunluğu veya netliği (intensity and clarity) gelmektedir. Dil öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre dinleme becerisi için A, B ve C düzeyinde belirlenen yeterliliklerin bir kısmı dinlemede hızın ve ses netliğinin önemini ortaya koymaktadır. Ana dili konuşurlarına göre normal olan doğal konuşma hızı o dili yabancı dil olarak öğrenenler için dinlenebilirliği azaltan bir faktördür. Çünkü dil öğrenenlerin zihinsel dil işleme otomasyonu zayıf olduğundan dinlediğini işleme hızları oldukça düşüktür (Kotani, 2014).

Konuşma hızı dinlenebilirlik çalışmalarında bir dakikada söylenen kelime sayısı veya bir saniyede söylenen hece sayısı olarak ele alınmaktadır. Metnin toplam sunum süresi ve toplam kelime sayısına bakılarak kelime/dakika şeklinde bir hız hesaplaması yapılırken toplam hece sayısının saniye cinsinden süreye bölünmesiyle de hece/saniye şeklinde bir hesaplama yapılmaktadır. Örneğin 300 kelimelik bir metin 3 dakika

sürüyorsa bu metnin konuşma hızı 100 k/d (kelime/dakika) olarak tespit edilmiş olur. Aynı metnin 860 heceden oluştuğunu varsayarsak metnin hızı 4,77 hece/saniye olur.

Duraklamalar, konuşma hızını etkileyerek olduğu gibi ondan bağımsız olarak da dinlenebilirliği etkileyebilmektedir. Şöyle ki bir metinde duraklama süreleri ne kadar uzun olursa metnin konuşma hızı o kadar yavaşlamaktadır. Ancak kelimeleri hızlı hızlı söyleyip uzun duraklamalar yapmak şeklinde bir konuşma olabileceği de hesaba katılırsa, duraklamalar bu durumda kelimeleri tek tek tanımaya olanak sağlamasa da dinleyiciye zihnini toplama fırsatı verilecek ve kelime gruplarının zihinde işlenmesi için zaman sağlayacaktır. Bu durumda doğrudan anlaşılabilirliği etkileyecektir.

Duraklamalar metinde kısa, orta ve uzun, şeklinde üç farklı uzunlukta olmaktadır. Genellikle cümle içi duraklamalar kısa, cümle sonu duraklamalar orta uzunlukta olmaktadır. Paragraf geçişlerinde ise daha uzun bir duraklama yapılır.

Duraklamanın süresi kadar, doğru yerde yapılması da anlaşılabilirliği etkilemektedir. Özellikle cümle içinde yanlış yerde yapılan duraklamalar anlamayı güçleştirmektedir. Konuşma hızı ve duraklamalar konuşmanın prozodik özelliklerindedir.

2.9.4.3.2. Ses Netliği

Dinlenebilirliği etkileyen önemli bir faktör de sesin netliğidir. Ortam seslerinden arındırılmış bir metin, gürültülü, uğultulu bir ortamda kaydedilmiş bir metne göre daha anlaşılırdır. Dil öğretimi için özellikle hazırlanmış özgün metinlerde ses netliğine dikkat edilse de özellikle gerçek hayattan alınmış, kurgusal olmayan, otantik metinlerde ses netliği istenen düzeyde olmayabilmektedir. Ses netliği işitilebilirlikten farklı bir durumdur. Yani ses yüksekliğiyle değil ortam seslerinden arındırılmışlıkla ilgilidir. Gürültülü bir ortamdaki bir konuşmayı ne kadar yüksek olsa da anlayamadığımız gibi net bir konuşmayı normal bir ses yüksekliğinde anlayabiliriz.

2.9.4.3.3. Prozodi

Dinlenebilirliği etkileyen faktörlerden birisi prozodidir. Prozodi konuşma veya sesli okumada vurgu, ritim, tonlama, boğumlama gibi diksiyon becerilerini ifade eder. Konuşmacının kelimeleri doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz etmesi dinleyenlerin kelimeleri tanımalarını kolaylaştıracaktır. Seslerin dinleyiciler tarafından sağlıklı olarak

duyulması yüksek sesle konuşulmasından ziyade ses ve hecelerin düzgün boğumlanmasına bağlıdır (Erdem, Temizkan ve Temizyürek , 2013).

Dilin ses yapısını oluşturan unsurları, segmental fonolojik farkındalıkla ilgili olan “parçalar” ve suprasegmental fonolojik farkındalıkla ilgili olan “parçalarüstü birimler” olarak ikiye ayrılır (Çetin ve Özbay, 2011:159). Parçalar, “ünlü” ve “ünsüz” adı verilen ses birimleri ile “ikiz ünlü” ve “yarı ünlü” dediğimiz ünlü türlerini; parçalar üstü birimler ise sesin süre, şiddet, frekans gibi akustik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan vurgu, ton, ezgi, durak gibi birimleri ifade eder (Aksan, 1995). Ses netliği, dilin anlam ayırt edici en küçük parçası olan sesbirimleri (fonem) doğrudan etkilemektedir. Yapısal olarak dildeki ses>şekil>cümle>metin zincirinin ilk halkası ses birimdir (Demirci, 2015). Fonemlerin tam işitilememesi veya net olarak algılanamaması anlam karışıklığına yol açmaktadır. Bu durum yabancı dil öğretiminde daha çok problem teşkil etmektedir. Ana dili konuşurları bağlamdan hareketle cümledeki veya kelimedeki kayıp yeri mantıksal örgüyle zihnen tamamlayabilir; ancak yabancılar bu bilişsel düzeyde olmadığından bazen kelimedeki tam işitilmeyen bir ses, yanlış anlamlandırmaya yol açmaktadır. Özellikle yakın seslerle oluşmuş kelimelerde bu durum daha çok görülmektedir. Örneğin kaşar ve kaçar kelimelerinde ayırt edici fonem ç ve ş sesbirimidir. “Kaçar kilo aldın?” cümlesini “Kaşar kilo aldın” şeklinde işiten bir yabancıya bu cümle yanlış gelmeyecektir. Çünkü “kaşar” ve “almak” kelimeleri bağlam bakımından uyumludur.

2.9.4.3.4. Aksan

Dinlenebilirliği etkileyen faktörlerden birisi de aksandır. Özellikle İngilizce için yapılan çalışmalarda British ve Amerikan aksanı farklılığının dinlenebilirliği etkilediğini ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. İngilizcenin dünyada pek çok aksanı olsa da özellikle yazı dili olarak British ve Amerikan olmak üzere iki temel aksan kabul edildiği için araştırmalar bu iki aksan üzerine yapılmıştır. Türkiye Türkçesi için sadece İstanbul aksanı yazı dili olarak kabul edildiği için yabancılar özel hazırlanan özgün metinlerde standart (ölçünlü) Türkçe kullanılmaktadır. Bununla beraber konuşma dilindeki bölgesel farklılıklar (ağızlar) özellikle otantik metinlerde karşımıza çıkmaktadır.

Bir metinde ağız özelliklerinin fazla olması o metnin anlaşılmasını etkileyecektir. Ana dili konuşucularının bile anlamakta zorlanacağı kelimeleri Türkçe öğrenen bir yabancıya anlamasını beklemek yanlış olacaktır. Konuşmada ağız özellikleri iki şekilde

yansımaktadır. Birisi sadece ağızlarda görülen kelimeler kullanılması ki bu durum sözcük tanınırlığıyla da ilgilidir. İkinci olarak bilinen kelimelerin farklı söylenişi şeklinde olmaktadır. Yani ölçünlü Türkçe kullanmama şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu da artikülasyon ve diksiyona dönük bir özellik olduğu için konuşmanın prozodisiyle ilgilidir.

2.9.4.4. Dinlenebilirliğin Ölçülmesi

İlgili araştırmalar bölümünde görüleceği üzere dinlenebilirlik çalışmalarında bir değişken olarak dinlenebilirlik skoru belirlenirken yaygın olarak oylama (rating) yöntemi kullanılmıştır. Yani dinlenen materyalin zorluk düzeyinin dinleyenlerce 1-5 aralığında değerlerle oylanması sonucu metinlerin dinlenebilirlik puanları hesaplanmaktadır. Daha sonra bu değerler yordanan (bağımlı) değişken olarak ele alınıp bu değişkeni yordayan (bağımsız) değişkenler incelenmektedir.

2.8.2.5.1.1. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Okunabilirlik Üzerine Yapılan Çalışmalar

2.10.1.1. Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Okunabilirlik çalışmalarının Batı'da uzun bir geçmişi vardır. Chall (1988: 3), okunabilirlik çalışmalarının dilin daha anlaşılır olması amacıyla yapıldığını belirtir. Başlangıçta özellikle dinsel metinlerin daha anlaşılır olması amacıyla yapılan bazı sözcük çalışmaları olduğunu belirterek okunabilirlik çalışmalarının çok eskiye dayandığını söyler.

Ancak, çağdaş manada okunabilirlik çalışmaları ise çok daha sonraki dönemlerde başlamıştır. Sözcüğün, okuma edimi sürecindeki etkisi sözcük çalışmalarını tetiklemiştir (Çetinkaya, 2010). Bir metinde kullanım sıklığı düşük ve(ya) bilinmeyen sözcük sayısı çoksa ve bu sözcükler metinde yineleniyorsa okurun metni anlamlandırması güçleşir (Chall, 1988:3-4).

“Okunabilirliğin anlamaya etkisi konusunda yapılan araştırmalar, genel olarak metnin okunabilirlik düzeyi ile okuyanın anlamlandırma oranı arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, bir metin okurun okuma düzeyine uygunluğu ölçüsünde okunabilirdir.” (Çetinkaya, 2010)

Okunabilirlik çalışmaları, öğrenenlerin okuma becerilerine göre okuma araçlarının belirlenmesinde nesnel ölçütler geliştirmektir. Bunun için araştırmacılar yazarların ve öğretmenlerin kullanabileceği formüller ortaya koymak üzerinde yoğunlaşmıştır.

1930’larda Amerika’da yapılan ilk okuma ve yazma incelemelerinde, yetişkinler için derecelendirilmiş metinler hazırlamak için yeni bakış açıları ortaya konmuştur. Daha sonraları yayıncılar, yazarlar, öğretmenler ve araştırmacılar metinlerin okuma düzeylerini belirlemek için yeni yöntemlere gereksinim duymuşlardır (Dubay, 2004’ten aktaran, Çetinkaya, 2010).

Okunabilirlik çalışmaları genellikle şu başlıklar altında değerlendirilebilir:

- İstatistiksel yazın çözümlemesi,
- Sözcük sıklık listeleri,
- Klasik okunabilirlik formülleri.

Okunabilirlik konusunda istatistiksel yaklaşımı kullanan ilk araştırmacı Sharmen olmuştur. Sherman 1893 yılında yaptığı çalışmayla, metinlerdeki cümle uzunluklarını değişik dönemlere göre ortaya koymuş ve Elizabeth döneminde 45 kelime olan ortalama sözcük sayısının kendi döneminde 23 sözcüğe düştüğünü belirtmiştir.

Sherman (1983) bu çalışmasındaki bulgulardan yola çıkarak okunabilirlik ile ilgili şu görüşleri öne sürmektedir (Aktaran, Çetinkaya, 2010):

- Yazın, istatistiksel bir çözümleme konusudur.
- Kısa tümceler ve somut kavramlar okunabilirliği artırır.
- Konuşma dili, yazı dilinden daha etkilidir.
- Zaman içinde yazı dili, konuşma diline benzeyerek daha etkili duruma gelmektedir.

1920’li yıllarda araştırmacılar, okuma araçlarının nesnel ölçütlerle ölçülebilmesi için bilimsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu görmüş ve okunabilirlik çalışmalarına yeni bir boyut getirmişlerdir. Kullanım sıklığına göre kelime sıklığı çalışmaları bu şekilde başlamıştır. Sıklık listeleri öğretmenler ve yazarlar için belirleyici bilimsel bir ölçüt olmuş

yazarlar okuma aracı hazırlarken, öğretmenler de seçerken metinlerin bu listelerde geçen kelimeleri ne kadar bulundurduğuna dikkat etmeye başlamıştır.

Bu şekilde kelimelerin sıklık durumları okunabilirlik formülleri geliştirilirken önemli bir değişken olarak yerini almıştır.

Dünyada sıklık çalışmalarının ilki, Thorndike 1921 yılında İngilizce 10.000 sözcüğün kullanım sıklığını gösteren “The Teacher’s Word Book ” adlı kitabıdır. Daha sonra 20.000 ve 30.000 kelimelik çalışmalar da yayımlanmıştır.

Johnson (1946) bireyin en kısa ve en yalın sözcüklerin ilk öğrendiği sözcükler olduğunu belirtirken bu sözcüklerin aynı zamanda sık kullanılan sözcükler olduğunu belirtir. Fry ve arkadaşları (1993) sıklık listelerindeki ilk 100 sözcüğün yazılı araçların yarısını, ilk 300 sözcüğün ise %65’ini oluşturduğunu belirtmektedir.

Formüllerin geliştirilmesinde, sözcük sıklık listesinde yer alan ya da yer almayan sözcüklerin oranı ve bu oranın okunabilirliğe olan etkisi de bir değişken olarak kullanılmıştır. Örneğin Dale-Chall formülünün metnin okunabilirliğinin hesaplanmasında kullandığı etmenlerden biri de “sözcük sıklık listesinde yer alan sözcük oranı” değişkenidir (Çetinkaya, 2010).

Diğer taraftan, Klare (1968) o güne kadar alan yazınında yapılan sözcük sıklık çalışmalarını incelemiş ve yapılan çalışmaların ortak sonuçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- İnsanlar bazı sözcükleri diğerlerinden daha fazla kullanma eğilimindedirler.
- İnsanlar sık kullanılanları az kullanılanlardan ayırt ederler ve onları tercih ederler.
- İnsanlar sık kullanılan sözcükleri daha iyi anlarlar ve çabuk öğrenirler.

Birçok yazar hedef düzeyde yazım için sözcük kullanım listelerinden yardım almaktadır (Klare, 1968).

Kitson (1921) farklı dergi ve gazete okurlarının birbirinden neden ve nasıl farklılık gösterdikleri üzerine “The Mind of Buyer” adlı bir çalışma yayımlamıştır. Bu çalışmada, hecelerle belirlenen tümce uzunluğu ve sözcük uzunluğunun metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanmasında önemli etmenler olduğunu ileri sürmektedir.

Rudolph Flesch 30 yıl sonra bu değişkenleri “Okuma Kolaylığı Formülü”nde kullanmıştır (Çetinkaya, 2010).

Okunabilirlik alanında metnin yapısal özelliğiyle ilk ilgilenen araştırmacılar Vogel ve Washburne'dir. 1928 yılında yaptıkları çalışmada ilk kez deneysel olarak metin değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Sözcük zorluğu ve tümce uzunluğunun yanı sıra edatsal deyimler ve tümce türlerini de içeren 10 farklı değişken kullanmışlardır. Winnetka adını verdikleri formül sayesinde, nesnel olarak okurun okuma becerisi ile metin zorluk derecesini eőleřtirmenin olanaklı olduğunu göstermişlerdir. Yüzde yüz bir kestirimde bulunamamasına rağmen görece yüksek bir kestirim olanağı sunan bu formül modern okunabilirlik formüllerinin ilk örneğidir.

Formül alışmaları (Bormuth, 1966; Dale ve Chall, 1948; Fry, 1969), metnin okunabilirliğine ilişkin formül sonuçlarının okuma testleri ile ölçülen anlama zorluğu ile uyumlu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Chall ve Dale (1995), okunabilirlik formüllerinin okuma testleri gibi diğer psikometrik ölçme araçlarıyla kıyaslandığında çok geçerli sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Araştırmacılar, formüllerin nasıl işlediği üzerinde çalışmış, diğer taraftan da nasıl geliştirilebileceği konusunda araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda, yalnızca okuma olgusu üzerinde değil aynı zamanda da yazma eylemini betimleyen çalışmalar ortaya koymaya çalışmışlardır. Türkçe literatürde yer alan çalışmalarda, formüllerin nasıl işlediğine ilişkin bilgiler yer almamakla birlikte, bazı çalışmalarda, İngilizce için geliştirilmiş okunabilirlik formüllerinin Türkçe metinlerin okuma kolaylığını hesaplamada kullanıldığı görülmektedir.

2.10.1.2. Türkiye'de Yapılan alışmalar

Okunabilirlik üzerine ülkemizde ilk alışma Ateşman (1997) tarafından yayımlanmıştır. “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi” adlı makalede Ateşman Batı'daki okunabilirlik formülleri içinde Türkçeye uyarlanmaya en uygun olanının Flesch'in okunabilirlik formülü olduğunu belirtmiş ve onu Türkçeye uyarlamıştır. Ortalama kelime uzunluğu ve cümle uzunluğunu esas alan bu formül Türkçedeki okunabilirlik çalışmalarında en fazla kullanılan formüldür.

Ülkemizde okunabilirlik üzerine yapılmış çalışmalar için en kapsamlı derleme çalışmasını Çoban (2014) yapmıştır. Araştırmacı, “Okunabilirlik Kavramına Yönelik Bir Derleme Çalışması” adlı araştırmasıyla Türkiye’de okunabilirlik alanındaki çalışmalar hakkında kapsamlı bir inceleme yapmıştır.

Ateşman’ın (1997) çalışmasından sonra ülkemizdeki okunabilirlik çalışmalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

Budak (2005) metinlerin okunabilirlik düzeyinin tespitine ilişkin eleştirel bir yaklaşımla yaptığı çalışmasında okunabilirlik düzeyini belirlemede kelime ve cümle uzunluklarının öne çıkarılıp metinde anlamı bilinen veya bilinmeyen kelimelerin dikakte alınmamasını eleştirmektedir. Budak, bir metinde anlamı bilinmeyen kelime sayısı arttıkça o metnin zorlaşacağını bu nedenle metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin esas alınmasıyla geliştirilecek formüllerin daha geçerli ve doğru tahminler yapma olanağı sunacağını ifade etmiştir.

Yazıcı ve Temur (2007) çalışmalarında hem okunabilirlik kavramını ve okunabilirlik formülleri hakkında bilgi vermiş hem de bu formüllerin kullanımına yönelik yapılan eleştirilere yer vermişlerdir.

Eraslan (2008) yüksek lisans tez çalışmasında eğitsel içerikli web sitelerindeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini Ateşman formülüne göre tespit etmiştir. Çalışmanın kuramsal bölümünde çeşitli okunabilirlik formüllerine ve bu formüllere göre belirlenen okunabilirlik düzeylerine yer verilmiştir.

Solmaz (2009) yüksek lisans tez çalışmasında önce ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki katılımcıların okudukları 30 metinle ilgili yazılı sorulara verdikleri cevaplardan metinlere yönelik okunabilirlik değeri belirlemiş; daha sonra bu okunabilirlik değerini bağımlı (yordanan) değişken, kelime ve cümle uzunluğu ile kelime hazinesi değişkenlerini de bağımsız (yordayıcı) değişken olarak ele alıp regresyon analizi yapmıştır. Analiz sonucunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni (okunabilirlik) %22 yordayabildiği, sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kelime hazinesi değişkeninin diğer değişkenlere göre okunabilirliği daha fazla yordadığını belirtmiştir.

Ulusoy (2009) çalışmasında cloze test (boşluk tamamlama testi) kullanarak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi ders kitaplarından seçilen metinlerin okunabilirlik

düzelelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ders kitabından seçilen metinlerin her 5. kelimesi boş bırakılarak farklı sınıflardan toplam 237 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin boşluk doldurmak için metindeki ipuçlarından yeterince yararlanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Köse'nin (2009) çalışmasında 2008 yılında okutulacak olan biyoloji ders kitabından rastgele beş metinden yüzer kelimelelik bölüm seçerek çeşitli formüllere göre incelemiştir. Araştırma farklı formüllere göre farklı sonuçlar ortaya çıkıştır. Köse, Ateşman, sönemz formülü ve cloze test yöntemine göre metinlerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu, Flesh - Kincaid formülü ve Gunning Fog İndekse göre ise öğrenci düzeylerine göre zor olduğu sonucuna ulaşarak Gunning Fog indeks ve Flesh-Kincaid formüllerinin Türkçeye uygun olmadığını belirtmiştir.

Güyer, Temur ve Solmaz (2009), çalışmalarında "Etma" adlı Türkçe metin analizi yapan yazılım programının geliştirilme sürecine yer vermişlerdir. Araştırmacılar, okunabilirlikle ilgili deneysel çalışmalarda bilgisayar programları kullanmanın kolaylık sağlayacağını belirtmiştir.

Çetinkaya (2010) doktora tez çalışmasında Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlamış ve sınıflandırmıştır. Araştırmacı alan yazında ön plana çıkan okunabilirlik formülleri ile ilgili detaylı ilgi vererek bu formüllerin oluşturulması açısından önemli değişkenlere de değinmiştir. Mevcut formüller de gözetilerek Türkçe metinlerin niceliksel özellikleri çerçevesinde ele alınarak bunlara yönelik formül geliştirilmiştir.

Temizyürek (2010) çalışmasında MEB tarafından belirlenen ve ilköğretim için tavsiye edilen 100 temel eser içerisinde seçilen 10 kitabı Ateşman (1997) formülüne göre incelemiştir

Geçit (2010), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının baş, orta ve son kısmındaki metinlerden yüzer kelimelelik parçalar seçilerek Ateşman (1997) formülüne göre bu metinler incelenmiştir.

Bezirci ve Yılmaz (2010, çalışmalarında okunabilirlik formülleri hakkında bilgi verdikten sonra Türk ve dünya klâsiklerinden 11 kitabın bu formüllere göre okunabilirlik değerini ortaya koymuştur.

Tosunoğlu ve Özlük (2011), çalışmalarında 1. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 9 metni, Ateşman (1997) formülüne göre incelemiştir.

Kurnaz ve Erdem (2012), çalışmalarında 9, 10, 11, 12. sınıf ders kitaplarındaki 145 metni Ateşman (1997) formülüne göre incelemişlerdir.

Karatay, Bolat ve Güngör (2013), V. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında (2012) sözlü bildiri olarak da sundukları çalışmalarında 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlerin düzeylerini öncelikle 12 Türkçe öğretmene “zor”, “orta güçlükte” ve “kolay” şeklinde oylatmışlar, daha sonra rastgele atama yöntemiyle seçtikleri metinleri çıkartmalı okunabilirlik usulüyle öğrencilere uygulamış ve metinlere yönelik öğrencilerin çıkartmalı işlem sonuçları ile öğretmen görüşlerini kıyaslamışlardır.

Bağcı ve Ünal (2013), çalışmalarında iki farklı yayın evine ait 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından 56 metni Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre incelemiş ve metinlerin çoğunun orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okur ve Arı (2013), çalışmalarında 2010-2011 yılında okutulan 15 farklı Türkçe ders kitabından 298 farklı metni Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öyküleyici metinlerin okunabilirlik açısından bilgilendirici metinlere göre daha kolay olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe metinlerin okunabilirlik seviyesinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çoban (2014), araştırmasında Türkiye’de okunabilirlik alanındaki çalışmalar hakkında kapsamlı bir derleme yapmıştır. Çalışmada yurt içinde ve yurt dışında yapılan okunabilirlik çalışmaları kronolojik bir sıra ile verilmiş ayrıca Türkçe için yapılan okunabilirlik çalışmalarını tablo hâlinde göstermiştir.

Ulu Kalın ve Koçoğlu (2017), “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Farklı Okunabilirlik Formüllerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmalarında yedi farklı yayın evine ait ders kitabının okunabilirlik durumunu ve hedef kitleye uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü dışındaki diğer formüllere göre ders kitaplarının 6. Sınıf düzeyine uygun olmadığı, Ateşman (1997) formülüne göre ise ders kitaplarının orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okunabilirliği yabancılara Türkçe öğretimine taşıyan önemli birkaç çalışma vardır. Bunlardan ilki Erol (2014)'a aittir. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setlerindeki metinleri okunabilirlik açısından incelediği çalışmasında dört farklı yayınevine ait kitaptan aldığı dört metnin farklı zorluk düzeylerinde olduğunu belirlemiştir. En zor metin ile en kolay metin arasında % 27'lik bir fark tespit etmiştir.

Bu alandaki diğer bir çalışma ise Yılmaz ve Temiz (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, yabancılar için hazırlanan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumlarını ele almıştır. Yılmaz ve Temiz'in çalışması daha fazla metin incelemesi yönüyle daha kapsamlı bir çalışmadır. Yaklaşık 100 metnin okunabilirlik düzeyinin belirlendiği çalışmada bazı metinlerin seviyeye uygun bazılarının ise uygun olmadığı belirlenmiştir.

Köroğlu ve Zorbaz, (2016) Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada metinlerin okunabilirliği bakımından kurlara göre A1 den C1'e doğru gene olarak zorluk düzeyinin aşamalı olarak arttığını ancak C1 seviyesindeki metinlerin B2 seviyesindeki metinlere göre kelime uzunluğunun daha kısa olduğunu belirlemişlerdir.

Bu alanda önemli diğer bir çalışmayı Biçer ve Alan (2017) yapmıştır. Araştırmacılar C1 düzeyindeki iki ders kitabında (İstanbul ve Yeni Hitit 3) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemişler ve bazı metinlerin okunabilirliğinin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu tespit etmişlerdir.

2.10.2. Dinlenebilirlik Üzerine Yapılan Çalışmalar

Dinlenebilirlik üzerine yapılan çalışmaların sayısı okunabilirliğe göre çok azdır. Okunabilirlik çalışmaları belli bir düzeye ulaşıp araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında kabul gördükten sonra bu formüllerin dinleme materyalleri için kullanılıp kullanılmayacağı araştırılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmalardan ilki Harwood'un 1950'de yaptığı "An Experimental Comparison of Listening Comprehensibility with Reading Comprehensibility" (Dinleme anlaşılabilirliği ile okuma anlaşılabilirliğinin deneysel karşılaştırması) adlı doktora tezidir (Dubay, 2007). Harwood 1955 yılında "Listenability and Readability" adlı makalesiyle

dinlenebilirliği kuramsal bir çerçeveye oturtmuştur. Harwood söz konusu çalışmada okunabilirlik ve dinlenebilirliği birlikte ele almış ve 120 hikâyenin okuma ve dinleme yoluyla anlaşılabilirliğini belirlemeye çalışmıştır.

Radyo fonograf gibi icatlardan sonra radyo için metin yazarlar okunabilirlik formüllerini bu metinlere uygulama ihtiyacı duydular. İlk okunabilirlik formülünü geliştiren Flesch kendi formülünün okumadan çok dinlemede daha fazla işe yaradığını belirtmiştir. Onun bu gözlemini daha sonra Chall ve Dial desteklemişlerdir. Radyonun kolay anlaşılabilir olduğu varsayımıyla yaptıkları araştırmada radyo yayınının Flesch formülüne göre 10. sınıf düzeyinde bir zorluğa sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer bir deyişle Amerikan yetişkinlerinin yaklaşık %60'ı bu yayınların metinlerini zor okunur bulmaktadır. Bu sonuç araştırmacıların ilgisini çekmiş ve yazılı materyal için tasarlanan okunabilirlik formülüyle dinlenebilirliği ölçmek ne kadar doğrudur şeklinde sorgulamışlardır. Bu amaçla 100 lisans öğrencisine, çeşitli zorluk düzeyinde 18 radyo yayını metnini dinletmişler ve geliştirdikleri formül ile öğrencilerin kişisel oylaması, ilgi ve anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırma sonucunda formül kestirimi ile öğrencilerin ilgi ve anlama düzeyleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu; ayrıca öğrencilerin metinlere yönelik kişisel oylamasıyla, anlama sorularına verdikleri doğru cevaplar arasında da .90 gibi yüksek bir korelasyon bulunduğunu tespit etmişlerdir. Chall ve Dial araştırmayı şu şekilde raporlaştırmışlardır:

“Bu deneysel çalışma göstermiştir ki uygun ayarlamalarla okunabilirlik formülleri dinleyicilerin ilgi ve anlama düzeylerini tahmin etmeye yardımcı bir araç olarak kullanılabilir.”

Vernon (1950) yaptığı çalışmada Birleşik Krallık'ta dinleyicilerin yaklaşık %50'si radyo yayınlarından bir şey anlamadığını sonucuna varmıştır. Ayrıca pek çok radyo dinleyicisinin “çok ilginç” bulunduğu ve çok şey öğrendiklerini belirttikleri radyo programlarından çok az şey anladıklarını tespit etmiştir. Dinleyicilerin ortalama anlama düzeyi yayıncıların düşündüğünün aksine oldukça düşüktür.

Francis Carter (1955) üç zorluk düzeyinde yedi hikâye için yaptığı araştırmada dinleyenlerin anlama düzeyleri ile formül tahminleri tutarlı bir sonuç ortaya koymuştur.

Cartier (1955), Filipinli bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı başka bir çalışmada okunabilirlik formülüyle elde edilen puanlarla öğrencilerin metinlerin zorluk düzeyi için verdikleri puanlar arasında .76'lık bir korelasyon olduğunu saptamıştır.

Okunabilirlik ile dinlenebilirlik arasındaki ilişki üzerine önemli iki çalışmayı Kenneth Harwood (1955) yapmıştır. İlk çalışmasında, beklentilere uygun olarak, “zor” bir metnin dinlemeye göre okuma yoluyla daha anlaşılabilir olduğunu ortaya koymuştur. İkinci çalışmasında ise farklı düzeydeki konuşma hızlarının dinlemeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda konuşma hızındaki artış dinlenebilirliği bir derece düşürse de dört farklı düzeydeki konuşma hızlarındaki dinlenebilirlik ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Rogers (1962) konuşma metinlerinin zorluğunu kestirmek için bir formül yayımlamıştır. Formülü geliştirirken hazırlıksız konuşmalardan ve ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin tipik diyaloglarından oluşan 480 örneği kullanmıştır. Rogers formülüne okuma zorluk düzeyini, ortalama fikir birim uzunluğunu ve kelimelerin sıklık listesinde yer almaması gibi elementleri kullanmıştır. Rogers'in formülüyle ulaştığı sonuçlar ile önceki okunabilirlik formüllerinin puanları arasında .72'lik bir korelasyon çıkmıştır.

George Klare (1963) okunabilirlik ile dinlenebilirlik ilişkisi üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve “okunabilirlik puanının ile dinlenebilirlik kriterine ilişkisi net değildir” sonucuna ulaşmıştır.

Gerçek anlamda bir dinlenebilirlik formülünü Fang (1966) geliştirmiştir. “The Easy Listening Formula” adlı çalışmasında okunabilirlik formüllerinin dinlenebilirliği ölçmede yetersiz kaldığını ayrıca kullanışlı olmadıklarını belirterek kendine özgü bir dinlenebilirlik formülü geliştirmiştir. Değişik kanalların haber metinlerini hem tekst olarak okunabilirlik açısından hem de işitsel olarak dinlenebilirlik açısından incelemiştir.

Çalışma sonucunda uzun cümleden çok, uzun kelimelerin dinlemeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca aynı metinlerin okunabilirlik puanlarıyla dinlenebilirlik puanları arasındaki anlamlı farklılıktan hareketle okunabilirlik formüllerinin dinlenebilirliği ölçmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Fang, bu çalışmayı ana dili ekseninde yaptığı için yabancı dil öğreniminde önemli bir faktör olan dinleyenin yeterlik düzeyini, araştırmasında bir değişken olarak kullanmamıştır.

Barak Rosenshine (1968) “New Corelation Readibility and Listenability” adlı çalışmasıyla “dikey okunabilirlik” (horizontal readability) kavramını literatüre katmıştır. Bu çalışmada okunabilirliği ve dinlenebilirliği etkileyen beş yeni faktör tespit etmiştir. Bunlar, belirsizlik (vagueness), açıklama bağlayıcıları (explaining links), örnek sıklığı (frequent of example), kural-örnek-kural kalıbı (rule-example-rule pattern) ve ilgisizlik (irrelevancy).

“Bir dinleme metnini kolay kılan özellikler nelerdir?” sorusu çok uzun süre insanların üzerinde düşündükleri husus olsa da bu konudaki bilimsel çalışmaların sayısı fazla değildir. 1970’lere kadar dinlemenin başlı başına bir beceri olduğu göz ardı ediliyordu. İlk defa International Listening Association Derneği kurulunca dinlemenin, konuşma, okuma ve yazma gibi öğretilen ve ölçülen bir disiplin olduğunun farkına varıldı (Dubay, 2007).

Timoty O’Keefe (1971), Güney Asya’da İngilizce kısa dalga yayın yapan dört farklı radyo kanalının yayınları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Yayınların tamamının zorluk düzeyi Flesch formülüne göre “zor” veya “oldukça zor” aralığında çıkmıştır.

Carroll (1971) görsel-işitsel konuşma materyallerinin öğrenmeye etkisi üzerine yapılmış yaklaşık 1200 materyali incelemiştir. Araştırmada, eğitim materyali olarak kullanılan medya içeriklerinin zorluk bakımından hedef kitleye uygun olmamasının yanı sıra fazla karmaşık, kötü düzenlenmiş ve kötü sunulmuş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Carroll ayrıca okunabilirlik konusunda yapılan çalışmaların birtakım ayarlamalarla dinlenebilirliğe uyarlandığında okurken zor olan bir metnin izlerken de zor olacağını belirtir.

Carroll okunabilirlik ve dinlenebilirlik üzerine yapılan çalışmalardan hareketle hem okunabilirliği hem de dinlenebilirliği ortak şekilde etkileyen faktörleri şu şekilde tespit etmiştir:

1. Kelime yükü (vocabulary load),
2. Cümle uzunluğu (sentence length),
3. Dil bilgisel karmaşıklık (grammatical complexity),
4. Edilgen çatı (passive voice),
5. Kötü düzenleme (poor organization),
6. Doğal dilden uzaklık (lack of similarity of natural language),

(Aktaran, Dubay, 2007)

Tom Sticht ve arkadaşlarının (1975) yaptığı başka bir çalışma ile Jeanne Chall'in (1983) yaptığı bir çalışma, 8. sınıftan sonra öğrencilerin okuma becerilerinde gelişme devam ederken dinleme becerilerinde gelişme olmadığını göstermiştir. 8. sınıf ve altında zorluk düzeyine sahip bir metin lisans veya lisansüstü zorluk düzeyine sahip metinlere göre daha fazla sayıda dinleyici tarafından anlaşılacaktır.

Carl Denbow (1975) okunabilirlik ve dinlenebilirlik ilişkisi üzerine yapılmış 17 çalışmayı inceleyerek ikisi arasındaki ilişkinin yalın ve net olmadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte kolay bir metnin dinlerkenki anlaşılabilirliğinin okunurkenkine göre daha iyi, zor bir metnin dinlerkenki anlaşılabilirliği ise okunurkenkine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Denbow ayrıca okunabilirlik ve dinlenebilirlik üzerine deneysel bir çalışma yapmıştır. 140 üniversite öğrencisini üç deney bir kontrol grubu olarak ayırdığı çalışmasında deney grupları; dinleme grubu, normal okuma grubu ve tempolu okuma grubu (ekrana tek tek yansıyan cümleleri okuma) olarak belirlenmiş ve her gruba okuma zorluk derecesi 5-6 sınıf seviyesiyle 11-13. sınıf seviyesinde iki hikâye dinletilmiş ve okutulmuştur. Araştırma sonunda dinlenebilirlik ve okunabilirlik puanları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Davis Foulger (1978) yaptığı bir çalışmayla dinleme açısından Fang'ın formülünün Flesch'in okunabilirlik formülü kadar doğru kestirim yapamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Donald Rubin ve Benneth Rafoth (1986) "A Qualitative Method for Selecting Listenable Materials" (Dinlenebilir materyal seçmek için nitel bir metot) başlıklı makale yayımlamışlardır. İki araştırmacı, dinleme için kullanılan metinlerin çoğunun okuma metinleriyle aynı özellikler gösterdiği ve konuşmanın karakteristik özelliklerini barındırmadığı şeklinde eleştiriler getirmişlerdir. Bu nedenle dinlenebilirliğe anahtar bir kavram olarak "sözelliği (orality)" kavramını getirmişlerdir. Sözelliğin yani konuşmaya özgülüğün önemli özelliklerinden beşini şu şekilde sıralamışlardır:

- Cümle yapıları oldukça basittir.
- Metin yüksek düzeyde tekrar içerir.
- Metin, açık yapısal özellikler taşır.

- Metin, konuşmaya özgü kelimeler içerir.
- Metin, karşılıklı konuşma hissi uyandıran ifadeler içerir (Dubay, 2007).

Rubin, (1993) konuşmaya özgü özellikleri arasına Türkçeye “saygılılık, düşüncelilik ve dikkate alma” şeklinde çevrilebilecek “considerateness” kavramını da dahil etmiştir.

Ethel C. Glenn, Philip Emmert ve Victoria Emmert (1995), “A Scale for Measuring Listenability: The Factors that Determine Listening Ease and Difficulty” (Dinlenebilirliği Ölçmek İçin Bir Ölçek: Dinleme Kolaylığı ve Zorluğunu Tanımlayan Faktörler” adlı çalışmalarında dinlenebilirlik faktörlerini belirlemiştir. Araştırmada 316 üniversite öğrencisine uyguladıkları anketle kişiler arası (interpersonal) ve kamusal (public) konuşmalarda dinlerken konuşmacının hangi davranışlarının dinlemeyi zorlaştırdığını veya kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. 33 faktör ve 122 madde ile başlayıp faktör analizleri sonucunda kişiler arası konuşma için beş, kamusal konuşmalar için yedi faktörlü bir ölçek elde etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyet, yaş ve daha önce dinleme veya konuşma eğitimi alıp almamalarına göre farklılık olup olmadığını da incelemişler ve genel olarak kadınların erkeklere göre ve daha önce eğitim almamış olanların alanlara göre kötü konuşmacı davranışlarından daha çok etkilendiği ve konuşmaları zor bulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tina Lovery (2006) televizyon reklamlarındaki metin karmaşıklığının akılda kalıcılık üzerine etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Okunabilirlik ve dinlenebilirlik arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaları değerlendirirken çoğu araştırmacının dil zorluğunun ölçümü için en basit ve doğru ölçüm aracı olarak gerek yazılı gerek sesli metinlerde Flesch’in formülünü kullanmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Okunabilirliği dinlenebilirliğe uygulamada özellikle dinleme faktörlerinin etkisini inceleyen bir çalışmayı Josef Messerklinger (2006) yapmıştır. İngiliz BBC televizyonu ile Amerikan ABC ve CNN televizyonlarının haber metinlerinin anlaşılabilirliğini incelediği çalışmada okunabilirlik formülüyle zorluk derecesi belirlenen metinlerin dinlenmesinde, dinleyenin arka plan bilgisi, sunumdaki akıcılık, konuşma hızı, duraklamalar, sinyal gürültü oranı gibi faktörlerin etkisini incelemiştir.

Araştırma sonucunda konuşma hızı ve duraklamaların önemli bir etkiye sahip olmadığı, ancak dinleyen arka plan bilgisi, sunucunun akıcı konuşması ve en çok da sinyal gürültü oranının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Messerklinger, dinlenebilirliğin okunabilirliğe göre daha karmaşık olduğunu belirtmiştir.

Dubay (2007), dinlenebilirlik kriterlerini telekomünikasyon bilgi merkezinin sesli mesajlarının yeniden düzenlenmesinde uyguladığı çalışmada daha dinlenebilir bir şekilde yeniden düzenlenen sesli mesajların daha iyi anlaşıldığını ve müşterilerin müşteri temsilcisine bağlanma oranının önemli ölçüde düştüğünü belirtir.

Dubay, telefon şirketinin bu yeni düzenlemesinde danışman olarak görev alır ve çalışmayı bizzat yürütür. Bu sayede şirket yılda yaklaşık 400 bin dolar tasarruf yapmıştır. Yeni düzenlemeden sonra müşterilerin müşteri temsilcisini meşgul ettiği çağrı sayısı iki ayda 21000 azalmıştır. Müşteri temsilcileri saatte yaklaşık 8 çağrıya cevap vermektedirler ve onlara saat başı 25 dolar ödenmektedir. Yeni sistemle müşteri temsilcileri 2620 saat daha az çalışmışlardır. Böylece onlara verilen para iki ayda 65000 yılda ise yaklaşık 390 bin dolar daha az olmuştur.

Dubay bu çalışmayı raporlaştırdığı makalesinde dinlenebilirlik ve okunabilirlik konusunda yapılmış çalışmaların geniş bir özetini verdikten sonra şu tespitlerde bulunur:

- Çoğu sözlü iletişim metni anlaşılır değildir. Çünkü çok karmaşıktırlar. Bunlar radyo ve televizyon konuşmaları, eğitsel materyaller, sınıf içi konuşmalar vb.dir.
- Dinleme becerisinin 8. sınıftan sonra okuma becerisinin gerisinde kalmasıyla beyin, karmaşıklıkla, okuma esnasında dinlemeye göre daha kolay başa çıkmaktadır. Bir mesaj bir kişi için okurken kolay gelebilir, aynı kişi için dinlerken daha zor gelebilir.
- Okunabilirliği etkileyen bazı özellikler dinlenebilirliği de etkilemektedir. Bunlar bağlam, kelime yükü, cümle yapıları ve düzenlemedir.
- Okunabilirlik formülleri eğer dinlemenin kendine has özellikleri dikkate alınırsa, konuşmalar için de uygulandığında faydalı olur (Dubay, 2007).

Dinlenebilirlik üzerinde önemli araştırmalar yapan isimlerden biri de Rubin'dir. Rubin, Hafer ve Arata (2009) konuşma temelli (oral-based) metinlerin dinlerken, yazı temelli (literal-based) metinlerin ise okurken daha iyi anlaşıldığı sonucuna varmıştır. Yani diyalog veya monolog tarzı konuşma temelli mesajlar okunduğunda, dinlemeye

oranla daha az anlaşılırken, bilgi içeren metinler de dinlendiğinde okumaya oranla daha az anlaşılmaktadır.

Rubin (2012) dinlenebilirliğin sağlık okuryazarlığı alanında ne şekilde kullanılabileceğini incelediği bir araştırmayı 58 lisans öğrencisi üzerinde yapmıştır. Cerrahi sonrası taburcu talimatlarını içeren basılı broşürler ve aynı içerikli sesli mesajların okurken ve dinlerken hangisinin daha anlaşılabilir olduğunu ele almıştır. Araştırma sonucunda bu talimatların dinleme yoluyla daha yüksek düzeyde anlaşıldığını tespit etmiştir.

Snook ve arkadaşları (2014) yaptıkları bir araştırmada dinlenebilirliğin polis sorgusunda okunan yasal hakların anlaşılabilirliğine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada normal polis uyarıları ile yeniden düzenlenmiş polis uyarılarının hangisinin daha iyi anlaşıldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Polis uyarı metnini şu üç dinlenebilirlik faktörüne göre yeniden düzenlemişlerdir: 1.giriş yapma 2.listeleme (hakları sayma) 3. açıklama.

Araştırma sonucunda yeniden düzenlenmiş polis uyarılarının oldukça farklı bir şekilde daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir.

Kotani, Ueda, Yoshimi, ve Nanjo (2014), Japonya’da yaptıkları bir çalışmada dinlenebilirliğin ölçülmesine yeni bir yaklaşım getirmişlerdir. Araştırmada dinlenebilirliği etkileyen faktörleri, öğrenen özellikleri (learner features), dilsel özellikler (linguistic features) olarak ikiye ayırmışlardır. Dilsel özelliklere ses bilimsel değişiklikleri (phonological modification) eklemişlerdir

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, dinlenen bir metnin zorluğunu (dinlenebilirliği) etkileyen etmenlerin incelendiği ilişkiisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Erkuş, 2011; Karasar, 2009). Bu tür araştırmalarda bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışmada bir dizi değişkenin bir değişken üzerindeki etkisi incelenerek çoklu doğrusal regresyon denklemi ortaya konmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ön uygulaması İnönü Üniversitesi TÖMER’de B1 kurunda öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunu ise Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 76 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Cinsiyet		Ülke		Yaş Aralığı	
Kadın	Erkek	Suriye	Diğer	18-25	25 +
34	42	61	15	62	14

Diğer Ülkeler:

Irak (10), Almanya (1,) Ukrayna (1), Filistin (1), Mısır (1,) Suudi Arabistan (2)

Çalışma grubu olarak oluşturulurken B1 kurlarındaki öğrencilerin seviyelerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için öğrencilerin kur sonu sınavlarında aldıkları puanlar ile öğretici görüşleri dikkate alınmıştır.

B1 kuru, dil öğretim basamaklarında eşik düzey olarak değerlendirildiği için çalışma bu kur temelinde yapılmıştır. Uzun süreli uygulamada ulaşım kolaylığı ve fazla öğrenciye ulaşılması açısından uygulama Gaziantep TÖMER’de yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak sesli metinler ve bu metinlere yönelik metni anlama sorularıyla metin değerlendirme formu içeren dinleme testleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

3.4.1. Metinler

Öncelikle genel ağda arama yapılarak dil öğretiminde kullanılacak yüzden fazla otantik ve özel metin belirlendi. Bunlardan video şeklinde olanlar sesli şekle (mp3/mp4) dönüştürüldü. Uzun olanlar 4 dakikayı geçmeyecek şekilde kısaltıldı. Araştırmacı tarafından bu metinler arasından elli (50) metinlik bir havuz oluşturuldu. Bu metinler alan uzmanlarına gönderilerek onların metinleri araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirip uygun olanlarını belirlemeleri istendi. Uzman görüşüne göre bu metinlerden 11 tanesi araştırmada kullanılmak üzere seçildi. Metinlere ilişkin bilgiler eklede gösterilmiştir. Araştırmanın uzman grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Uzman Grubuna İlişkin Bilgiler

Uzmanlar	Cinsiyet	Açıklama	Değişken belirleme	Metin seçme	Başarı testi
1	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doçenttir.			✓
2	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında dr. öğrt. üyesidir.	✓		✓
3	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.			✓
4	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktordur.		✓	✓
5	Kadın	Ölçme ve Değerlendirme alanında doktordur.		✓	✓
6	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.	✓	✓	✓
7	Erkek	Türkçe Eğitimi alanında doktordur.	✓	✓	✓
8	Kadın	TÖMER’de okutman olarak çalışmaktadır.	✓	✓	✓
9	Kadın	TÖMER’de okutman olarak çalışmaktadır.	✓	✓	✓

Değişken belirleme işlemine yönelik uzman görüşlerinin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) .92, metin seçimine ilişkin uzman görüşlerinin KGİ değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Başarı testleri için uzman görüşlerinin KGİ değerleri ise .82 ila .94

arasında değişmektedir. Kapsam geçerlik indeksi, uzmanlara yöneltilen her bir değerlendirme maddesi için hesaplanan⁵ kapsam geçerlik oranlarının ortalamasıdır (Yurdugül, 2005). Uzmanlara gönderilen değişken belirleme, metin seçimi ve başarı testi görüş formları Ek: 16, 17 ve 18’de gösterilmiştir.

3.4.1.1. Değişkenlerin Belirlenmesi

Bu çalışmada literatür taraması yapıp uzman görüşüne sunulduktan sonra aşağıdaki değişkenlerin kullanılması uygun görülmüştür.

3.4.1.1.1. Bağımlı (Yordanan) Değişkenler

3.4.1.1.1.1. Dinlenebilirlik Puanı

Araştırmada temel bağımlı değişken olan dinlenebilirlik puanı için alan yazın taramasında (Kotani ve diğerleri (2014); Youn ve diğerleri, (2016); Rubin (1993), Denbow (1975), Harwood (1955) yaygın olarak kullanılan yöntemin rating (metnin zorluğunu dinleyenlerin Likert tipi ölçekle oylaması) yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada dinlenen her metnin sonuna aşağıdaki değerlendirme oylaması eklenerek öğrencilerin metinlere yönelik dinlenebilirlik değeri vermesi sağlanmıştır. Likert tipi oylamada ortada (3’te) yığılma olmaması için dördü tip tercih edilmiştir. Dinlenebilirliğin belirlenmesinde esas alınan değerlendirme oylaması Tablo 4’teki gibi yapılmıştır.

Tablo 4. Dinlenebilirlik Oylaması

Ölçüt	Değer	Değer	Değer	Değer
Metnin genel zorluk düzeyi	1	2	3	4
	Çok zor	Zor	Kolay	Çok kolay

3.4.1.1.1.2. Dinleme-Anlama Puanı

Araştırmanın alt problemleri için yapılan analizlerde ikinci bir bağımlı değişken olarak dinlediğini anlama puanı kullanılmıştır. Dinlediğini anlama puanı, on bir metin için ayrı ayrı hazırlanan ve Ek 5-15’te verilen başarı testlerinden öğrencilerin aldıkları puanlardır.

⁵ $KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$

Nu: Uygun (gerekli) diyen uzman sayısı

N: Toplam uzman sayısı

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak metinlerin dinlenebilirlik üzerinde etkisi olabilecek dil ve sunum özellikleri ele alınmıştır. Dinlenebilirliği etkileyen faktörler çalışmanın kuramsal bilgiler bölümünde belirtilmiştir. Bunların yanı sıra uzman görüşü alınarak dinlenebilirliği etkileyeceği öngörülen ve test edilmesi gerektiğine inanılan faktörler aşağıda belirtilmiştir.

Türkçe metinlerin ne anadil konuşurları ne de yabancılar için dinlenebilirliği üzerine herhangi bir çalışma bulunamadığından literatürde özellikle İngilizce metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen faktörlerden hareketle bunlardan Türkçe için hangilerinin ne kadar etkili olacağı bu çalışmayla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bu araştırmada gerek alan yazına gerekse uzman görüşlerine göre iki temel değişken incelenmiştir: Bu değişkenler dilsel özellikler ile sunum özellikleridir. Bu değişkenlerin alt unsurları şu şekilde ele alınmış ve her birinin anlamaya etkisi incelenmiştir.

3.4.1.1.2. Bağımsız (Yordayıcı) Değişkenler

Araştırmada dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde etkisi incelenecek olan bağımsız değişkenler şunlardır:

3.4.1.1.2.1. Dil Özellikleri

Dil özellikleri metinlerin yapısal özelliklerindedir. Bunlar sözcük ve cümle düzeyinde aşağıdaki gibi alt özelliklerden oluşur.

3.4.1.1.2.1.1. Sözcük Özellikleri

Sözcük özelliklerinin pek çok boyutu olsa da bu araştırmada sadece iki alt boyutu incelenmiştir. Bunlar sözcük uzunluğu ve tanınırlığıdır.

3.4.1.1.2.1.1.1. Sözcük Uzunluğu:

Toplam sözcük sayısı toplam hece sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu hesaplanmıştır.

3.4.1.1.2.1.1.2. Sözcük Tanınırlığı

Metindeki kelimelerden sıklık listelerinde ilk 1000 içinde yer alanların oranına bakıldı. Sıklık listesi belirlenirken yazı temelli metinler için Göz'ün (2003) Yazılı

Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü ve ODTÜ Türkçe Derlem'deki listeler, konuşma temelli metinler için ise Aksan, Aksan, Mersinli, Demirhan ve Yılmaz tarafından hazırlanan Türkçe Ulusal Derlem (2012) raporu esas alındı. Metinde sıklık listelerinde yer alan kelimelerin toplam kelime sayısına oranı yüzde cinsinden ifade edildi. Örneğin 300 kelimelik bir metinde sıklık listelerinde yer alan kelime sayısı 45 ise bu metnin sözcük tanınırlığı oran $45/300$ yani %15 şeklinde belirlendi. SPSS'ye bu değer 15 olarak girildi.

3.4.1.1.2.1.2. Cümle Özellikleri

Cümle özellikleri cümlenin kelime sayısı bakımından uzunluğu ve söz dizimi açısından karmaşıklığı şeklinde iki alt boyutuyla incelenmiştir.

3.4.1.1.2.1.2.1. Cümle Uzunluğu

Literatürde cümle uzunluğu olarak metnin ortalama kelime sayısı alınmaktadır. Metindeki toplam kelime sayısı, cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu belirlendi.

3.4.1.1.2.1.2.2. Sözdizimi Karmaşıklığı (Yan Cümle Oranı)

Birleşik cümle sayısının basit ve sıralı cümle sayısına oranı belirlendi. Diğer bir ifadeyle bir metindeki yan cümle sayısının toplam cümle sayısına oranı sözcük tanınırlığında olduğu gibi yüzde olarak belirlendi ve yan cümle oranı şeklinde bir değişken olarak SPSS'ye girildi.

Bağımsız değişkenler arası korelasyonlar incelenirken cümle uzunluğu değişkeni iki farklı değişkenle (sözcük tanınırlığı ve cümle uzunluğu) yüksek korelasyona sahip olduğundan cümle uzunluğu değişkeni regresyon denklemine dahil edilmemiştir.

3.4.1.1.2.2. Sunum Özellikleri

3.4.1.1.2.2.1. Konuşma Hızı

Alan yazında konuşma hızının iki şekilde hesaplandığı belirlenmiştir. Birincisi dakikada söylenen kelime sayısı diğeri ise saniyede söylenen hece sayısı. Bu çalışmada saniyede söylenen hece sayısı esas alınmıştır. Bunun için metinlerin toplam hece sayısı

toplam süreye (saniye cinsinden) bölünerek konuşma hızı hesaplanıp doğrudan değer olarak SPSS'ye girilmiştir.

3.4.1.1.2.2.2.Ses Netliği

Sesin netliği; perde (pitch), titreşim (jilter), parıltı (shimmer), ortalama gürültü oranı (harmonic to noise ratio) ve şiddet (intensity) şeklinde beş alt unsurdan oluşmaktadır (Kılıç, 2014). Teknik bir konu olması nedeniyle Praat ses analiz programı kullanılarak metinlerin ses özellikleri belirlendi. Bu beş özellikten hangisinin ne kadar etkili olacağı öngörülemediğinden her biri ayrı ayrı birer değişken gibi doğrudan SPSS'ye girilmiştir.

3.4.1.1.2.2.3.Prozodi

Prozodik unsurlar, sesli metinleri yazılı metinlerden ayıran önemli özelliklerdir. Bunlar ritim, vurgu ve tonlamadır. Bunlar, kelime ve cümlede tekdüzeliği gideren, konuşmaya ezgi kazandıran unsurlardır (Erdem ve diğerleri, 2013).

3.4.2. Prozodik Konuşma Ölçeği ve Prozodik Okuma Ölçeği

Metinlerin prozodik özelliklerine göre değerlerini belirlemek için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen Prozodik Konuşma Ölçeği ve Prozodik Okuma Ölçeği kendilerinden izin alınarak kullanılmıştır.

Araştırmacılar, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri makalede, Samuelsson ve diğerleri'nin (2003) geliştirdiği "Prozodik Değerlendirme İşlemi"ni temel alan ve konuşmaya dayalı ifade edici dil ile anlam ünitelerini (*phrase*) içeren 16 maddelik Prozodik Konuşma Ölçeği geliştirmişler ve ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısını .975 olarak hesaplamışlardır. Prozodik Okuma Ölçeği'ni oluşturmak için araştırmacılar literatür taraması yaparak prozodiyle doğrudan ve dolaylı bağlantılı hız, noktalama, tonlama, vurgu, ritim, ses özelliği, anlam ünitesiyle okuma ve otomatik kelime durumlarıyla ilgili maddelerden oluşan yirmi dört maddelik taslak ölçek hazırlamış, uzman görüşü alarak dokuz maddeyi çıkarmış, son olarak on beş maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. Faktör analizi yaparak toplam varyansın %79'unu açıklayan tek faktörlü bir ölçek olduğu tespit eden araştırmacılar ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısını .987 olarak hesaplamışlardır.

Metinler alan uzmanlarına gönderilerek bu ölçeklere göre değerlendirilmiş, verilen puanların ortalamaları doğrudan değer alınarak SPSS'ye girilmiştir. Araştırmanın değişkenlerine ait istatistiksel bilgiler Ek 19'da gösterilmiştir.

3.4.3. PRAAT Ses Analiz Programı

Araştırmada metinlerin ses netliği değerlerini belirlemek için Boersma ve David (2013) geliştirilen PRAAT ses analiz programı kullanılmıştır. Programın kullanılmasında Kılıç (2014) tarafından hazırlanan “Özelleştirilmiş Praat Programı ile Uygulama” adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Konuşma becerisine yönelik çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen program ülkemizde özellikle ağız araştırmalarında kullanılan bir analiz programıdır. Program, çıplak ses kayıtlarını alıp analiz edebildiği gibi daha önceden kaydedilmiş çeşitli formatlardaki ses dosyalarını da analiz edebilmektedir.

3.4.4. Başarı Testleri

Araştırmada alt problemlere yönelik analizlerdeki bağımlı değişkenlerden birisini oluşturan anlama puanını belirlemek için on bir sesli metnin her biri için ayrı ayrı dinleme başarı testi hazırlanmıştır. Testler iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, kelimeyi yakalamayı esas alan boşluk doldurma (cloze test), ikinci bölüm ise doğru yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Başarı testleri geliştirilirken aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Öncelikle sesli metinler yazıya geçirilerek her metin için uzunluğuna göre değişen sayıda boşluk doldurma ile çoktan seçmeli sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda metin altı sorularına son şekli verilmiş ve İnönü Üniversitesi TÖMER'de B1 düzeyinde öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerle testlerin madde analizi yapılarak madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri ile KR 20 güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Şencan'a (2005: 135) göre KR 20 formülü az sayıda maddeden oluşan (10-15 madde gibi) bilgi testleri için uygulanmışsa .50 değeri güvenilir kabul edilebilir. Metinlerin az sorulu olması nedeniyle güvenilirlik kat sayısı değeri olarak .50 baz alınmıştır. Güvenirlik katsayısı .50'nin altında olan testlerde madde çıkarma işleminde güvenilirlik katsayısını .50'nin üzerine taşıyacak çıkarma işlemi yeterli görülmüştür. Testlere ilişkin madde analizi sonuçları ile güvenilirlik katsayı değerleri eklerde ayrı ayrı gösterilmiştir. Anlama puanı

belirlenirken birinci bölümün %40, ikinci bölümün %60 etkisi olacak şekilde hesaplama yapılmıştır. Başarı testlerine yönelik soru sayıları ve KR 20 güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Başarı Testlerine İlişkin Soru Sayıları ve KR 20 Güvenirlik Katsayıları

Metin Adı	Ön uygulama		Veri Toplama	
	Soru sayısı	KR 20 katsayısı	Soru sayısı	KR 20 katsayısı
Bizim Mahalle	11	.60	11	.60
Keloğlan ve Aykız	8	.56	8	.56
Damak Tadı	11	.57	11	.57
Hastanede	11	.26	10	.53
Radyo Söyleşisi	8	.48	7	.62
Güvenli Sürüş	10	.68	10	.68
Mağazada	18	.70	18	.70
Yürerken	12	.24	9	.52
Radyo Haberi 1	7	.54	7	.54
Radyo Haberi 2	8	.41	6	.65
Yeni Güne Merhaba	12	.50	12	.50

Öğrencilerin metinlere yönelik dinlenebilirlik puanlarına ilişkin bilgiler Ek 20'de, anlama puanlarına ilişkin bilgiler Ek 21'de gösterilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için esas uygulama Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de yaklaşık bir buçuk aylık bir sürede bizzat araştırmacı tarafından yapıldı. Dinleme derslerinde önce öğrencilere çalışmanın amacından kısaca söz edildi. Sonra dinletilecek metin hakkında bilgi verildi. Dinleme kağıtları dağıtıldı ve kişisel bilgilerini doğru şekilde doldurmaları istendi. Daha sonra metnin iki kez dinletileceği, ilk dinlemede birinci bölümdeki, ikinci dinlemede ise ikinci bölümdeki soruların cevaplanacağı belirtildi. Metnin zorluğunun oylanarak değerlendirilmesinin ise dinleme işi ve soruların cevaplanması bittikten sonra yapılacağı belirtildi. Metinlerin zorluk düzeyini oylarken metin altı sorularından bağımsız değerlendirmeleri gerektiği hatırlatıldı. Uygulamalar dil dersliği bulunmadığından metinler sınıflardaki ses kaynağından dinletildi. Her metnin uygulaması bittiğinde sorular birlikte cevaplandırıldı. Yani ders saatinde hem uygulama yapılmış hem de ders işlenmiş oldu. Böylece öğretici ve öğrencilerin derslerde uygulama yapılmasına sıcak bakmaları sağlanmış oldu. Bu şekilde bir ders saatinde en fazla iki metinle uygulama yapılabilir. Araştırmanın sınırlılıkları bölümünde açıklanan sebeplerle

bir buçuk aylık çalışma sonucunda altı farklı sınıfta 76 öğrenciye uygulanan 11 metne ait cevap kağıdından toplamda 836 adet veri elde edildi. Dinlenebilirlik oylaması olmayan kağıtlara ait veriler, veri setinden çıkarılarak analize sokulacak veri sayısı 765 olarak elde edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak önce Microsoft Excel programıyla düzenlenmiş ve SPSS 21.0 paket programıyla analiz aşamasına geçilmiştir.

Metinlerin dinlenebilirliğini nelerin etkilediğini ve dinlenebilirliğin anlamayla ilişkisinin incelendiği bu çalışma çoklu doğrusal regresyon analizine dayanmaktadır. Bu nedenle öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli şartların sağlanıp sağlanmadığı tespit edildi. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılımı kontrol edildi. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlendi. Basıklık ve çarpıklık (kurtosis ve skewness) değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olan verilerin normal dağılımından söz edilebilir (Tabachnick and Fidell, 2013).

İkinci olarak bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusallığa (linearity) bakılarak hangi değişkenlerin denkleme alınacağına karar verildi. Bağımsız değişkenlere ilişkin doğrusallık grafikleri Ek 5'te gösterilmiştir.

Üçüncü olarak bağımsız değişkenlerin kendi aralarında yüksek düzeyde ilişki içinde olup olmadığını (multicollinearity) görmek için korelasyon analizi yapıldı. Böylece hem bağımsız değişkenlerin birbiriyle hem de bağımlı değişkenle korelasyon düzeyine bakıldı. Yapılan analiz sonucunda yan cümle oranı ile sözcük tanınırlığı; cümle uzunluğu ile ses parıltısı arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edildi. Bu değişkenlerin hangilerinin regresyon denkleme alınacağını belirlemek için bağımlı değişkenle ilişkileri incelendi ve cümle uzunluğu ve parıltı değişkenlerinin denkleme alınmamasına karar verildi. Ayrıca süre, perde, titreşim, şiddet değişkenleri ile dinlenebilirlik arasında doğrusal bir ilişki gözlenmediğinden bu değişkenler de denkleme alınmadı. Böylece dil özelliklerinden sözcük uzunluğu, sözcük tanınırlığı ve yan cümle oranı; sunum özelliklerinden prozodi, hız ve gürültü oranı değişkenleri regresyon denkleme alındı.

Çoklu doğrusal regresyon denkleminde değişkenlerin denkleme dahil edilmiş biçimi ve sırası çok önemlidir. Bu konuda Can (2014: 274) şu açıklamayı yapmaktadır:

Çoklu regresyonda modele dahil edilecek yordayıcıların (bağımsız değişkenlerin) neler olacağı ve bunların hangi sırayla modele dahil edileceği önem arz etmektedir. Özellikle yordayıcı değişkenlerin modele dahil edilme biçimi ve sırası, regresyon analizinin yapılma şeklini etkiler. Bu nedenle, yordanan değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir dizi yordayıcı değişkenin ele alınış biçimi ve regresyon analizinde işleme sokuluş şekli çok önemlidir.

Regresyon analizinde değişkenlerin işleme alınışında üç yöntem vardır: Bunlardan birincisi standart yöntemdir ki değişkenlerin aynı anda işleme alınmasını ifade eder. İkincisi hiyerarşik yöntemdir ki değişkenlerin önem sırasına göre kontrollü olarak işleme sokulmasını ifade eder. Üçüncüsü ise analiz programının (SPSS) birtakım hesaplamalar sonucunda değişken ekleme, değişken eleme gibi seçenekler sunarak yordayıcı değişkenleri işleme sokar. Bunun için SPSS programında regresyon analizi menüsünde giriş yöntemi olarak “enter”, “stepwise”, “forward”, “backward” ve “remove” seçenekleri konmuştur. Enter yöntemi seçildiğinde bütün değişkenlerin aynı anda bağımlı değişkendeki etkisi ölçülür. Forward seçildiğinde program öncelikle yüksek ilişki içinde olan değişkeni esas alıp daha sonra sırayla diğer değişkenleri ekleyerek analiz yapar. Backward seçildiğinde öncelikle enterde olduğu gibi bütün değişkenlerle başlar, sonra aşamalı olarak etkisi az olanları çıkarıp analize devam eder; en fazla etkili en az sayıda değişkene ulaşıncaya kadar işleme devam eder. Stepwise seçildiğinde ise forward ve backward komutuyla yapılanları aynı anda yapar. Yani hem ekleme hem çıkarma yaparak işleme devam eder. En az sayıda ve en fazla etkili değişkenleri tespit eder.

Bu çalışmada “stepwise” metodu kullanılmıştır. Çünkü değişkenler belirlenirken alan yazın taraması ve uzman görüşleri ışığında dinlenebilirliği etkileyebilecek çok sayıda etmen olduğu tespit edilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Stepwise metodunda program, bağımlı değişkendeki etkisine göre değişkenleri sırayla denkleme aldığı için hangi sıraya göre denkleme alınacağı programa bırakılmıştır.

3.7. Dinlenebilirlik Formülünün Oluşturulması

Dinlenebilirlik formülü, okunabilirlik formülleri gibi regresyon analizi sonucu elde edilen bir denklemdir. Formülde, sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin bağımsız (yordayıcı) değişkenler, öğrencilerin metinlere yönelik verdikleri 1-4 aralığındaki dinlenebilirlik puanının ise bağımlı (yordanan) değişken olarak denkleme

alındığı çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen değerler kullanılmıştır. Bulgular bölümünde Tablo 7’de verilen B değerleri, dinlenebilirlik formülünde kullanılan sabit terim ve diğer çarpanları göstermektedir. Formül hesaplamasında metinler en az 1-4 aralığında değerler almaktadır.



4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanıp ayrı ayrı yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Temel Problemine (Dinlenebilirlik Formülü) Yönelik Bulgular ve Yorum

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilir dinleme metinlerinin zorluk düzeyini belirleyecek bir formül geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırmanın temel problem cümlesi “*Yabancılara Türkçe öğretiminde dinlenebilirliğin temel bileşenleri nelerdir?*” sorusudur. Dinlenebilirliği etkileyen temel unsurları belirlemek için metinlerin dil ve sunum özelliklerinden oluşan bağımsız değişkenlerin dinlenebilirlik bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini inceleyen çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da, regresyon analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Açıklama	Standart sapma	N*
Dinlenebilirlik	2,44	1-4 aralığında	,60	765
Sözcük tanınırlığı	86,16	0-100 aralığında	6,50	765
Prozodi	3,87	1-5 aralığında	,52	765
Hız	4,20	Saniyede söylenen hece sayısı	1,04	765
Yan cümle	14,39	% olarak	9,28	765
Gürültü oranı	9,25	Desibel olarak 1-20 aralığında	1,56104	765
Sözcük uzunluğu	2,52	Ortalama hece sayısı	,23895	765

*N= (metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

Tablo7. Dinlenebilirlik Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmî r
Sabit	1,055	,375		2,814	,005		
Hız	-,158	,026	-,212	-6,183	,000	-,415	-,227
Gürültü oranı	-,036	,020	-,071	-1,753	,080	-,316	-,066
Prozodi	,291	,050	,195	5,840	,000	,350	,215
Yan cümle oranı	-,019	,002	-,480	-10,605	,000	-,496	-,371
Sözcük uzunluğu	,588	,140	,180	4,207	,000	-,229	,157
Sözcük tanınırlığı	-	-	-,183 ^d	-1,550	,122	,508	,058
R=0,613		R ² =0,375					
F ₍₅₋₇₀₅₎ =84,764		p=0,000					

Tablo 7'ye göre metinlerin dil ve sunum özellikleri dinlenebilirliğe ait toplam varyansın %37'sini açıklamaktadır ($R^2=0,375$). Öğrencilerin dinleme metinlerinin zorluk düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde %37'lik oranla araştırmada incelenen değişkenlerin etkili olduğu, %63'lük bir oranla başka faktörlerin etkili olduğu gözlenmiştir.

Tablo 7'ye göre metinlerin dil özelliklerinden sözcük uzunluğu ve yan cümle oranı; sunum özelliklerinden prozodi, ve hız dinlenebilirlikle anlamlı bir ilişki içindedir ($R = 0,662$, $R^2 = 0,439$, $F_{5-705} = 84,764$; $p < 0,05$). Söz konusu değişkenler birlikte dinlenebilirlik değerinin %37'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin dinlenebilirlik üzerindeki görece önem sırası, yan cümle oranı ($\beta = -0,480$), hız ($\beta = -0,212$), prozodi ($\beta = 0,195$) ve sözcük uzunluğu ($\beta = 0,180$) şeklindedir. Sözcük tanınırlığı ve gürültü oranının ise dinlenebilirlik üzerinde anlamlı etkisi olmadığı gözlenmiştir ($p > 0,05$).

Yordayıcı değişkenlerle dinlenebilirlik arasındaki ilişkiye bakıldığında yan cümle oranı ile dinlenebilirlik arasında negatif yönde .50 düzeyinde, diğer değişkenler kontrol edildiğinde .37 düzeyinde; prozodi ile dinlenebilirlik arasında pozitif yönde .35 düzeyinde, diğer değişkenler kontrol edildiğinde .21 düzeyinde; hız ile dinlenebilirlik arasında negatif yönde .41 düzeyinde, diğer değişkenler kontrol edildiğinde .22

düzeyinde; sözcük uzunluğu ile dinlenebilirlik arasında negatif yönde .23 düzeyinde, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise pozitif yönde .16 düzeyinde; ve gürültü oranı ile dinlenebilirlik arasında negatif yönde .32, diğer değişkenler kontrol edildiğinde .06 düzeyinde korelasyon olduğu gözlenmiştir. Sözcük tanınırlığı ile dinlenebilirlik arasında .50 düzeyinde bir korelasyon gözlenirken diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin .05'e düştüğü görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı bir dinlenebilirlik formülü geliştirmek olduğundan elde edilen regresyon sonuçlarından hareketle aşağıdaki regresyon denkleminin dinlenebilirlik formülü olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon denklemi iki bağımsız değişken için şu şekilde hesaplanır:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2$$

Y: Bağımlı değişken

a: Sabit terim (constant)

b₁: Birinci bağımsız değişkenin çarpanı

b₂: İkinci bağımsız değişkenin çarpanı

X₁: Birinci bağımsız değişken

X₂: İkinci bağımsız değişken

Buna göre araştırma sonucunda elde edilen dinlenebilirlik formülü şu şekildedir:

$$\text{Dinlenebilirlik puanı} = 1,055 + (\text{sözcük uzunluğu} \times .588) + (\text{prozodi} \times -.291) + (\text{hız} \times -.158) + (\text{yan cümle oranı} \times -.019)$$

Negatif değerlere göre dönüşüm sonrasında formülün en sade şekli aşağıdaki gibidir:

$$\text{DP} = 1,055 + .588 \times \text{SU} + .291 \times \text{Pr} - .158 \times \text{H} - .019 \times \text{YC}$$

DP : Dinlenebilirlik puanı

Pr : Prozodi

SU : Sözcük uzunluğu

H : Hız

YC : Yan cümle oranı

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Metinlerin dil özellikleri (yan cümle oranı, cümle uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük tanınırlığı) dinlenebilirliği ve dinlediğini anlamayı hangi düzeyde etkilemektedir?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Probleme yanıt bulmak için dil özellikleri ve dinlenebilirlik üzerine yukarıda belirtilen regresyon analizinin yanı sıra dinlediğini anlama regresyon analizi yapılmıştır. Cümle uzunluğu hem parıltı hem yan cümle değişkenleri arasında yüksek düzeyde korelasyon gözlemlendiğinden cümle uzunluğu değişkeni denkleme alınmamıştır. Dil ve sunum özelliklerinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini inceleyen çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. “Anlama” Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmî r
Sabit	80,772	41,177		1,962	,050		
Yan cümle	-,643	,097	-,503	-6,610	,000	-,476	-,237
Sözcük uzunluğu	43,099	4,673	,420	9,224	,000	-,097	,322
Prozodi	9,712	1,406	,217	6,905	,000	,329	,247
gürültü	-3,677	1,603	-,233	-2,294	,022	-,171	-,084
hız	-1,680	,747	-,072	-2,248	,025	-,269	-,083
Sözcük tanınırlığı	-	-	-,048 ^s	-,640	,522	,434	-,024
R=0,626	R ² =0,392						
F ₍₅₋₇₀₅₎ =84,764	p=0,000						

Tabloya göre dil ve sunum özellikleri birlikte anlamaya ait varyansın %39’unu açıklamaktadır ve model istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Araştırmanın birinci alt problem cümlesine ilişkin yanıtlar her iki regresyon analizi sonucuna göre dil özelliklerinin dinlenebilirlik ve anlamaya etkisini gösteren korelasyon ve katsayı (β) değerleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dil özelliklerinin dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisinin kısmî korelasyon ve katsayı (β) değerleri

Şekil 1'e göre dil özellikleri kategorisinden sözcük uzunluğu ve yan cümle oranının hem dinlenebilirlik hem de dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Sözcük tanınırlığının ise dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Standartlaştırılmış beta (β) değerlerine bakıldığında sözcük uzunluğundaki bir standart sapmalık artışın dinlenebilirlik puanını .180 birim, dinlediğini anlamayı .420 birim yükselttiği; yan cümle oranındaki bir standart sapmalık artışın dinlenebilirliği .480 birim, dinlediğini anlama puanını ise .503 birim düşürdüğü görülmektedir.

Diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde sözcük uzunluğu ile dinlenebilirlik arasında .16 düzeyinde, dinlediğini anlama arasında .32 düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde yan cümle oranı ile dinlenebilirlik arasında .37 düzeyinde, dinlediğini anlama arasında .23 düzeyinde negatif yönlü korelasyon gözlenmektedir.

Yan cümle oranının dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle dinlenen bir metinde birleşik cümle sayısı arttıkça o metnin dinlenebilirliği düşmektedir. Söz diziminde karmaşıklık oluşturan birleşik cümleler, okurken olduğu gibi dinlerken de problem teşkil etmektedir. Ancak okuma esnasında okuma hızını düşürüp karmaşık yapıyı çözümlene imkânı varken dinleme sırasında böyle bir imkân olmadığından birleşik cümlelerin dinlemeyi, okumayı etkilediğinden daha fazla (olumsuz yönde) etkilediği sonucuna varılabilir.

Öte yandan bir cümle içindeki yan cümle sayısı arttıkça cümleler uzadığı, diğer bir ifadeyle kısa cümlelerin fiilimsilerle bağlanmasıyla uzun cümleler oluştuğu için yan cümle fazlalığı cümle uzunluğuna yol açmaktadır. Bu çalışmadaki yan cümle oranı ile cümle uzunluğu arasındaki korelasyon (.76) bunu doğrulamaktadır. Uzun cümleleri

dinlerken çoğu zaman cümlenin başı unutulmakta ve cümle tam anlaşılmamaktadır. Bu nedenle söz dizimsel karmaşıklık içeren uzun cümleler metni anlamayı zorlaştırmakta ve öğrencilerce zor olarak değerlendirilmektedir.

Okumada önemli bir etken olarak ele alınıp okunabilirlik formüllerinde yer alan sözcük uzunluğunun dinlenebilirlikte de -fakat farklı yönde- önemli bir etkisi vardır. Dinlemede kelimeleri yakalayabilmek önemlidir. Ana dili konuşurları bile bazen bir kelimeyi farklı şekilde işitip yanlış anlayabilmektedir. Kelimedeki hece sayısı arttıkça kelimeyi diğerlerinden ayırmak kolaylaştığından karıştırıp başka anlam vermek veya anlam verememek gibi bir sorun azalmaktadır. Yani sözcük uzunluğu okumayı negatif yönde etkilerken dinlemeyi pozitif yönde etkilemektedir.

Sözcük tanınırlığının dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir. Sözcük tanınırlığının yani bir metinde, sık kullanıldığı için anlamı bilinen kelimelerin oranının fazla olması hem okumada hem dinlemede metni anlamlandırma sürecinde önemli bir etken olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada bu tür metinlerin öğrencilerce daha kolay olarak değerlendirileceği ve daha iyi anlaşılacağı öngörülmüştür. Ancak elde edilen bulgular öngörülen sonuçlarla aynı doğrultuda olmamıştır. Bunun nedeni olarak birkaç husus üzerinde durulabilir:

Sözcük tanınırlığı, sözcüklerin sık kullanılır olmasıyla, dolayısıyla öğrencilerin daha önce karşılaşmış olmalarıyla ilgili bir konudur. Kelime tanınırlığını metinlerin sözcük tanınırlığı değerinin belirlenmesinde kelime sıklık listeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada, varsayımlar bölümünde belirtildiği üzere kelime sıklık listelerinin kelime tanınırlığını etkilediği diğer bir ifadeyle bir metindeki kelimelerin sıklık listelerinde geçen kelimelerden olma oranının yüksek olmasının metnin kelime tanınırlığını yükselttiği varsayılmıştır. Ancak sıklık listeleri ana dili öğretiminde çok kullanışlı olsalar da bu listelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde işlevsel olmadıkları görülmüştür. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarındaki kelime listeleriyle derlemlerdeki kelime listeleri paralellik göstermemektedir. Yabancılar için hazırlanmış ders kitaplarındaki kelimeler üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Göçen ve Okur, 2016; Aydın, 2015) ortaya çıkan sıklık listeleri ile Türkçe için genel anlamda yapılan sıklık listeleri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum yabancılar için Türkçe ders kitapları hazırlanırken sıklık listelerinin yeterince dikkate

alınmadığı veya sıklık listelerinin kelime tanınırlığı hakkında fikir vermekle birlikte sözcük tanınırlığı için tek başına bir ölçüt olamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir husus ise dinlemenin doğasıyla ilgilidir. Keçik ve Uzun (2004'ten aktaran, Aytan, 2011: 13) dinleme etkinliklerinde izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde maddeleştirmektedirler:

- Sesleri tanıma-anlama,
- Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton) tanıma-anlama,
- Sözcükleri tanıma-anlama,
- Söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama,
- Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri kavrama,
- Konu ve alt konuları saptama,
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme,
- Çıkarımlarda bulunma,
- Önemli ya da ilgili bilgiyi seçme.

Bu aşamalar arasında yer alan sözcüğü tanıma ve anlama aşamasının iki boyutu vardır: Sözcüğü işitme ve anlam verme. Öncelikle sözcüğün net olarak işitilmesi, ayrıştırılmış olması gerekir. Bu aşamayı geçtikten sonra o sözcüğün anlamının bilinip bilinmemesi önem kazanır. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci metni dinlerken kelimeleri ayıramıyorsa o kelimenin sıklık listesinde olup olmaması hiç önemli değildir. O kelime, o öğrenci için zor bir kelimedir. Bu durum dinlemede sunum özelliklerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir ki araştırmanın sonucu bunu doğrulamaktadır. Dinlerken kelimeleri net olarak duyup hızla işleyebilme o metnin prozodi bakımından iyi, konuşma hızı ana dildekinden biraz daha yavaş ve gürültü oranının az olmasıyla mümkündür.

Regresyon analizinde sözcük tanınırlığı denkleme tek başına alındığında dinlenebilirliğin %34'ünü açıklayan önemli bir değişken iken diğer değişkenler denkleme dahil edilince etkisini kaybetmektedir. Bu veriden hareketle, öğrencilerin metinlerdeki sözcükleri tanımada o sözcüklerin sıklık listesinde yer almasından çok metnin sunum özelliklerin (prozodi, hız ve gürültü) etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Metinlerin sunum özellikleri (hız, süre, prozodi ve ses kalitesi) dinlenebilirliği ve dinlediğini anlamayı hangi düzeyde etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ses kalitesi bileşenleri olarak perde, titreşim, parıltı, gürültü ve şiddet özellikleri belirlenmiş; perde, titreşim ve şiddet ile dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama arasında doğrusal bir ilişki gözlenmediğinden, parıltı ile başka bir değişken arasında yüksek korelasyon gözlendiğinden bu bileşenlerden sadece gürültü oranı denkleme alınmıştır. Sunum özelliklerinin dinlenebilirlik üzerindeki etkisinin katsayı (β) değerleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sunum özelliklerinin dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisinin kısmî korelasyon ve katsayı (β) değerleri

Şekil 2’ye göre sunum özelliklerinden prozodi ve konuşma hızı dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde anlamlı etkiye sahiptir ($P < .05$). Gürültü oranı, anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken dinlenebilirlikte anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir.

Bu değişkenlerden prozodi, dinlenebilirliği ve anlamayı pozitif yönde etkilerken gürültü oranı ve hız negatif yönde etkilemektedir. Prozodideki bir standart sapmalı artış dinlenebilirliği .195 birim, dinlediğini anlamayı .217 birim artırmaktadır. Yani bir metin prozodi bakımından ne kadar iyi ise o metin öğrencilerce kolay olarak değerlendirilmekte ve daha iyi anlaşılacaktır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde prozodi ile dinlenebilirlik arasında .215, dinlediğini anlama arasında .247 düzeyinde korelasyon olduğu gözlenmiştir.

Prozodinin hem dinlenebilirlik hem dinlediğini anlama üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü dinlemeyi okumadan ayıran unsurların başında prozodik unsurlar gelir. Vurgu, ritim, tonlama, duraklama, sesleri boğumlama, kelimeleri bükümleme gibi diksiyon becerisine ilişkin unsurlar dinlenen bir metnin öğrencilerce zor veya kolay olarak değerlendirilmesini etkilediği gibi dinlediğini anlamayı da etkilemektedir. Özbay (2010) konuşma eğitiminde

anlamaya etki eden sesle ilgili kavramları, boğumlama, tonlama, duraklama, vurgulama, ritim şeklinde verdikten sonra iyi bir konuşmada olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1) İşitilebilirlik
- 2) Akıcılık
- 3) Açıklık
- 4) Hoşa Giderlik
- 5) Bükümlülük (ses tonu ve konuşma hızı değişmesi)

Bu araştırmada ayrı bir değişken olarak incelenen konuşma hızından başka cümle içi duraklamalar, kelimeleri tane tane ve net söyleme gibi unsurlar öğrencilerin dinledikleri metnin hem kelimelerini daha kolay yakalayabilmelerinde hem de metnin gramer yapısını çözümlenmede kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle prozodik yönden iyi olan metinler öğrencilerce daha kolay bulunmakta ve daha iyi anlaşılmaktadır.

Konuşma hızındaki bir standart sapmalık artış dinlenebilirliği .212 birim, dinlediğini anlama puanını ise .072 birim düşürmektedir. Yani bir metnin konuşma hızı arttıkça metnin anlaşılması zorlaşmakta ve metin öğrencilerce zor olarak değerlendirilmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde konuşma hızı ile dinlenebilirlik arasında .227, dinlediğini anlama arasında .083 düzeyinde korelasyon olduğu gözlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin dinlediğini işleme hızı henüz yeterince gelişmediğinden hızlı konuşmalardaki kelimeleri tanımada ve gramer kalıbını çözümlenmede zorluk yaşamaktadırlar. Hızın dinlemeye etkisi okuma üzerinden şöyle açıklanabilir: Dinleme, akan bir yazıyı okumak gibidir. Televizyondaki bir haber bandında veya reklamda ekranın altında sağdan sola doğru akan bir alt yazıyı okurken yaptığımız zihinsel işlemin benzerini dinlerken yapmaktayız. Ancak okurken harflerle, dinlerken seslerle kelimeleri tanırız. Bu noktada alt yazının akış hızı o cümleyi anlamamızı önemli düzeyde etkilemektedir. Hızlı bir şekilde akıp giden bir yazıyı takip etmek ana dilinde bile kolay değilken Türkçe öğrenen yabancıların hızlı metinleri zor olarak değerlendirmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Gürültü oranının dinleme-anlama üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenirken dinlenebilirlik üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Gürültü oranındaki bir standart sapmalık artış anlama puanını .233 birim düşürürken dinlediğini

anlamayı .071 birim düşürse de bu etkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde gürültü oranı ile dinlenebilirlik arasında .066, dinlediğini anlama arasında .084 düzeyinde korelasyon belirlenmiştir.

Gürültü oranı da dinlemeyi etkileyen unsurlardandır. Konuşmanın net algılanmadığı, ortam seslerinin yüksek olduğu konuşma örneklerinde kelimeyi tanımada ve dil bilgisel yapıları işlemede zorluk yaşanmaktadır. Ana dil konuşurlarının dinlediği bir cümledeki eksik parçayı zihinden tamamlama becerisi gelişmiş olduğundan gürültülü ortamlardaki bazı konuşmaları çok fazla zorlanmadan anlayabilmektedirler. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilişsel yeterlikleri o düzeyde olmadığından bir cümlede önemli bir iki kelimeyi net duyamamaları, o cümleyi kaçırmalarına ve metni tam anlayamamalarına yol açmaktadır.

Araştırmada sürenin yani dinlenen metnin uzun veya kısa olmasının öğrencinin o metni kolay veya zor olarak değerlendirmesine ve anlamasına bir etkisi belirlenmemiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancılara Türkçe öğretiminde metinlerin dinlenebilirliğinde ve dinlediğini anlamada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama puanının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Erkek	34	2,51	,57	74	2,469	,014*	0,21
Kadın	42	2,39	,62				

* $p<.05$

Tabloya göre cinsiyete bakımından dinlenebilirlik puanında erkekler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğrencilerin metinlere yönelik dinlenebilirlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,51$; $Ss=0,57$) kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 2,39$; $Ss=0,62$) yüksektir ve aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = 2,46$; $p < .05$).

Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğü de önemli bir istatistik değeridir. Etki büyüklüğü hesaplamalarında yaygın olarak Cohen (1988) tarafından geliştirilen formül⁶ kullanılmaktadır (Kılıç, 2014). Tabloya göre etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri .20 ile .50 arasında (.21) olduğu için etki boyu orta büyüklüktedir.

Dinlediğini anlama puanları bakımından cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Dinlediğini Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Erkek	34	62,78	23,30	74	1,777	0,076	0,13
Kadın	42	59,65	23,60				

p > .05

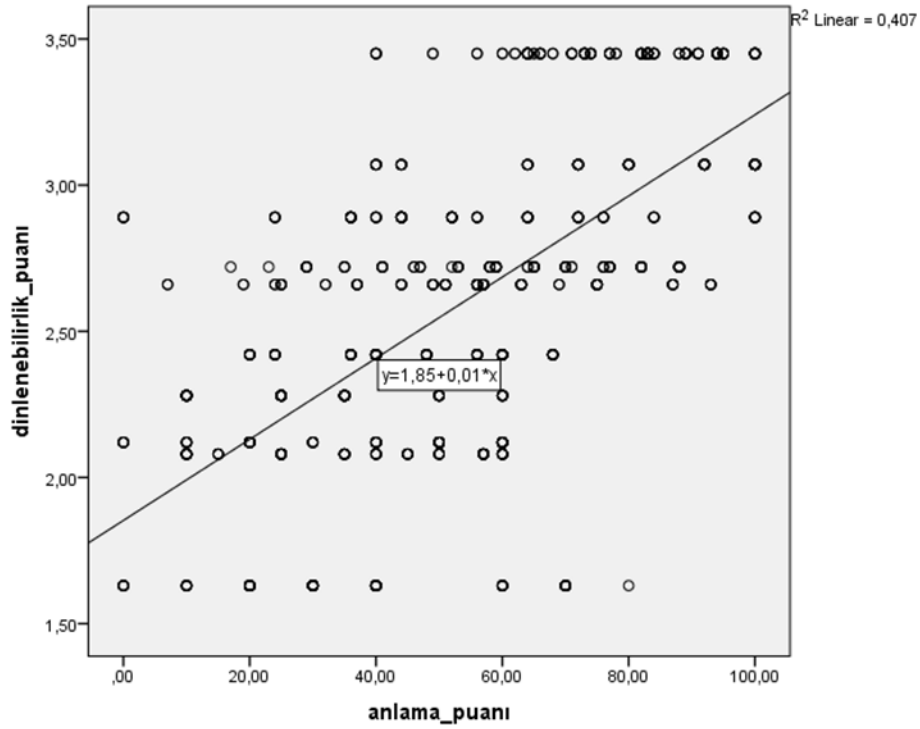
Tabloya göre dinlediğini anlama puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin dinlediğini anlama puan ortalamaları ($\bar{X} = 62,78$, $Ss=23,30$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 59,65$; $Ss=23,60$) daha yüksek çıksa da aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t=1,777$ $p > .05$). Etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri .20'nin altında (.13) olduğu için etki boyu düşüktür.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Metinlerin anlaşılmasında dinlenebilirliğin etkisi ne kadardır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu etkinin belirlenmesi için öncelikle dinlenebilirlik ile anlama arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir.

⁶ $EB = \frac{A \text{ grubu ortalaması} - B \text{ grubu ortalaması}}{\text{Harmanlanmış standart sapma}}$

Burada dinlenebilirlik değeri olarak araştırmada elde edilen dinlenebilirlik formülüne göre metinlerin aldığı yeni değerler kullanılmıştır. Dinlenebilirlikle anlama arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren grafik Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Dinlenebilirlik ile Anlama Arasındaki İlişkinin Doğrusallık Grafiği

Şekil 3'e göre dinlenebilirlik ile anlama arasında pozitif yönde güçlü bir doğrusal ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişkiyi incelemek için metinlerin dinlenebilirlik puanının bağımsız (tahmin), dinlediğini anlamamanın bağımlı değişken olarak alındığı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	5,535	3,016		1,835	,067		
Dinlenebilirlik	22,723	1,196	,638	19,002	,000	,638	,638
R=0,638	R ² =0,407						
F ₍₅₋₇₀₅₎ =361,071	p=0,000						

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	145535,616	1	145535,616	382,797	,000 ^b
1	Residual	280960,540	764	380,190		
	Total	426496,157	765			

a. Dependent Variable: anlama_puanı

b. Predictors: (Constant), dinlenebilirlik_puanı

Tabloya göre dinlenebilirlik, anlamanın %40'ını açıklamaktadır. Yani bir öğrencinin dinlenen bir metni anlaması, %40 oranında o metnin dinlenebilirliği ile ilgiliyken %60'lık bir oranla başka faktörlerin etkisi vardır. İki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılığını test eden ANOVA sonucuna göre dinlenebilirlikle anlama arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F_{1-710} = 361,071$; $p < .05$).

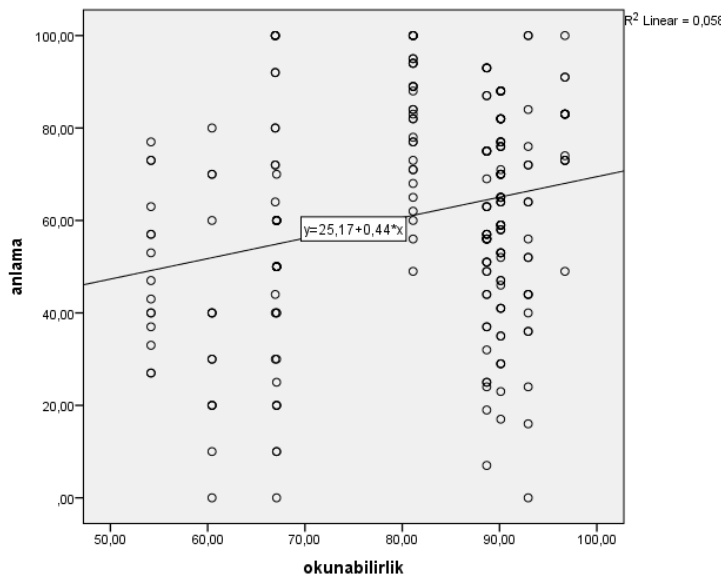
Her ne kadar dinlemenin iki ana unsuru (dinleyen ve dinlenen) olsa da dinlemeyi etkileyebilecek başka unsurların olduğu bir gerçektir. Dinlemeyi etkileyecek bütün unsurlar bu çalışmada bağımsız değişken olarak ele alınmamıştır. Dinlenebilirlik üzerinde en fazla etkisi olabilecek unsurları belirleyerek pratik bir formül geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada “sınırlılıklar” bölümünde anlatılan nedenlerle dinlemeyi etkileyecek bazı unsurlar göz ardı edilmiştir. İlgi, odaklanma, ortam gibi unsurlar bir değişken olarak ele alınmamıştır. Öte yandan yurt dışındaki çalışmalarda incelenen ses bilgisel değişiklikler (fonolojik modification), tespiti zor olduğu için araştırmanın uygulanabilirliğini düşüreceğinden incelenmemiştir. Sayılan bu etkenlerle beraber olası başka etkenler dinlediğini anlamanın kalan üçte ikilik kısmını açıklayabilir.

Aynı düzeydeki iki öğrencinin aynı metne yönelik dinleme-anlama puanındaki farklılığın sebebi öncelikle bireysel farklılıkla izah edilebilir. Her ne kadar aynı düzeyde olsalar da iki öğrencinin dinleme esnasında hazır bulunuşluk, dikkat ve odaklanma düzeyi aynı değildir. Bu durum aynı öğrencinin birbirine yakın zorluk düzeyindeki metinlerden aldığı anlama puanlarının farklı olmasını da açıklamaktadır. Çünkü dinleme anlık bir süreçtir ve o esnada zihni meşgul eden, dikkati dağıtan bir şey dinlediğini anlamayı etkilemektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Metinlerin okunabilirliği ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Okunabilirlik puanı olarak Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüne göre metinlerin aldığı değerler kullanılmıştır. Metinlerin okunabilirlik puanları ile öğrencilerin dinleme-anlama puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını görmek için öncelikle scatter/plot grafiği çizdirilmiş ve Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Okunabilirlik ile Dinlediğini Anlama Arasındaki İlişkinin Doğrusallık Grafiği

Şekil 4’e göre metinlerin okunabilirliği ile anlama arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişkiden söz edilebilir. Metinlerin okunabilirlik puanları sadece sözcük ve cümle uzunluklarına göre değerlendirildiği ve dinlemede bunlardan başka çok önemli faktörler etkili olduğu için okunabilirlikle dinlediğini anlama arasındaki ilişki dinlenebilirlikle dinlediğini anlama ilişkisi kadar güçlü çıkmamıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Metinlerin dinlenebilirliğinde ve öğrencilerin dinleme-anlama başarılarında metin türlerine (konuşma temelli-yazı temelli, otantik-özel) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Dinlenebilirlik ve dinleme-anlama puanları açısından konuşma temelli ve yazı temelli metinler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız t-Testi yapılmıştır. Dinlenebilirlik grup ortalamaları ve bağımsız t-Testi anlamlılık sonuçları Tablo 12’de, anlama grup ortalamaları ve bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 12. “Metin türü 1” Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Metin türü	N**	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Yazı temelli	281	1,95	,61	763	10,794	,000*	1,04
Konuşma temelli	484	2,55	,54				

*p<.05 **N (veri sayısı)= (metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

(Yazı temelli metin sayısı 4, konuşma temelli metin sayısı 7)

Tabloya göre konuşma temelli metinlerle yazı temelli metinlerin dinlenebilirlik puanları arasında, konuşma temelli metinler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Konuşma temelli metinler (\bar{X} =2,55; Ss=0,54), yazı temelli metinlere (\bar{X} =1,95; Ss=0,61) göre öğrenciler tarafından daha kolay olarak değerlendirilmiştir. Metinlere yönelik dinlenebilirlik puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (t = 10,794; p < .05). Etki büyüklüğünü gösteren Cohen’s d değeri .80’in üzerinde (1.04) olduğu için etki boyu yüksektir.

Tablo 13. “Metin türü 1” Değişkenine Göre Dinleme-Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Metin türü	N**	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Cohen’s d
Yazı temelli	281	45,17	18,29	763	10,174	,000*	0,76
Konuşma temelli	484	64,55	23,12				

*p<.05 **N (veri sayısı)= (metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

(Yazı temelli metin sayısı 4, konuşma temelli metin sayısı 7)

Öğrencilerin konuşma temelli metinleri dinleme-anlama başarısı ($\bar{X}=64,55$; $Ss=23,12$) yazı temelli metinlere göre ($\bar{X}=45,17$; $Ss=18,29$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($t=10,174$ $p < 0,05$). Etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri .50-.80 aralığında (.76) olduğundan etki boyu orta büyüklüktedir.

Metin türlerine göre ikinci bir karşılaştırma, dil öğretimi için hazırlanmış özel metinler ile dil öğretimi amacıyla hazırlanmasa da doğal dil özelliği taşıması nedeniyle dil öğretiminde kullanılması faydalı olacağı düşünülen otantik metinler arasında yapılmıştır. Dinlenebilirlik puanı grup ortalamaları ve bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 14'te, anlama puanı grup ortalamaları ve bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 14. "Metin Türü 2" Değişkenine Göre Dinlenebilirlik Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Metin türü	N**	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Otantik metinler	376	2,13	,62	763	-14,893	,000*	1,13
Özel metinler	389	2,72	,42				

* $p < .05$ **N (veri sayısı) = (metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

(Otantik metin sayısı 6, özel metin sayısı 5)

Tabloya göre otantik metinlerle dil öğretimi amacıyla hazırlanmış özel metinlerin dinlenebilirlik ve dinleme-anlama puanları arasında özel metinler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Özel metinler ($\bar{X}=2,72$; $Ss=0,42$), otantik metinlere ($\bar{X}=2,13$; $Ss=0,62$) göre öğrenciler tarafından daha kolay olarak değerlendirilmiştir. Metinlere yönelik dinlenebilirlik puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t = 10,794$; $p < .05$). Etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri .80'den büyük (1.13) olduğu için etki boyu büyüktür.

Tablo 15. “Metin Türü 2” Değişkenine Göre Dinleme-Anlama Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Metin türü	N**	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Otantik metinler	376	53,05	23,92	763	-14,893	,000*	0,68
Özel metinler	389	68,25	20,76				

*p<.05 **N (veri sayısı)=(metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

(Otantik metin sayısı 6, özel metin sayısı 5)

Tabloya göre öğrencilerin özel metinleri dinleme-anlama başarısı (X=68,25; Ss=20,76) yazı temelli metinlere (X=53,05; Ss=23,92) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (t= -14,893 p < 0,05). Etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri .50 ile .80 aralığında (.68) olduğundan etki boyu orta büyüklüktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen temel unsurların neler olduğu, metin türünün dinlenebilirliğe etkisi ve dinlenebilirlik ile okunabilirliğin anlamaya etkisi incelenmiştir. B1 düzeyindeki 76 öğrenciye 16 metin dinletilerek metinleri zorluk bakımından değerlendirip metinlere yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin metinlere yönelik beş soruya 1-4 aralığında verdikleri değerler dinlenebilirlik puanı olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olarak incelenmiştir. Bağımsız değişkenler olarak metinlerin dil özelliklerinden sözcük uzunluğu, cümle uzunluğu ve sözcük tanınırlığı; sunum özelliklerinden hız, süre, prozodi ve ses kalitesi (perde, titreşim, parıltı, gürültü ve şiddet) belirlenerek çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Temel Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen temel unsurların prozodi, hız, sözcük uzunluğu ve yan cümle oranı olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan hız ve yan cümle oranı, metinlerin dinlenebilirliğini olumsuz yönde etkilerken prozodi ve sözcük uzunluğunun olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Bu değişkenlerin dinlenebilirliğe ilişkin varyansın % 37'sini açıkladığı görülmüştür.

Yapılan regresyon analizi sonucunda aşağıdaki dinlenebilirlik denklemi elde edilmiştir:

$$DP = 1,055 + .588 \times SU + .291 \times Pr - .158 \times H - .019 \times YC$$

DP : Dinlenebilirlik puanı

Pr : Prozodi

SU : Sözcük uzunluğu

H : Hız

YC : Yan cümle oranı

Bu denkleme göre bütün değişkenler sıfır olduğunda dinlenebilirlik puanı 1,05 olmakta; sözcük uzunluğundaki bir birimlik artış dinlenebilirliği .588 birim; prozodideki bir birimlik artış dinlenebilirliği .291 birim artırmaktadır. Hızdaki bir birimlik artış dinlenebilirliği .158 birim ve yan cümle oranındaki bir birimlik artış dinlenebilirliği .019 birim düşürmektedir.

Metinlerin yukarıdaki formüle göre yapılan ölçümle elde edilen dinlenebilirlik puanları ile puanları öğrencilerin oylama ortalamalarına göre alınan dinlenebilirlik puanları arasındaki korelasyon 0.99 olarak elde edilmiştir. Bu da formülün oluşturulmasında herhangi maddi hatanın olmadığını göstermektedir. Bu formüle göre yapılacak ölçümlerde 1-4 aralığında çıkacak olan metinler için uygun olabilecek sınıflandırma Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Metinlerin Dinlenebilirlik Puanına Göre Sınıflandırılması

Dinlenebilirlik Puanı	Zorluk Değeri	Önerilen Düzey
0-1 arası	Çok zor	-
1-2 arası	Zor	C1-C2
2-3 arası	Kolay	B1-B2
3-4 arası	Çok kolay	A1-A2

Tabloya göre bir metnin dinlenebilirlik formülüne göre aldığı değer 3-4 arasında çıkarsa o metin Türkçe öğrenen B1 kurundaki öğrenciler için “çok kolay” bir metindir ve A1-A2 kurlarında kullanılması uygundur. 2-3 arası bir dinlenebilirlik puanı hesaplanan bir metin öğrencilerce kolay metin olarak değerlendirilecek bir metindir ve B1-B2 kurları için uygun bir metindir. 1-2 arası bir değer alan bir metin ise B1 kurundaki öğrenciler için zor bir metindir ve C1-C2 kurları için daha uygun bir metindir. Formül hesaplama simülasyonunda bir metnin 0-1 arası bir değer alması için dinlenebilirliği etkileyen özelliklerinin çok uç noktalarda olması gerektiği görülmüştür. Sadece manipüle edilerek elde edilebilecek bu tür metinlerin dil öğretiminde kullanılması doğru değildir.

5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada metinlerin dil özelliklerinden yan cümle oranı ve sözcük uzunluğunun dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Sözcük uzunluğunun okunabilirliğin aksine dinlenebilirlikte pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum Kotani ve arkadaşlarının (2014) bir grup

Japon üniversite öğrencisiyle İngilizce üzerine yaptıkları araştırmadaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Adı geçen çalışmada araştırmacılar sözcük uzunluğunun dinlenebilirliği artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Uzun sözcükler okumayı zorlaştırırken dinlemeyi kolaylaştırmaktadır. Çünkü dinlerken kısa sözcüklerin başka sözcüklerle karıştırılması uzun sözcüklere göre daha olasıdır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için sözcüğün aldığı ekler sözcüğü uzatırken onu benzerlerinden ayırtmaktadır. Sadece bir harfi değişen tek heceli kelimeler dinlerken birbirine karıştırılabilir. Oysa sözcüğün aldığı farklı görevdeki ekler onu diğerlerinden ayırmaktadır. Öte yandan Türkçenin şekil bilgisine bir derece sahip olan öğrenciler için kelimelerin aldığı yapım ve çekim ekleri sözcüğü anlamlandırmada önemli kolaylık sağlamaktadır.

Yan cümle oranının hem dinlenebilirlik hem de dinlediğini anlama üzerinde negatif yönde anlamlı etkisi gözlenmiştir. Yan cümle oranı fazla olan, başka bir ifadeyle birleşik cümle sayısı fazla olan metinler, öğrenciler tarafından zor olarak algılanmakta ve iyi anlaşılmamaktadır. Birleşik cümleler söz diziminde karmaşıklığa yol açtığından dinlediğini işleme hızı tam gelişmemiş öğrenciler, dinleme esnasında karmaşık yapıyı hızla çözümleyemedikleri için bu tür cümleler içeren metinleri zor olarak algılamakta ve iyi anlayamamaktadırlar. Messerklinger (2006) BBC, ABC ve CNN televizyonlarının yayınlarının dinlenebilirliği üzerine yaptığı araştırmada, metinlerdeki sıfat fiil ve zarf fiillerle kurulmuş yan cümlelerin cümleyi uzattığını ve anlamayı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Graham'a (2006'dan aktaran, Melanlıoğlu, 2009) göre hedef dilin kelime dünyasına ve gramer yapısına aşina olmama dinleme etkinliklerindeki istenen başarının elde edilmesi önündeki engellerdendir.

Araştırmada sözcük tanınırlığının, dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sözcüğün anlamını bilmenin anlamaya veya dinlenebilirliğe etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilmemelidir. Çünkü sözcük tanınırlığı, yani bir metinde çok kullanılan kelimelerin sayısının fazla olması, o metni okuyan veya dinleyen öğrencinin metindeki kelimelerle daha önce karşılaşmış olma ihtimali yüksek olacağı için anlamını bileceği şeklinde bir varsayıma dayanır. Bu durumda sözcük tanınırlığı ile ilgili olarak ulaşılan bulgular, Türkçe kelime sıklık listelerinin yabancılar açısından çok işlevsel olmadığı gibi bir sonuca götürebileceği gibi yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplara metin seçerken Türkçe için

hazırlanmış kelime sıklık listelerinin dikkate alınmadığı şeklinde bir sonuca da götürebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine kelime sıklığı, kelime öğretimi gibi yönlerden yapılan çalışmalarda (Arslan ve Durukan, 2014; Aydın, 2015; Uğur ve Azizoglu, 2015; Şimşek, 2015; Kalenderoğlu, 2016) ve ders kitaplarına yönelik öğretici görüşlerini değerlendiren bir çalışmada (Gün, Akkaya ve Kara, 2014) ders kitaplarında hem kelime sayısı hem de öncelikle öğretilmesi gereken kelimeler konusunda bir standart olmamasının ciddi bir eksiklik olduğu vurgulanmıştır. Bahsi geçen araştırmalarda bu konuda çalıştaylar yapılması ve bu eksikliğin giderilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca Baş (2010) söz varlığı araştırmalarındaki çarpıklığı ve bunun eğitime yansımaları ele aldığı çalışmada kelime sıklık listelerindeki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir.

Sözcük tanınırlığı değişkeninin beklenen ölçüde etkili çıkmaması, dinlemede önemli olan başka faktörlerin daha baskın olması ve sözcüğü tanımayı etkilemesinden kaynaklanmış olabilir. Başka bir çıkarım olarak sıklık listelerinin sözcük tanınırlığı hakkında bir fikir verse de tek başına bir ölçüt olmayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak sözcük tanınırlığının dinlenebilirliğe ve anlamaya etkisinin az çıkmasının, sıklık listelerinin işlevsizliğinden mi, ders kitaplarının listelere göre hazırlanmamasından mı yoksa dinlemeye has sunum özelliklerinden prozodi, hız ve gürültü gibi faktörlerin normalde tanınan bir kelimeyi dinleme esnasında tanınmaz hâle getirmesinden mi ya da araştırmadaki bir eksiklikten mi kaynaklandığının tam olarak belirlenebilmesi için öneriler kısmında belirtilecek olan çalışmaların yapılması gerekmektedir.

5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Metinlerin sunum özelliklerinden hızın hem dinlenebilirlik hem de anlama üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Konuşma hızı yüksek olan metinlerin öğrencilerce zor olarak algılandığı ve iyi anlaşılmadığı tespit edilmiştir.

Gürültü oranının, dinlenebilirlik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenirken anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Dinleme metnindeki gürültü oranı kelime ve dil yapılarının tam olarak işitilmesinde önemli bir etkidir. Dildeki en küçük anlam ayırt ediciler olan sesbirimlerin (fonemler) tam algılanması noktasında gürültülü bir kayıt çoğu zaman ana dili konuşurları için de problem teşkil eder. Aynı şekilde

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikle anlama puanlarını etkilemesi beklenen bir durumdur. Ancak öğrencilerin gürültü oranı yüksek olan metinlere yönelik zorluk algısının beklenen düzeyde çıkmaması, öğrencilerin metni dinlerken kelimeleri kaçırmalarında hız ve prozodinin etkisinin daha baskın olmasıyla açıklanabilir. Messerklinger (2006) dinlenebilirlik üzerine yaptığı çalışmada dinleyenin arka plan bilgisi, konuşmanın akıcılığı gibi unsurların arasında gürültü oranının en fazla etkili unsur olduğunu, hızın ise metin zorluğunda önemli bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Ancak söz konusu çalışmada araştırmacı duraklama sürelerinin uzunluğunu (pause length) bir değişken olarak ele almış ve uzun duraklamaların dinleyenini işittiğini işlemesi için imkân tanınması nedeniyle dinlenebilirliğe anlamlı bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu durum aslında konuşma hızının dinlenebilirliğe doğrudan değil de duraklamalar üzerinden etkisi olduğu sonucuna götürebilir. Yani bir konuşmacı yavaş yavaş ancak duraklamalara dikkat etmeden konuştuğunda kelime ve kelime grupları doğru şekilde ortaya çıkmayacağından hızlı fakat doğru yerde, yeterli sürede duraklamalarla yapılan bir konuşmaya göre daha zor olarak değerlendirilecek ve daha az anlaşılacaktır.

Prozodinin hem dinlenebilirlik hem de dinlediğini anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklenen bir sonuçtur; çünkü sesli metinleri yazılı metinlerden ayıran unsurların başında prozodi gelmektedir. Hoyte (2009), Grice ve Baumann (2007); Frazier vd. (2006), Hirschberg (1999) ve Cutler, vd. (1997) gibi çalışmalarda (akt: Çetin ve Özbay, 2011) prozodi ile anlama arasında da pozitif bir ilişkinin var olduğu ortaya konmuştur.

Sunum özelliklerinden sürenin metinlerin dinlenebilirliğine ve anlamaya anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Bunda süre değişkenininin 1-4 dakika aralığında değişmesinin etkisi olabilir. Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi de metin sürelerinin kısa olmasıdır. Yani dört dakikalık bir metnin bir dakikalık bir metne göre anlamlı derecede uzun gelmediği şeklinde bir değerlendirme yapılabileceği gibi sürenin metne yönelik zorluk algısını ve anlamayı beklendiği gibi etkilemediği de düşünülebilir. Bunun tam olarak belirlenebilmesi için daha uzun metinlerle uygulama yapmak gerekmektedir.

5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama üzerinde cinsiyet faktörünün etkisi incelenmiştir. Dinlenebilirlik bakımından erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu

sonucu elde edilmiştir. Erkek öğrenciler, dinledikleri metinleri kız öğrencilere göre daha kolay olarak değerlendirmişlerdir. Dinlediğini anlamada ise istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da erkek öğrenciler lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin metinlere yönelik başarı testlerinden aldıkları puanlar arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır.

Dinlenen metinleri kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha zor bulmuşlardır. İngilizce için yapılan bir çalışmada (Glenn ve diğerleri, 1995) benzer bir sonuç elde edilmiştir. Glenn ve arkadaşları “Dinlenebilirliği Ölçmek İçin Bir Skala: Dinlemeyi Kolay ve Zor Olarak Tanımlayan Faktörler” adlı çalışmada kız öğrencilerin dinlediğini zor olarak betimlemeye erkeklere göre daha meyilli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Başkan ve Deniz (2015) ortaöğretim öğrencilerinin ders dinlerken karşılaştıkları dinleme engelleri üzerine yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dinleme engelleriyle daha az problem yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aşılıoğlu (2009) ise Türkçe öğretmen adaylarının derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri üzerine yaptığı çalışmada kızların erkeklere göre dinleme engelleriyle daha iyi baş edebildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle Aşılıoğlu (2009)’nun elde ettiği sonuçlar öncekilerle örtüşmemektedir.

5.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada dinlenebilirliğin, dinlediğini anlama becerisine etkisi, basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiş ve dinlenebilirliğin anlamayı anlamlı bir şekilde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Bir metnin anlaşılmasında o metnin dinlenebilir olmasının payı %40 olarak tespit edilmiştir. %60 oranında ise başka faktörlerin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeydeki yeterlikler olabilir. Yani öğrencilerin ön bilgileri, hedef dile yönelik kelime serveti, dinleme stratejilerini kullanabilme başarısı, ayrıştırıcı dinleyebilme becerisi gibi bilişsel yeterliklerin; metnin konusuna ilgisi, motivasyon, hedef dile ve dinlemeye karşı tutum gibi duyuşsal özelliklerin ve dinleme sırasında dikkatini dağıtabilecek unsurlardan uzak durma, metne odaklanma gibi davranışsal özelliklerin dinlediğini anlama üzerinde etkisi olabilir. Yani A metninin B metnine göre öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasında A metninin kolay bir metin olmasının payı beşte iki iken başka faktörlerin payı beşte üçtür.

Türkçe öğretiminde dinlediğini anlamaya etki eden unsurlar üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır. Çiftçi (2001), dinlediğini anlamaya etki eden faktörler olarak fizyolojik, fiziki, psikolojik, zihinsel ve sosyal faktörler ile konuşmacı (verici, kaynak) faktörünü sayar. Dinlemenin sadece kayıttan yapılan değil yüz yüze dinlemeyi de içerdiği bu çalışmada, konuşmacı ve ses kaydına ilişkin faktörler dinlenebilirlik konusuna girdiği için varyansın beşte ikilik kısmına dahildir. Çiftçi'nin (2001) sıraladığı diğer faktörler ise beşte üçlük kısma giren unsurlardır.

Aslan ve İsakoviç (2015) ise yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etki eden unsurları inceledikleri deneysel çalışmada öğrencilerin görsel materyallerle desteklenmiş okuma ve dinleme etkinliklerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadece kulağa hitap eden dinleme etkinliğine göre, kulağa ve göze hitap eden dinleme-izleme etkinliğinin daha anlaşılır olduğu bilinen bir gerçektir. Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel malzemelerin etkin kullanımı konusunda yine Aslan ve Adem'in (2010) bir çalışması, İşcan'ın (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde filmlerin önemini incelediği bir çalışması ve Duman'ın (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı üzerine bir çalışması vardır. Bu çalışmalar genel olarak farklı duylara hitap eden, ilgi çekici materyallerin öğrencilere çoklu öğrenme imkânı sunduğu için daha iyi anlaşıldığını ortaya koysa da aynı şekilde dinlenen iki metinden birisinin diğerine göre neden daha iyi anlaşıldığı sorusuna cevap vermemektedir.

Aynı metni aynı ortamda dinleyen iki öğrenciden birisinin diğerine göre daha iyi anlamasını bireysel farklılıkla açıklayabiliriz; ancak aynı öğrencinin aynı zorluk düzeyinde iki metinden birini diğerine göre daha iyi anlaması, metin zorluğundan ve öğrenen düzeyinden başka faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Burada akla gelen unsurlar motivasyon, konuya ilgi, odaklanma gibi dinleme esnasında öğrencinin durum ve tutumuyla ilgili unsurlardır. Bir öğrenci A metnini daha ilginç bulup daha dikkatle dinleyip daha iyi anlarken B metni ilgisini çok çekmediği için sadece bir görevi yerine getirmek için dinlemiş ve soruları cevaplamış olabilir. Konunun ilgi çekiciliği okuma ve dinlemede önemli bir etken olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle Harwood (1955), ilgi çekiciliği "human interest" kavramıyla dinlenebilirlik unsurları arasına eklemiştir. Ancak insanların ilgi alanları birbirinden farklıdır. Birine ilginç gelen bir konu diğerine gelmeyebilir.

Dinleme başarısı tek bir faktöre bağlanamayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Dinlediğini anlamayı etkileyen birçok unsur vardır. Örneğin konuşma hızını kontrol edememe, dikkat eksikliği, motivasyon eksikliği, dinlemeyi alışkanlık hâline getiremememe, dinleme materyalinin içeriği hakkında bir ön bilgiye sahip olmama gibi nedenler anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Underwood, 1989; Chen, 2005).

5.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada okunabilirliğin dinlediğini anlamaya etkisi incelenmiş ve metinlerin okunabilirlik puanları ile öğrencilerin anlama puanları arasında pozitif yönde çok zayıf bir doğrusal ilişki tespit edilmiştir. Metinlerin okunabilirlik formüllerine göre aldığı değerlerin dinlediğini anlamının %06'sını açıkladığı görülmüştür. Bu oran doğrusal bir ilişkiyi açıklamayacak kadar düşüktür. Bir metni dinleyip anlamada o metinlerin okunabilirlik puanı %1 bile etkili değilken %99 başka faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Sonuç olarak okunabilirlik formülleri, okuduğunu anlamada etkiliyken dinlediğini anlamada etkili değildir. Bu durum okuma ve dinlemenin birbirinden farklı beceriler olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç okunabilirlik formüllerinin dinlenebilirliği yordamada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bunda okunabilirlikte dil özelliklerinden sadece sözcük ve cümle uzunluğunu esas alınması, sözcük tanınırlığı ve dil bilgisel karmaşıklık (yan cümle oranı) gibi iki önemli unsurun göz ardı edilmesi etkili olmuş olabilir. Öte yandan dinlenebilirliğe özgü olarak sunum özelliklerinden hız, süre ve ses kalitesi (gürültü oranı) gibi değişkenlerin ele alınmış olması, dinlediğini anlama üzerinde dinlenebilirliğin okunabilirliğe göre daha etkili olması sonucunu doğurmuştur.

Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların sayısı bakımından okunabilirlik ile dinlenebilirlik arasında çok büyük fark olduğu gözlenmektedir. Uzun yıllar dinlenebilirlik ihmal edilmiş, okunabilirlik formülleriyle dinlenebilirliğin kestirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu durum genel olarak dinleme becerisinin diğer beceriler yanında ihmal edilmiş bir beceri olmasıyla paralellik göstermektedir. Dinlemenin ve dinlenebilirliğin ihmal edilmesinde okuma ile dinlemenin büyük oranda aynı kabul edilmesi gibi yanlış bir anlayışın etkisi olduğu gibi dinleme ve dinlenebilirlik üzerine çalışmanın, okuma ve okunabilirliğe göre daha zor ve zahmetli olmasının da etkisi vardır. Çünkü dinlemede, okumada olmayan prozodi, hız, ses kalitesi gibi farklı unsurlar söz konusudur ve bunların her birinin ayrı ayrı bileşenleri vardır.

Dinlemenin anlama becerisi olması yönüyle okumaya yakın olsa da kendine özgü bileşenleri olduğu fark edilip hak ettiği ilgiyi görmeye başlamasıyla dinlenebilirlik çalışmaları yapılmaya başlanmış, yazılı metinler için kullanılan okunabilirlik formüllerinin sesli metinler için kullanılmaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar da okunabilirlik formüllerinin dinleme metinlerinin zorluğunu kestirmede kullanışlı olmadığını göstermektedir.

5.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada metin türlerine göre dinlenebilirlik ve anlama puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t-Testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda konuşma temelli ve yazı temelli metinler arasında konuşma temelli metinler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yani Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler konuşma temelli metinleri yazı temelli metinlere göre daha kolay bulmakta ve daha iyi anlamaktadır. Bu sonuç Rubin ve Rafoth'un (1986) dinleme materyali seçiminde etkili bir metot arayışıyla yaptıkları çalışmada ileri sürdükleri iddiayı desteklemektedir. Anılan çalışmada Rubin ve Rafoth, dinlenebilirliğe yeni bir unsur eklemiştir. Türkçeye "ağızsallık, konuşmaya özgülük" şeklinde çevrilebilecek olan bu kavram "orality" kavramıdır. Bu kavram konuşma temelli metinlerin kendine özgü unsurlarını içinde barındırmaktadır. Rubin'e göre, konuşmaya özgü metinlerde daha basit cümleler, sık tekrarlar, konuşmaya özgü kelimeler ve yüz yüze konuşmada kullanılan ifadeler çok kullanıldığı için bu tür metinler daha kolay ve daha anlaşılır metinlerdir. Rubin başka bir çalışmasında (1993) konuşmaya özgülüğe ve dolayısıyla dinlenebilirliğe yeni bir kavram daha eklemiştir. Türkçeye "saygılılık, düşüncelilik ve karşıdakini dikkate alma" gibi çevrilebilecek bu kavram, "considerateness" sözcüğüyle ifade edilmiştir. Konuşmaya özgü metinlerde karşılıklı konuşmalar çok geçtiği veya konuşan kişi dinleyene doğrudan hitap ettiği için bu tür metinler dinleme-anlama ve dinlenebilirlik yönünden yazı temelli metinlere göre daha kolay metinlerdir.

Yine çalışma sonunda dil öğretimi için hazırlanmış özel metinlerle otantik metinler arasında özel metinler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrenciler dil öğretimi için hazırlanmış metinleri daha kolay bulmakta ve daha iyi anlamaktadır. Güner ve Boyacı (2015) Türkçe dersinde otantik metinlerin dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye etkisini inceledikleri çalışmada otantik metinlerin, öğrencilerin dinleme anlama becerilerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada

araştırmacılar, kendi sonuçlarıyla önceki çalışmaların (Guariento ve Morley, 2001; Melanlıoğlu, 2013; Oğuz ve Bahar, 2008; Doğan, 2013) sonucunu da kıyaslayarak benzer sonuçlar elde edildiğini tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Babacan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımını ele aldıkları çalışmada, “podcast” sözcüğünü “İnternet üzerinden gerçekleştirilen radyo yayınlarının kullanıcı tarafından dijital bir ses çalara yüklenmesine ve istenen zamanda yayının dinlenmesine olanak tanıyan dijital bir uygulama” şeklinde İspir’den (2013: 29) aktararak tanımlamışlar ve podcast kullanımının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ederek onlara mobil öğrenme imkânı sunacağını ifade etmişlerdir.

Özetle, sözcük uzunluğu, hız, yan cümle oranı ve prozodi şeklinde dört çarpanlı bir dinlenebilirlik formülünün geliştirildiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- Metinlerin dil özelliklerinden yan cümle oranı ve sözcük uzunluğunun hem dinlenebilirlikte hem anlamada etkili olduğu gözlenirken sözcük tanınırlığının anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir.
- 2- Sunum özelliklerinden prozodi ve hızın hem dinlenebilirlikte hem anlamada etkili olduğu gözlenirken gürültü oranının sadece anlamada anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir.
- 3- Metinlerin dil ve sunum özelliklerinden regresyon modelinde anlamlı etkisi gözlenen değişkenlerin, dinlenebilirliğe ait varyansın %37’sini, anlamaya ait varyansın %39’unu açıkladığı görülmüştür.
- 4- Dinlenebilirlik formülüne göre metinlerin aldığı değerler anlamaya ait varyansın %40’ını açıklamaktadır. Dinlenen bir metnin anlaşılmasında %40 oranında metnin dinlenebilirlik düzeyinin etkili olduğu, %60 oranında başka faktörlerin etkisi olabileceği belirlenmiştir.
- 5- Dinlenebilirlikte cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir fark gözlenirken anlamada anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 6- Metinlerin okunabilirlik değerleri ile öğrencilerin dinlediğini anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki gözlenmemiştir. Bu durum dinlenebilirlik formülünün değer ve önemini ortaya koymuştur.
- 7- Metin türü bakımından özel (oluşturulmuş) metinlerin otantik metinlere göre ve konuşma temelli metinlerin yazı temelli metinlere göre öğrenciler tarafından daha kolay olarak değerlendirildiği ve daha iyi anlaşıldığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Materyal Hazırlayıcılara Öneriler

Dil öğretiminin temelinde yazılı ve sesli metinler vardır. Bu nedenle dil öğretim setlerine alınacak metinlerin çok dikkatli seçilmesi gerekmektedir. Elbette metinler seçilirken kurlara göre “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” esas alınmaktadır. Çerçeve metinde kurlar için her beceriye göre çeşitli yeterlik düzeyleri ifade edilmiş olsa da bununla ilgili nicel bir ölçüt belirtilmemiştir. Örneğin konuşma netliği ve yavaşlığının kime ve neye göre olacağı açık değildir. Bu nedenle metinler seçilirken bu çalışma ile ortaya konan dinlenebilirlik formülüne göre bir sıralama yapılarak tamamen nicel verilerden hareketle bir seçim yapılabilir.

Dinlenebilirlik formülü aşağıdaki adımlar izlenerek kullanılabilir:

1. Öncelikle sesli metinler, sesi yazıya aktaran bir program yardımıyla veya dinleyip yazılarak bilgisayarda bir Word dosyası şeklinde kaydedilir.
2. Sözcük uzunluğunu hesaplamak için metnin hece sayısı kelime sayısına bölünür. Metnin hece sayısını pratik olarak bulmanın yolu metindeki ünlüleri saymaktır. Bunun için bul/değiştir seçeneğinden ünlüler buldurularak (a değiştir a, e değiştir e şeklinde ...) ünlü sayıları toplanır.
3. Yan cümleler tespit edilerek toplam cümle sayısına oranı belirlenir.
4. Metnin prozodi bakımından değerini bulmak için konuşma temelli metinlerde prozodik okuma ölçeği, yazı temelli metinlerde prozodik okuma ölçeğine göre 1-5 aralığında değer verilir.
5. Konuşma hızı iki türlü hesaplanır: Saniyede söylenen hece sayısı veya dakikada söylenen kelime sayısı. Bu çalışmada hece/saniye esas alındığı ve formül bu değere göre oluşturulduğu için hece/saniye şeklinde konuşma hızı hesaplanmalıdır.

Yukarıdaki adımlar izlenerek beş değişkene ait değer elde edildikten sonra formüldeki çarpanlara göre hesaplama yapılır. Elde edilecek değer 1-4 arasında olacaktır.

Dil öğretiminde metin seçerken dinlenecek veya okunacak metnin derslerde işlenen dil yapılarını kavratıcı olmasına da dikkat edilmektedir. Bu çalışmayla ortaya

konduğu gibi dil bilgisel karmaşıklığı ifade eden yan cümle oranı ile hız kıyaslandığında, hızın dinlenebilirliği daha fazla etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla birleşik cümleler içeren metinlerin konuşma hızı uygun bir programla yavaşlatılarak karmaşık dil yapıları öğretilir.

Metinler seçilirken öğrencilerin ilgisine hitap etmesine ve olumsuz içerik barındırmamasına dikkat edildiği gibi metinlerin dinlenebilirliğine yani öğrencilerce zor veya kolay olarak değerlendirilmesine de dikkat etmek gerekmektedir.

Ayrıca dinleme metni olarak ders kitaplarına sadece özel metinler almak yerine otantik metinlere de yer vermek öğrencilerin doğal dil öğrenimi için daha yararlı olacaktır. Yapılan araştırmada öğrencilerin özel metinleri daha kolay bulduğu ve daha iyi anladığı sonucuna ulaşılmış olsa da aradaki fark otantik metinlerden uzak durmayı gerektirecek kadar fazla değildir. Bu nedenle bir ders kitabına konacak dinleme metinlerinin bir kısmı otantik metinlerden olursa öğrencilerin doğal ve yaşayan dili öğrenme şansları artacaktır.

Yine araştırma sonucunda konuşma temelli metinlerle (radyo tiyatrosu, radyo söyleşisi, günlük hayattan kesitler gibi) yazı temelli metinler (masal, haber, belgesel gibi) arasında dinlenebilirlik ve dinlediğini anlama bakımından konuşma temelli metinler lehine anlamlı bir farklılık olduğundan hareketle yazı temelli metinleri tamamen terk etmemekle birlikte konuşma temelli metinlere ağırlık verilmesi yerinde olacaktır.

5.2.2. Dil Öğreticilerine Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenler çoğu zaman dil öğretim setlerinin dışında başka materyaller de kullanırlar. Ders içeriğini çeşitlendirme veya daha eğlenceli hâle getirmek için çoğu zaman internetten güncel, ilgi çekici ve eğlenceli olan görüntülü ya da sesli kayıtlar dinletilmektedir. Bu tür sesli metinler seçilirken elbette yukarıdaki adımları izleyip formülü kullanmak zaman yetersizliği açısından kolay olmayacaktır. Ancak en azından hangi unsurun dinlenebilirliği ne kadar etkilediği dikkate alınarak amaca uygun olarak metin seçilebilir. Örneğin yeni kelimeler öğretmek veya yeni dil yapılarını göstermek için metin seçilecekse beğenilen bir metnin en azından hızını bir miktar düşürmek yerinde olacaktır. Yine seçilecek metnin ses kalitesine de dikkat edilmelidir. Fazla gürültü içeren kayıtların anlaşılabilirliği düşüktür.

5.2.3. Dil Öğrenenlere Öneriler

Ülkemizde veya yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi genellikle dil merkezlerinde, Türkçe öğretim kurslarında veya üniversitelerdeki Türkçe dersleri ile yapılmaktadır. Fakat dil öğrenimi sadece derste yapılan bir etkinlik değildir. Çoğu zaman ders dışında da dil öğrenimine vakit ayırmak gerekmektedir. Ders dışında okuma-yazma gibi kitabî beceriler için ayrıca zaman ayırmak gerekse de dinleme etkinliği bir başka işle birlikte de yapılabilir. Yürürken, dinlenirken, yemek yaparken veya araç kullanırken dinleme etkinliği yapılabilir. Fakat dinleme materyalini rastgele seçmek doğru değildir. Seçilecek metnin dil öğretimine katkısı olması için metnin dinlenebilirliğine dikkat edilmelidir. İnternette karşılaşılan bir metnin hızını ve ses kalitesini ilk başta anlamak çok zor değildir. İlk beş cümle yazılıp heceleri sayılır ve süresine bakılarak hızı kolayca kestirilebilir. Aynı şekilde ilk beş cümlede bütün kelimelerin net duyulup duyulmadığına bakılarak ses kalitesi hakkında bir fikir edinilebilir. Dil bilgisel karmaşıklık ve sözcük tanınırlığı bakımından da ilk beş cümle bir fikir verebilir.

Metin türü olarak genellikle radyo tiyatrosu, radyo söyleşisi gibi kayıtlar tercih edilebilir. Özellikle radyo tiyatrolarında profesyonel tiyatrocular seslendirme yaptığı için Türkçenin bütün güzelliklerini ve kendine has özelliklerini yakalamak mümkündür. Üstelik radyo tiyatrolarında heyecan ve merak unsuru dikkati yüksek tutacağı için hem daha iyi anlama hem de eğlenceli vakit geçirme imkânı olmaktadır.

5.2.4. Araştırmacılara Öneriler

Dinlenebilirlik konusu hem ana dilde hem yabancılara Türkçe öğretiminde değişik yönleriyle ele alınması gereken bir konudur. Bu çalışmada girişte belirtilen sınırlılıklar nedeniyle bazı değişkenler incelenememiş, incelenen değişkenler ise dinlenebilirliğin %37'sini açıklamıştır. Metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen başka faktörler olduğu söylenebilir. Bunların ayrı bir çalışmayla incelenmesi alan için faydalı bir çalışma olacaktır.

Öte yandan bu çalışma sadece B1 kurunda yapılmıştır. Diğer kurlar için ayrı ayrı çalışmalar yapılarak her düzeyde dinlenebilirliği nelerin etkilediği ortaya konabilir.

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin metinlere yönelik zorluk değerlendirme metninin genel zorluk düzeyine yönelik oylama sonucuna göre ele alınmıştır. Yani bu çalışma tamamen gözlenen değişkenlerle (observed variables) yapılmıştır. Dinleme-anlama becerisine yönelik bir öz yeterlik algı ölçeği geliştirilerek dinlenebilirliği etkileyen örtük değişkenlerin (latent variables) neler olduğu ortaya konmalıdır. Öte yandan dinlenebilirliği etkileyen unsurların dinleme-anlama üzerindeki etkisinin doğrudan ve dolaylı olarak incelenmesi için aracılık testleri yapılması faydalı olacaktır.



KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, M. ve Açık, F. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında, yabancılara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin öğrenme - öğretme sürecine aktarımı*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu- İzmir.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Y. ve Yılmaz, Y. (2009). *Türkçe söz varlığının nicel betimlemesi I* proje no: BAP-FEF-İDEB (SYA) 2009-3 ve BAP-FEF-İDEB (MA) 2009-, Mersin.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U. ve Yılmaz, H. (2012). *Türkçe ulusal derlemi (TUD) tanıtım sürümü sözcük sıklığı listeleri teknik rapor-1*, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin öğretimi*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Yayını.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altınörs, S. A. (2012). Rousseau'nun dilin kökeni meselesine yaklaşımı. *Bilig*, 63, s. 01-13.
- Altınörs, S. A. (2003). *Dil felsefesine giriş*, İstanbul: İnkılap.
- Alpaydın, M. A. (2016) Adem'e öğretilen isimler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, s. 123-138

- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Isakoviç, N. (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etki eden faktörlerin belirlenmesi. https://www.researchgate.net/publication/303909836_Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogretiminde_Dinledigini_ve_Okudugunu_Anlama_Becerisinin_Gelisimine_Etki_Eden_Faktorlerin_Belirlenmesi adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 45-63.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. TÜBAR-XIII. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile/5000072820/5000067044> adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Baş, B. (2010). Söz varlığı araştırmalarında veri çarpıklığı ve eğitime yansımaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 115-129.
- Başkan, A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya ili örneği), *Turkish Studies*,10/7, 179-196.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N., Er, O. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Biçer, N ve Alan, Y. (2017) Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(3): 1130-1139.
- Blewett, T. T. (1951). An experiment in the measuring of listening at the college level. *The Journal of Educational Research*, 44(8), 575-578.
- Boersma, P., and Weenink, D. (2013). Praat: Doing Phonetics By Computer (Sürüm 5.3.59) [Bilgisayar Programı]. İndirilme Adresi: <http://www.praat.org/>)
- Bormuth, J. R. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1, 79-132.
- Budak, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 76-87.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 203-213.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 145-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carrol, J. B. (1971). Learning from verbal discourse in educational media: A review of the literatüre. Research Bulletin Educational Testing Service, Princeton, New Jersey, USA. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.1971.tb00814.x> adresinden 26.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Cartier, F. A. (1955). Listenability and readership formulae. *Speech Monographs*, 22, 53-57.
- Cem-Değer, A. (1996) Evrensel dil edinimi ve ikinci dil edinimi kuramı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 7 (14), 100-113.

- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., and Outhred, L. (1999). The effect of visual training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.
- Chall, J. S. (1958). *Readability: An appraisal of research and application*. Columbus, OH: Ohio State University Press. Reprinted 1974. Epping, Essex, England: Bowker Publishing Company.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. In *Readability: Its Past, Present, and Future*, eds. B. L. Zakaluk and S. J. Samuels. Newark, DE: International Reading Association.
- Chall, J. S., and Dial, H. E. (1948). Predicting listener understanding and interest in newscasts. *Educational Research Bulletin*, 27, 141-153.
- Chall, J. S., and E. Dale. (1995). *Readability revisited, the new dale-chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (çev: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişiler arası iletişimde dinleme becerisi* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance. in statistical power analysis for the behavioral sciences* (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates, 274-87.
- Cook, V. (1988). *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cutler, A.; Dahan, D.; Donselaar, V. W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: a literature review. *Language and Speech*, Volume 40, p. 141-201. (01.12.1010 tarihinde, ebscohost veri tabanından alınmıştır.)

- Çal, A. (2015). Türkiye’de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 10(8), 715-730. Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.8385
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, D. ve Özbay, M. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 155-175.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Dale, E., and Chall, J. S. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*, 27, 11-20; 37-54.
- Deese, J. (1984). *Thought into speech: The psychology of a language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Demir, A. (2010). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek hususlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dilbilim* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denbow, C. J. (1975). Listenability and readability: An experimental investigation. *Journalism Quarterly*, 52(2), 285-290.
- Dilek, İ. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metinlerle çalışma yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (1995) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 151-176). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dubay, W. H. (2004). *The principles of readability*. U. S. : Impact Information

- Dubay, W. H. (2007). *The listenability of consumer- information phone scripts*. <http://www.impact-information.com/impactinfo/Listenability.pdf> adresinden 26.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Duker, S. (1965). Listening and Reading. *The Elementary School Journal*, 65(6), 321-329.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 1-21.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Eraslan, F. (2008). *Eğitsel içerikli web sitelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, C. (2011). *Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretimi yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.

- Erdem, İ. (2013). Konuşma dili açısından Arapça Farsça kelimelerin bugünkü durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 92-100.
- Erdem, İ., Temizyürek, F. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi, kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme., A. Güzel, H. Karatay (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 50, 29-38. http://www.academia.edu/28659339/Yabanci_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_Ders_Kitaplarinda_Okunabilirlik adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Fang, I. E. (1966). The “easy listening formula”. *Journal of Broadcasting*, 11(1), 63-68. Doi Number: 10.1080/08838156609363529
- Flesch, R. F. (1948). A new readability yardstick. *Journal Of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Fry, E. B. (1969). The readability graph validated at primary levels. *The Reading Teacher*, 22, 534-538.
- Geçit, Y. (2010). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının okunabilirlik derecesinin Türkçeye uyarlanmış Flesh formülüne göre değerlendirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(3), 903-910.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.
- Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *International Listening Association Journal*, 3(1), 21-31. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1932586xijl0301_3 adresinden 11.05.2017’de edinilmiştir.

- Glenn, E. C., Emmert, P., and Emmert, V. (1995). A scale for measuring listenability: The factors that determine listening ease and difficulty. *International Journal of Listening*, 9(1), 44-61. Doi Number: 10.1080/10904018.1995.10499141
- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Ana dili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 40(43), 379-380.
- Göğüş, Beşir (1989). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. (Kaynak: TDAY Belleten 1970, TDK Yay.:319, Ankara 1989) Erişim: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf>
- Gök, İ. (2015) *Avrupa diller öğretimi ortak metnine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde karşılaşılan ses olayları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 823-833). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Grice, M. and Baumann, S. (2007). "An Introduction to intonation functions and models" in non-native prosody phonetic description and teaching practice. (Editörler: Jürgen Trouvain, Ulrike Gut) Berlin, New York.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretimi merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6),1-16.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1186-1196.

- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1186-1196.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güner, M. ve Boyacı, Ş. D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 757-772.
- Güner, M. ve Boyacı, Ş. D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 757-772.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güyer, T., Temur, T. ve Solmaz, E. (2009). Bilgisayar destekli metin okunabilirliği analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.
- Harwood, K. A. (1955a). Listenability and readability. *Speech Monographs*, 22, 53-57.

- Harwood, K. A. (1955b). Listenability and rate of presentation. *Speech Monographs*, 22, 57-59
- Hızarcı, S. H. (2009). *İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hirschberg, J. (1999). Communication and prosody: functional aspects of prosody. *ETWR on Dialogue and Prosody*, Veldhoven, The Netherlands, September 1-3, 1999.
- Hoyte, K. J. (2009) Components of speech prosody and their use in detection of syntactic structure by older adults. *Experimental Aging Research*, Volume 35, p.129–151. (23.11.2010 tarihinde, ebscohost veri tabanından alınmıştır.)
- Hubbard, P. (2004). Learner training for effective use of CALL. In S. Fotos and C. Brown (Eds) *New perspectives In CALL for second language classrooms*: 45-67, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- İspir, B. (2013). Uzaktan eğitimde podcast kullanımı. Türkiye’de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar IV. Edit. Yüzer, V, Yamamoto, G. T; Demiray, U. (2013). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.
- Kachru, Y., and Smith, L. E. (2008). *Cultures, contexts and world Englishes*. ESL & Apply Linguistic Professional Series, Taylor & Francis E-Library, New York And London.
- Kadagidze, L. (2006). Different types of listening materials. *IBSU International Refereed Multi-diciplinary Scientific Journal*, 1, 148-154.
- Kalenderoğlu, İ. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1-B2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi TÖMER örneği*. Okur, A., İnce, B. ve Güleç, İ. (Edit.) (2016) *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, Sakarya.

- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 722-733.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım
- Karatay, H. ve Bolat, K. K. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 603-623.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*, Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dil bilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, H. K.; Baştuğ, M ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s.168-180.
- Kılıç, M. A. (2014). Özelleştirilmiş praat programı ile uygulama özelleştirilmiş praat programı ile uygulama, konuşma ve dil bozukluklarını anlamak. Klinik Fonetik ve Dilbilim Kursu (27-31 Ocak 2014), İstanbul.

- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü, *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), 6-44.
- Kıran, Z. ve Ezilen Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Klare, G. R. (1968). The measurement of readability. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. TDK Yay, Ankara.
- Kotani, K. and Yoshimi, T. (2016). *Effectiveness of linguistic and learner features to listenability measurement using a decision tree classifier*. The 3rd Workshop Osaka, on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, Japan. <http://www.aclweb.org/anthology/W16-4902> adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kotani, K., Ueda, S., Yoshimi, T. and Nanjo, S. (2014). *A listenability measuring method for an adaptive computer-assisted language learning and teaching system*. <http://www.aclweb.org/anthology/Y14-1045> adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Köksal, D. ve Pestil A. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitimi., A. Şahin (edit.). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köroğlu, M. ve Zorbaz, K. Z. (2016) Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies* 11(3) 2509-2524.

- Köse, E. A. (2009). Biyoloji 9 ders kitabındaki hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Journal of Arts and Sciences*, 12, 141-150.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kurnaz, C. ve Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Lewis, M. (2002) *Child and adolescent psychiatry. a comprehensive textbook.. 3..Ed.*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, USA.
- Lowrey, T. M. (2006). The relationship between script complexity and commercial memorability. *Journal of Advertising*, 35(3), 7-15.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Milli Eğitim*, 41(196), 56-68.
- Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*: 391-404.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. Develi ve diğerleri. (editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 143). Ankara: Pegem Akademi.

- Meriç, I. (2009). A model for the evaluation of speech intelligibility in elementary school classrooms (İlköğretim okulu sınıflarında konuşmanın anlaşılabilirliği derecesinin tahmini için kullanılabilecek bir model). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Messerklinger, J. (2006). Listenability. *Center for English Education Journal*, 14, 56-70.
- Mira, W. A. (2006) The impact of expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. A thesis submitted to the graduate faculty of the university of Georgia in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of educational psychology, Georgia-USA.
- Nunan, D. (1998). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press, UK.
- Odacı, T. (2006). *Açık dinleme stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'keefe, M. T. (1971). The Comparative Listenability Of Shortwave Broadcasts. *Journalism Quarterly*, 48, 744-748.
- Oktay, M., Kurt, A. ve Kara, M. (?). *Türkçe için bir sıklık analizi programı*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/pdf> adresinden 01.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B., ve Tokdemir, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında uzak bağdaştırma kullanımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 29-44.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 279-290.

- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri: II Dinleme eğitimi* (2. bs.). Ankara: Öncü Kitap.
- Melanlıoğlu, D. ve Özbay, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri nasıl geliştirilebilir? D. Uçgun ve A. Balcı. (Editörler), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan* içinde (s. 111-119). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, Sayı: 164.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize* (Çev. Vural Ülkü) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 617.
- Rodero, E. (2012). A comparative analysis of speech rate and radio bulletins. *Text & Talk* 32-2 pp.191-411
- Rogers, J. R. (1962). A formula for predicting the comprehension level of material to be presented orally. *The Journal of Educational Research*, 56, 218-220.
- Rosenshine, B. (1968). *New correlates of readability and listenability*. Thirteenth Annual Convention of the International Reading Association. Boston, Massachusetts.
- Rubin, D. (2012). Listenability as a tool for advancing health literacy. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 17(3), 176-190.

- Rubin, D. L., Hafer, T, and Arata, K. (2009). Reading and listening to oral-based versus literate-based discourse. *Communication Education*, 49 (2), 121-133.
- Rubin, D. L., and Rafoth, B. A. (1986). Oral language criteria for selecting listenable materials: An update for reading teachers and specialists. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 7, 137-151.
- Rubin, D., Schallert, D. L., and Klelman, G. M. (1977). *Analyses of differences between written and oral language*. University Of Illinois At Urbana-Champaign.
- Samuelsson, C., Scooco, C., and Nettelbladt, U. (2003). Towards assessment of prosodic abilities in Swedish children with language impairment. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 28(4), 156-166.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shresta, R. (1983). English as second language / English as a foreign language distinction: Its pedagogy and the Nepalese Context. *Contributions to Nepalese Studies*, 11(1), 45-59.
- Snook, B., Luther, K., Eastwood, J., Collins, R. and Ervans, S. (2014). Advencing legal literacy: The effect of listenability on the comprehension of interrogation rights. The British Psychological Society.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleinman, G. M., and James, J. H. (1974). *Auding and reading*. Alexandria, VA: Human Resources Research organization.
- Şahin, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. (1. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, L. S., and Fidell, B. G. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson, Boston.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 441-446.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *TÜBAR, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 27, 645-654.
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 5, sayı 1. s. 54-62.
- Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Toklu, M. O. (2015). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düzyazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 189, 219-230.
- Tuzcu Eken, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçak, S. (2015). Dil öğrenimi dil edinimi ve üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER*, 1(1), 61-79.
- Uğur, F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.

- Ulu Kalın, Ö., Koçoğlu, E. (2017). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2202-2220.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Ungan, S. (2007a). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2) s.461-472.
- Ungan, S. (2007b). Dinleme eğitimi. H. Akyol, A. Akkılıç (edt.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. S.149-160). Ankara, Pegem Akademi.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara, TDK Yayınları.
- Vernon, P. Y. (1950). Investigations of the innetligibility of educational broadcasts, presented at the British Association fort the advancement of science, in F.A. Cartier The social context of listenability research, *journal of communication* volume 2, no.1 p. 44-47.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, S. ve Yazar, İ. (2018). Dinleme Öğretimi. S. M. Taşkaya ve R. Karadağ (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 79-102). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yazıcı, K. ve Temur, T. (2007). Okunabilirlik formüllerinin kullanımına ilişkin yapılan bazı eleştiriler. *EKEV Akademi Dergisi*, 31, 317-324.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Jurnal of Language Education and Teaching*, 2.

Yol, A. (2015). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve metnine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yoon, S. Y., Cho, Y., and Napolitano, D. (2016). *Spoken test difficulty estimation using linguistic features*. Educational Testing Service, 660 Rosedale Rd Princeton NJ, 08541, USA. <http://www.aclweb.org/anthology/W16-0531> adresinden 03.07.2017 tarihinde edinilmiştir.



EKLER

Ek 1: Prozodik Okuma Ölçeği

	0	1	2	3	4
	Hiç gözlenmedi	Çok az gözlendi	Zaman zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Her zaman gözlendi
1 Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2 Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3 Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4 Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5 Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6 Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7 Kelime kelime okumaktadır.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8 Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9 Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10 Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11 Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz).					
12 Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13 Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14 Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15 Konuşur gibi okumaktadır.					

Ek 2: Prozodik konuşma ölçeği

0	1	2	3	4
Hiç gözlenmedi	Çok az gözlendi	Zaman zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Her zaman gözlendi

1. Konuşmasında, ifade ettiği durumla ilgili duygusal boyutlar hissedilir (heyecan, sevinç, şaşkınlık, üzüntü, sinirlilik)
2. Ses tonu ifade ettiği durumu yansıtır.
3. Tonlamada iniş ve çıkışlar hissedilir.
4. Cümlelerindeki bağlaçlarda, duraksama yoluyla anlam üniteleri hissedilir.
5. Konuşmasında nefes alıp-verme duraksamaları hissedilmez.
6. Konuşmasında gereksiz duraksamalar görülmez.
7. Konuşmasında gereksiz kelime tekrarları görülmez.
8. Konuşması anlamayı güçleştirecek kadar hızlı veya yavaş değildir.
9. İfadeleri net ve pürüzsüzdür.
10. Konuşmasında teklmeler görülmez.
11. Konuşması başından sonuna kadar tonal bir bütünlük içindedir.
12. Konuşmasında telaffuza dikkat eder.
13. Konuşmasındaki vurgulamalar ifade ettiği durumla bir bütünlük içerisindedir.
14. Konuşmasında ilgili yerlerde vurgulamalar hissedilir.
15. Konuşmasında ses yüksekliğinin işitmeye uygun olmasına dikkat eder.
16. Konuşmasında cümleleri uygun yapıda kurmaya dikkat eder.

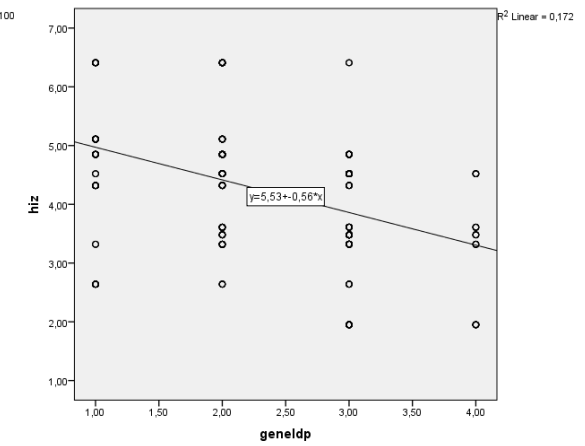
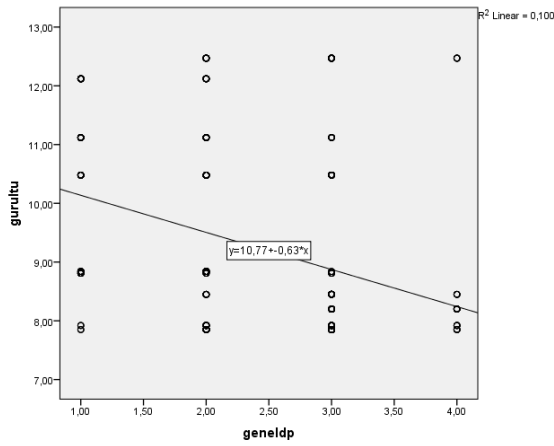
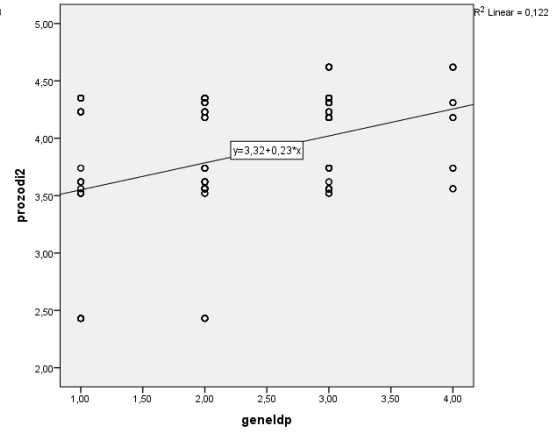
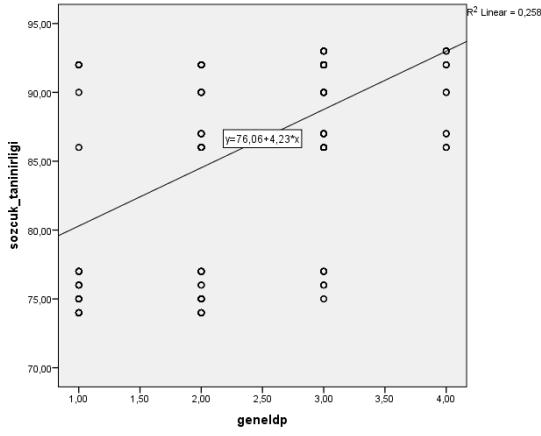
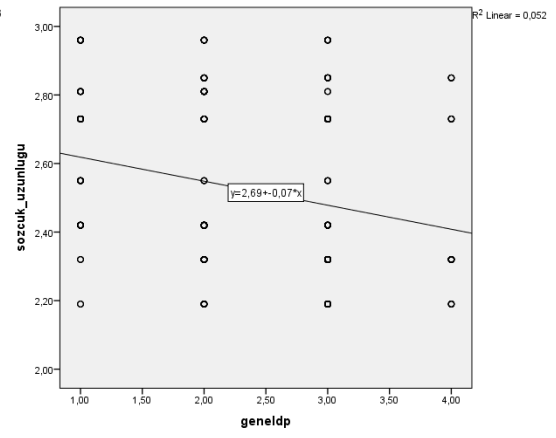
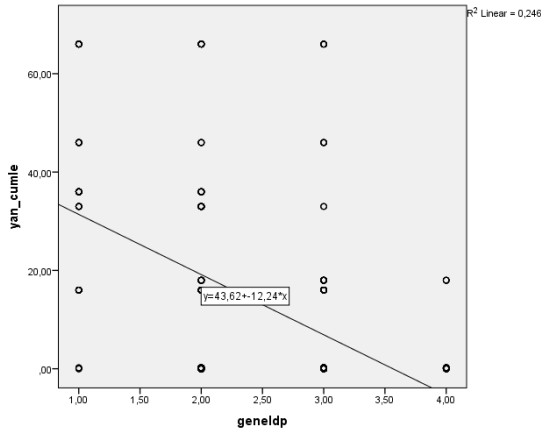
Ek 3: Korelasyon Tablosu

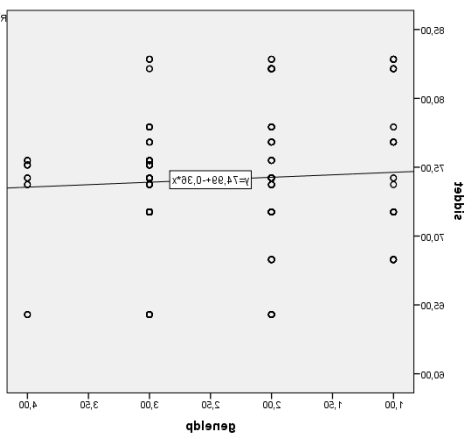
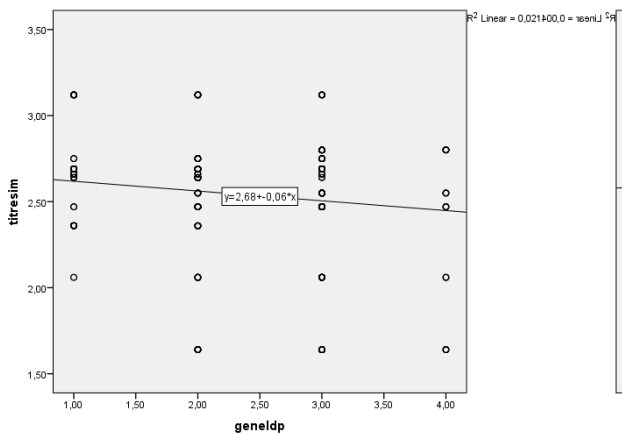
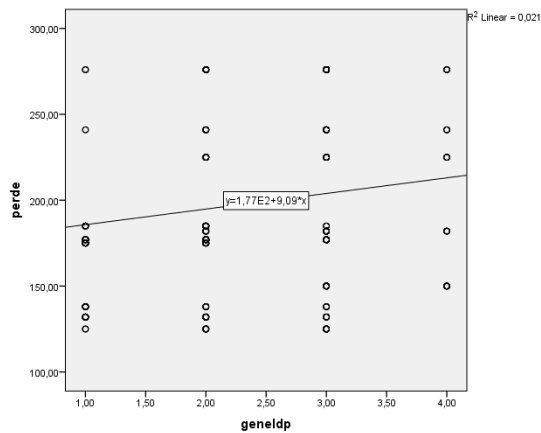
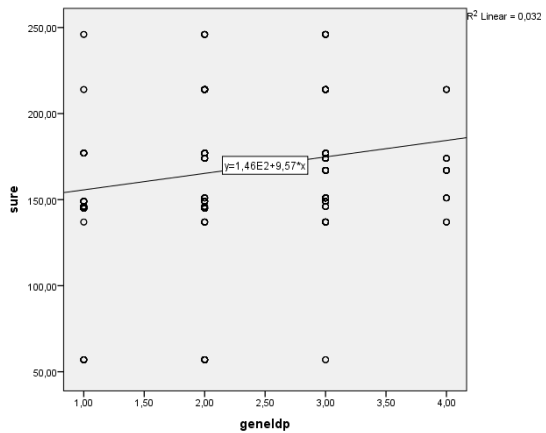
Ek 3: Korelasyon Tablosu		geneldp	anlama	yan cümle	cümle uzunluğu	sözcük uzunluğu	sözcük tanınırlığı	prozodi	hız	süre	perde	titreşim	parlıt	gürültü	şiddet
geneldp	Pearson Correlation	1	,521**	-,496**	-,516**	-,229**	,508**	,350**	-,415**	,194**	,165**	-,155**	,420**	-,316**	-,081*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,030
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
anlama	Pearson Correlation	,521**	1	-,369**	-,470**	-,028	,434**	,351**	-,362**	,226**	,076*	-,122**	,279**	-,140**	-,151**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,453	,000	,000	,000	,000	,042	,001	,000	,000	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
yan cümle	Pearson Correlation	-,496**	-,369**	1	,755**	,675**	-,747**	-,135**	,308**	-,463**	-,627**	,383**	-,844**	,637**	,199**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
cümle uzunluğu	Pearson Correlation	-,516**	-,470**	,755**	1	,317**	-,872**	-,652**	,333**	-,244**	-,112**	-,045	-,602**	,461**	-,004
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,003	,234	,000	,000	,908
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
sözcük uzunluğu	Pearson Correlation	-,229**	-,028	,675**	,317**	1	-,499**	,030	,225**	-,533**	-,559**	,127**	-,712**	,600**	,053
	Sig. (2-tailed)	,000	,453	,000	,000		,000	,429	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,158
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
sözcük tanınırlığı	Pearson Correlation	,508**	,434**	-,747**	-,872**	-,499**	1	,667**	-,474**	,420**	,146**	-,119**	,631**	-,286**	-,309**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
prozodi	Pearson Correlation	,350**	,351**	-,135**	-,652**	,030	,667**	1	-,406**	,039	-,352**	,236**	,044	,016	-,002
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,429	,000		,000	,302	,000	,000	,241	,667	,966
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
hız	Pearson Correlation	-,415**	-,362**	,308**	,333**	,225**	-,474**	-,406**	1	-,219**	,163**	,121**	-,512**	,236**	,063
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,092
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
süre	Pearson Correlation	,194**	,226**	-,463**	-,244**	-,533**	,420**	,039	-,219**	1	,556**	-,087*	,411**	-,171**	-,445**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,302	,000		,000	,021	,000	,000	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
perde	Pearson Correlation	,165**	,076*	-,627**	-,112**	-,559**	,146**	-,352**	,163**	,556**	1	-,531**	,462**	-,487**	-,211**
	Sig. (2-tailed)	,000	,042	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
titreşim	Pearson Correlation	-,155**	-,122**	,383**	-,045	,127**	-,119**	,236**	,121**	-,087*	-,531**	1	-,183**	-,100**	,578**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,234	,001	,001	,000	,001	,021	,000		,000	,008	,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
parlıt	Pearson Correlation	,420**	,279**	-,844**	-,602**	-,712**	,631**	,044	-,512**	,411**	,462**	-,183**	1	-,787**	,104**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,241	,000	,000	,000	,000		,000	,005
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
gürültü	Pearson Correlation	-,316**	-,140**	,637**	,461**	,600**	-,286**	,016	,236**	-,171**	-,487**	-,100**	-,787**	1	-,572**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,667	,000	,000	,000	,008	,000		,000
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711
şiddet	Pearson Correlation	-,081*	-,151**	,199**	-,004	,053	-,309**	-,002	,063	-,445**	-,211**	,578**	,104**	-,572**	1
	Sig. (2-tailed)	,030	,000	,000	,908	,158	,000	,966	,092	,000	,000	,000	,005	,000	
	N	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711	711

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK 4: Yordayıcı Değişkenlerin Dinlenebilirlikle Doğrusallık İlişkileri





EK 5: “Bizim Mahalle” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü : 1- konuşma temelli 2-otantik (Radyo tiyatrosu)

Ortalama kelime uzunluğu : 2,42 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 4,95 kelime

Yan cümle oranı : % 16

Sözcük tanınırlığı : % 92

Süre : 177 saniye

Hız : Saniyede 4,85 hece

Prozodi : 1-5 aralığında 4,3 (çok iyi)

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 177 Hz

Titreşim (jitter) : 2,69 db

Parıltı (shimmer) : 10,81 db

Gürültü (harmonic to noise) : 10,48 db

Şiddet (intensity) : 71, 75 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 88,682

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 2,17
(ss: .67)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 56 (ss:20)

Testin güvenilirlik kat sayısı :.60

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 6+5 =11 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.95	.30
Soru 2	.78	.34
Soru 3	.71	.35
Soru 4	.20	.15
Soru 5	.29	.23
Soru 6	.49	.19
Soru 7	.78	.31
Soru 8	.73	.19
Soru 9	.56	.27
Soru 10	.37	.42
Soru 11	.44	.23

BİZİM MAHALLE

(Hasan okuldan eve gelmiş ve hasta olarak yatağa yatmıştır. Annesi bu ara bi doktor çağırmıştır.)

– Ateşi kırk.

– Sabah hiç bi şeyi yoktu, okulda hastalanmış.

– Sabah kahvaltıda ne yedi?

– Peynir, ekmek, çay.

– Yolda veya okulda herhangi bi şey yedin mi yavrum?

– Hayır.

– Dün gece hâlsizlik keyifsizlik var mıydı yavrum?

– Hayır yoktu.

– Durumu ciddi mi doktor bey?

– Zannetmiyorum.

– Ne olmuş acaba?

– Dersleri nasıl Hasan'ın?

– Şey, ders çalışmayı pek sevmiyor.

– Evet, evet. Hastalığı geçicek, üzülmeysin. Yalnız Hasan'la konuşacağım bir konu var. Bizi biraz yalnız bırakır mısınız?

– Tabi doktor bey.

– Bak oğlum seninle iki arkadaş gibi konuşalım. Konuşmalarımız sadece ikimizin arasında kalacak. Onun için açıkça konuşmaktan, gerçekleri söylemekten sakın korkma. Söyle bakiyim, ateşin neden bu kadar yüksek.

– Bilmiyorum.

– Ama muayene ettim, göğsünü dinledim. Ateşlenmene sebep olacak bütün yolları düşündüm, Bişey bulamadım. Gerçi ateşe sebep olacak daha bi sürü sebep vardır ama...yol yakinken önce sen söyle, neticeye daha çabuk varalım.

– Ben bişey bilmiyorum.

– Bana yardımcı olmazsan tedavi güçleşir. Biz de çocuk olduk. Senin yaptıklarını defalarca ve senelerce yaptık. bu yüzden beni aldatman biraz güç. Söyle bakiyim derslerin nasıl?

– Pek iyi diil.

– Bugün yazılı veya sözlü imtihanın var mıydı?

– Vardı matematikten.

– Çalışabilmiş miydin?

- Hayır.
- Neden çalışmadın?
- Dün çok top oynadım, derse vakit kalmadı.
- Oğlum, her çocuk oyun oynamalıdır. Top oynamak da hakkınızdır. Fakat derslerinizi aksatmamak şartıyla. Dersi aksatıp da tamamen oyuna dalarsan tabi ki derslerin aksar.
- Haklısınız.
- Derse çalışmayınca da okuldan kaçmanın çarelerini ararsın.
- İlk yazılıdan da sıfır almıştım ama...
- Peki bu ateş nasıl yükseldi, onu söyle bakalım.
- Ee, tebeşir yedim.
- **Kimden öğrendin? tebeşir yemeyi kim söyledi sana?**
- Okuldan atılan bi arkadaşım söylemişti. "tebeşir yersen ateşin yükselir, herkes seni hasta zannedip eve gönderir" demişti.
- Sen de öyle yaptın.
- Evet.
- Tabi sana vereceği zararları düşünmedin.
- Zararı da mı var?
- Olmaz olur mu yavrum?
- Ama arkadaşım "zararı yoktur" demişti.
- Senin arkadaşın doktor mu?
- Yoo hayır.
- O hâlde ne bilir zararlı olup olmadığını!
- Gerçi bilmez ama
- Bir insanın herhangi bir sebepten ateşinin yükselmesi vücutta mikroplarla mücadele olduğunu gösterir. Eğer vücut mikropları yenerse hasta iyileşir. Eğer mikroplar vücudu yenerse hasta yataktan kalkamaz. Sen bu tebeşirleri yemekle ne kadar mikrop kapmışsın ki vücut o mikropları yenmek için uğraşıyor. Ateşin de bu yüzden kırka çıkmış.

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki cümlelerdeki boşluklara gelmesi gereken kelimeyi işaretleyiniz.

1.Yolda veya okulda herhangi bir şey mi yavrum?

a)dedin b) yedin c) geldin d) yenir

2.Bizi biraz bırakır mısınız?

a)yalnız b) yağız c) yalnız d) yanarız

3.Söyle bakiyim, neden bu kadar yüksek.

a)kardeşin b) atışın c) ateşin d) et işin

4.Bu yüzden beni biraz güç.

a)anlatman b) ağlatman c) aldatman d) aldatmam

5.Derse çalışmayınca da okuldan kaçmanın çarelerini

a)ararsın b) anlarsın c) arasın d) alırsın

6.Okuldan bir arkadaşım söylemişti

a)kalan b) ayrılan c) at alan d) atılan

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Hasan'ın ateşi niçin yükselmiştir?

- a) Soğuk su içtiği için
- b) Okulda top oynadığı için
- c) Arkadaşından mikrop kaptığı için
- d) okulda tebeşir yediği için

2. Hasan niçin kendisini hasta edip dersten kaçmıştır?

- a) imtihana çalışmadığı için
- b) okulu sevmediği için
- c) öğretmenden korktuğu için
- d) arkadaşına şaka yapmak için

3. Hasan'a tebeşir yemesini kim söylemiştir?

- a) sınıfta beraber oturduğu arkadaşı
- b) okuldan atılan arkadaşı
- c) matematik öğretmeni
- d) annesi

4. Hasan için hangisi yanlıştır?

- a) ders çalışmayı pek sevmez
- b) matematik dersinde başarılıdır
- c) tebeşir yemenin zararı olduğunu bilmez
- d) arkadaşının sözüne göre davranmıştır

5. Doktor, Hasan'la niçin yalnız konuşmak istemiştir?

- a) Hasan'ı daha rahat konuşturmak için
- b) Hasan'a kendi çocukluğunu anlatmak için
- c) hastalığı ciddi olduğu için
- d) ailesini telaşlandırmamak için



EK 6: “KELOĞLAN ve AYKIZ İLE FAYDALI BİLGİLER” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü	: 1-konuşma temelli 2.özel metin
Ortalama kelime uzunluğu	: 2,42 hece
Ortalama cümle uzunluğu	: 6,86 kelime
Yan cümle oranı	: %0
Sözcük tanınırlığı	: %90
Süre	: 137 saniye
Hız	: Saniyede 3,32 hece
Prozodi	: 1-5 aralığında 3,7
Ses netliği değerleri	
Perde (pitch)	: 241 hz
Titreşim (jitter)	: 2,06 db
Parıltı (shimmer)	: 12,38 db
Gürültü (harmonic to noise)	: 7,92 db
Şiddet (intensity)	: 73,74 db
Ateşman Okunabilirlik puanı	: 92,93
Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma	: 2,70 (ss: .72)
Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss)	: 100 üzerinden 53 (ss:25)
Testin KR 20 güvenirlilik katsayısı	: .56
Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm)	: 5+3 =8 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.89	.31
Soru 2	.28	.20
Soru 3	.44	.32
Soru 4	.83	.23
Soru 5	.56	.36
Soru 6	.44	.35
Soru 7	.28	.36
Soru 8	.61	.26

Metin: Keloğlan ve Aykız ile Faydalı Bilgiler

- Arı vız vız vız arı vız vız vız
- Ne yapıyorsun öyle Keloğlan
- Salondaki arıyla oynuyorum Aykızım
- Dikkat et de seni sokmasın
- Bana hiç bişey olmaz aykızım. çünkü ben arıdan daha hızlıyım.
- İlahi keloğlan! senin kanatların yok ki, nasıl hızlı olabilirsin?
- Tamam tamam. belki benden daha hızlı ama ben de çok dikkatliyim.
- Peki sen bilirsin.
- Arı vız vız vız arı vız vız vız. Ahhh!
- Arı, güzel arı ne yaptım ben sana şimdi?
- Ne oldu keloğlan, yoksa...
- Haklı çıktın Aykız'ım, arı beni soktu.
- Yoğurt var mı, canım acıyor.
- Onun acısı yoğurtla geçmez Keloğlan. Ben biliyorum senin ilacını.
- Neymiş bakalım benim ilacım? Çabuk olur musun Aykız'ım?
- Önce buzdolabından soğuk su alıyoruz, sonra üzerine karbonat ekleyip böyle karıştırıyoruz. Geliyorum.
- Ahh, güzel arı, canım arı neden yaptın bunu bana?
- Arı da seninle oynamak istedi galiba. Hi hi hi!
- Benim canım acıyor, sen gülüyorsun Aykız'ım. Haydi şu karışımı sür de acım azalsın.
- Tamam tamam sürüyorum. Biraz soğuk. O yüzden biraz canın acıyabilir.
- Zaten canım acıyor, fark etmez. Ahh, soğuk iyi geldi Ne var bunun içinde Aykız'ım?
- Karbonat var keloğlan, şimdi acısını alır.
- Aklına ve ellerine sağlık.
- Rica ederim keloğlan, sen iyi ol yeter. bir daha da hayvanları kızdırma, olur mu?
- Tamam Aykız'ım bilemedim. Bu arı benden dikkatli çıktı vallaha!

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki boşluklara gelmesi gereken kelimeyi işaretleyiniz.

1. Bana bir şey olmaz Aykız'ım. Çünkü ben arıdan daha
a) hazlıyım b) nazlıyım c) hızlıyım d) hırlıyım
2. Haklı Aykız'ım, arı beni soktu.
a) çaktın b) çıktın c) çıksın d) çıktım
3. Benim canım acıyor, sen Aykız'ım.
a) gülüyorsun b) görüyorsun c) gidiyorsun d) biliyorsun
4. Karbonat var keloğlan, şimdi alır
a) alıcısı b) acısını c) anısını d) aynısını
5. Bir daha da kızdırma, olur mu?
a) hayranları b) ayranları c) ayvanları d) hayvanları

İKİNCİ BÖLÜM

1. Dinlediğiniz metinde Keloğlan arıyla oynarken Aykız, onun hangi konuda dikkatli olmasını istiyor?
a) arıya zarar vermemesi konusunda
b) arıyı odadan kaçırmaması konusunda
c) arının onu sokmaması konusunda
d) fazla bal yememesi konusunda
2. Arı keloğlanı sokunca keloğlan acısını hafifletmek için önce ne istiyor?
a) bal b) yoğurt
c) karbonat d) soğuk su
3. Aykız keloğlanın acısını nasıl hafifletiyor?
a) arının soktuğu yere üfleyerek
b) arının soktuğu yere karbonatlı soğuk su sürerek
c) arının soktuğu yeri bezle sararak
d) ağrı kesici ilaç içirerek

EK 7: “Yayla Çorbası” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü	: 1. Konuşma temelli 2. Özel metin
Ortalama kelime uzunluğu	: 2,32 hece
Ortalama cümle uzunluğu	: 5,94 kelime

Yan cümle oranı	: % 0,2
Sözcük tanınırlığı	: %86
Süre	: 214 saniye
Hız	: 4,52 saniyede hece
Prozodi	: 1-5 aralığında 3,8

Ses netliği değerleri

Perde (pitch)	: 276 hz
Titreşim (jitter)	: 2,47 db
Parıltı (shimmer)	: 11,78 db
Gürültü (harmonic to noise)	: 7,85 db
Şiddet (intensity)	: 74,22 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 90,11

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 2,46
(ss: .59)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 61 (ss:18)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.57

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 7+5 =12 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.80	.22
Soru 2	.74	.31
Soru 3	.95	.32
Soru 4	.93	.20
Soru 5	.41	.22
Soru 6	.70	.27
Soru 7	.79	.35
Soru 8	.82	.28
Soru 9	.57	.35
Soru 10	.61	.44
Soru 11	.70	.42
Soru 12	.65	.37

DAMAK TADI (YAYLA ÇORBASI)

- Merhaba güzel insanlar, mutlu günler!
- Herkese mutlu günler!
- Nasılsın Şule?
- Çok iyiyim, sen nasılsın?
- Ben de çok iyiyim. Biliyo musun bu mutfağa çok alıştım.
- Artık tek başına yemek yapabilirsin di mi?
- Dalga mı geçiyosun?
- Yo, gayet ciddiym. Bence yemek yapmayı öğrendin.
- Tabi canım!
- Bugün yayla çorbası yapalım mı Ahmet? Yayla çorbasını sever misin?
- Bence bana sorma. biliyosun ben bütün yemekleri seviyorum.
- Bu çorbanın adı neden yayla çorbası biliyo musun?
- Yoo, biliyosan anlatır mısın?
- Yaylalar çok yüksek yerler. bu yüzden yaylada kış aylarında hayat çok zor. Ama yazın havası serin olur. Onun için köy halkı yaylada hayvanları otlatır. Yaz aylarında oraya yerleşirler. Yayla çorbasının malzemeleri yaylalarda her zaman olur.
- Yoğurt, pirinç, nane vesaire vesaire.. evet.
- Evet, bu çorbayı yapmak bence çok kolay.
- Sen yaylada yaşadın mı?
- Ben Karadeniz’de birçok yaylaya gittim. harka yerler. yaşamadım ama birkaç gün kaldım yani. Çorbayı birlikte yapalım mı Ahmet?
- Olur, ilk kez yayla çorbası yapıcam.
- Şimdi malzemeleri tek tek söyleyelim o zaman, malzemeleri sayıyorum. bi çay bardağı pirinç, dört yemek kaşığı yoğurt, bi yumurta sarısı, yarım limon suyu, iki yemek kaşığı un, bir yemek kaşığı tereyağı, bir yemek kaşığı sıvı yağ, iki tatlı kaşığı nane, tuz, pul biber, karabiber, beş altı su bardağı su. evet... malzemelerimiz bunlar. şimdi çorbayı yapabiliriz.
- Tamam yapalım.
- Pirinçleri yıkayalım ve süzelim Ahmet. ... şu sürahinin yanındaki küçük tencereyi alabilir miyim Ahmet?
- Tabi.
- Teşekkürler.
- Tencereye altı bardak su koyalım ve pirinçleri de koyup haşlayalım.

- Sen nerden biliyorsun?
- E, tavaya pirinçleri koyduk ya.
- Hııı. Ben de derin bi kâse alayım. Önce yoğurdu koyalım. Yumurta sarısı, limon suyu ve unu koyup malzemeleri çırpalım. Pirinçlerin suyundan yoğurtlu karışıma biraz ekleyelim ve çırpalım. Sonra da bu karşımı pirinçlerin içine ekleyelim. Ahmet sen de çorbayı sürekli karıştırır mısın?
- Tabi. Çorbayı ne kadar karıştırıcam?
- Sadece beş dakika karıştırıcaksın. Çorba kaynıyacak ve sonra ocağı kapatacaksın.
- ...
- Ahmet, çorba kaydadı.
- Bu kadar mı, bitti mi?
- Hayır hayır. Çorbanın en muhteşem yerine geldi sıra. Önce çorbaya biraz tuz atalım. Bana dolaptan küçük bir tava verir misin Ahmet?
- Hangi dolaptan?
- Sol üstteki dolaptan.
- Tamam buldum.
- Teşekkürler. Tavaya bir yeke kaşığı sıvı yağ ve bir yemek kaşığı tere yağı koyuyorum. Yağ iyice erisin. Daha sonra da biraz nane, biraz karabiber ve pul biber ekliyorum. Hemen yağı ocaktan alalım, aman naneler yanmasın.
- Sonra?
- Sonra da yağı çorbaya koyalım ve çorbamızı karıştıralım.
- ...
- Son olarak kaselere çorbayı koyucaz
- Ve sonra da afiyetle çorbaları içicez.
- Evet. Aynen öyle. Bugün de size şahane bi çorba, yayla çorbasını yaptık. Bence bu çorbayı siz de deneyin.
- Kesinlikle deneyin!
- Herkese keyifli günler, hoşça kalın.
- Hoşça kalın!

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

1. Biliyor musun bu mutfağa çok

- a) çalıştım b) alıştım c) açtım d) aştım

2. Bugün çorbası yapalım mı Ahmet

- a) yayla b) ayla c) yaya d) yayan

3. Bu yüzden yaylada kış aylarında hayat çok

- a) uzar b) uzun c) zor d) güzel

4. Şimdi tek tek söyleyelim o zaman, malzemeleri sayıyorum.

- a) malzemeleri b) gözlemeleri c) bazlamaları d) lazımları

5. Tencereye altı bardak su koyalım ve pirinçleri de koyup

- a) başlayalım b) taşlayalım c) haşlayalım d) tuşlayalım

6. Sonra da bu pirinçlerin içine ekleyelim.

- a) tarçını b) karışımı c) karşımda d) karışı

7. Bence bu çorbayı siz de

- a) yiyin b) deneyin c) yemeyin dinleyin

İKİNCİ BÖLÜM

1. Hangisi yayla çorbasının malzemelerinden değildir?

- a) pirinç b) yoğurt c) nane d) kıyma

2. Bu çorbaya niçin yayla çorbası denmektedir?

- a) Kışın yendiği için
b) yoğurtlu olduğu için
c) malzemeleri yaylada kolayca bulunduğu için
d) köylüler yaptığı için

3. Metnin konusu nedir?

- a) yayla orbasının tadı
- b) yayla orbasının tarihi
- c) yayla orbasının malzemeleri
- d) yayla orbasının yapılışı

4. Metne göre hangisi yanlıştır?

- a) şule Ahmet'in yemek yapmayı öğrendiğini dşunyor.
- b) Ahmet yemek yapmayı öğrendiği fikrine katılmıyor.
- c) Ahmet yemek yapmayı öğrendiğini kabul ediyor.
- d) Ahmet bütün yemekleri seviyor.

5. Metinde hangisinin cevabı yoktur?

- a) Bu çorbaya niçin yayla orbası denmiştir?
- b) Yayla orbasının malzemeleri nelerdir?
- c) Yayla orbası nasıl yapılır?
- d) Yayla orbası hangi bölgeye mahsustur?

EK 8: “HASTANEDE” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü : 1. Konuşma temelli 2. özel metin

Ortalama kelime uzunluğu : 2,32 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 3,41 kelime

Yan cümle oranı : %0,2

Sözcük tanınırlığı : %93

Süre : 167 saniye

Hız : saniyede 1,95 hece

Prozodi : 1-5 aralığında 4,2

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 150 hz

Titreşim (jitter) : 2,8 db

Parıltı (shimmer) : 11,69 db

Gürültü (harmonic to noise) : 8,2 db

Şiddet (intensity) : 75,16 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 96,71

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 3,25
(ss: .43)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 75 (ss:12)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.52

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 4+7 =11 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.89	.21
Soru 2	.90	.20
Soru 3	.90	.25
Soru 4	.83	.81
Soru 5	.22	.35
Soru 6	.78	.32
Soru 7	.78	.50
Soru 8	.78	.34
Soru 9	.89	.60
Soru 10	.94	.70
Soru 11	.76	.45

HASTANEDE

- Merhaba, kolay gelsin!
- Teşekkürler, buyurun!
- Ben muayene olmak istiyorum.
- Randevunuz var mı? Telefonla ya da internetten randevu aldınız mı?
- Hayır almadım.
- Şikâyetiniz nedir?
- Midem bulanıyor, halsiz hissediyorum. Galiba grip oldum.
- Tamam. Kimliğinizi alabilir miyim?
- Tabi. Bi saniye...buyurun!
- İkinci kat Doktor Merve Acar. On beş dakika sonra muayene olabilirsiniz.
- Çok teşekkür ederim.
- Rica ederim, geçmiş olsun.
- ...
- Hah sıram geldi.
- İyi günler doktor hanım.
- İyi günler. Buyurun şöyle oturun. Şikâyetiniz nedir?
- İki gündür öksürüyorum. Halsizim, midem de kötü.
- Tamam bi bakalım. Ağzınızı açın lütfen!
- ...
- Tamaaam. Şimdi derin bir nefes alın, öksürün.
- Öhhüü öhhüü
- Tamam. Çok önemli bir şeyiniz yok. Size bir kaç tane ilaç yazacağım. Meyve yemeyi ihmal etmeyin. Çok sıcak ya da çok soğuk içecekler içmeyin. En önemlisi bol bol dinlenin.
- Çok teşekkür ederim!
- Buyurun, bu reçeteniz. Burdaki ilaçları kullanın. Geçmiş olsun!
- Sağ olun, iyi günler!
- İyi günler!

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki boşluklara gelmesi gereken seçeneği işaretleyiniz.

1. On beş dakika sonra olabilirsiniz.
a) muayyyen b) muayene c) muhayyile d) mayne
2. İki gündür öksürüyorum. hâlsizim, de kötü.
a) madem b) midem c) dedem d) nidem
3. Çok sıcak ya da çok soğuk içmeyin
a) içecekler b) geçecekler c) çocuklar d) çiçekler
4. Buyurun, bu buradaki ilaçları kullanın. geçmiş olsun!
a) peçeteniz b) reçeteniz c) rüçhatiniz d) reçeliniz

İKİNCİ BÖLÜM

İlk dört soruda dinlediğiniz metne göre cümlelerin başına doğru ise (D) yanlış ise (y) yazınız.

- 1.()hasta randevu alıp doktora gitmiştir
- 2.()randevu telefon veya internetle alınmaktadır
- 3.()hastanın kendi durumuyla ilgili bir tahmini vardır
- 4.()hastayla erkek bir doktor ilgilenmiştir.
5. hastanın şikayetleri arasında hangisi yoktur?
a) baş ağrısı b) mide bulantısı
c) öksürük d) halsizlik
6. Doktorun tavsiyeleri arasında hangisi yoktur?
a) dinlenmek b) ilaç almak
c) spor yapmak d) meyve yemek
7. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki dileklerden hangisi söylenmemiştir?
a) iyi günler b) kolay gelsin
c) geçmiş olsun d) yine bekleriz

EK 9: “RADYO SÖYLEŞİSİ (satranç)” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü : 1. konuşma temelli 2. otantik

Ortalama kelime uzunluğu : 2,85 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 6,66 kelime

Yan cümle oranı : %18

Sözcük tanınırlığı : %87

Süre : 174 saniye

Hız : saniyede 3,61 hece

Prozodi : 1-5 aralığında 4,1

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 225 hz

Titreşim (jitter) : 1,64 db

Parıltı (shimmer) : 9,21 db

Gürültü (harmonic to noise) : 12,47 db

Şiddet (intensity) : 64,3 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 66,94

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 2,71
(ss: .70)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 80 (ss:19)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.62

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 5+3 =8 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.88	.15
Soru 2	.86	.44
Soru 3	.57	.62
Soru 4	.93	.21
Soru 5	.93	.52
Soru 6	.57	.56
Soru 7	.79	.45
Soru 8	.93	.25

RADYO SÖYLEŞİSİ (SATRANÇ)

“Sevgili dinleyenler, Kahramanmaraş’ta okul sporları satranç bölge turnuvasında dokuz çocuğumuz Türkiye bölge şampiyonasına katılmaya hak kazandı. Sporcularımızla başarılarının öykülerini hedeflerini konuşacağız ama öncesinde Nesip Bey’le başlayım.”

– Hoş geldiniz efendim, nasılsınız sayın Yıldırım?

– Çok teşekkür ederim.

– Evet, sırayla sizleri de tanıyalım. Sizden başlayalım.

– Ben Furkan Almas, altıncı sınıfa gidiyorum, on iki yaşındayım.

– Çok güzel seni de tanıyalım.

– Ben Bahri Seyrek. 15 yaşındayım. Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesinde 9. Sınıf öğrencisiyim.

– Çok güzel. Ve Tuğba...

– Ben Tuğba Gür daha önce zaten katılmıştım. Farabi Meslek ve Teknik Anadolu Lisesinde son sınıf öğrencisiyim. Lise dört on sekiz yaşındayım.

– Çok güzel, seni de tanıyalım.

– Ben Elif Vedat altıncı sınıfa gidiyorum on iki yaşındayım.

– Öncelikle tebrik ediyorum sizi, başarınızın devamını diliyorum. Türkiye finalinde de güzel başarılarla tekrar konuşumuz olmanızı da temenni ediyorum.

– Furkanla devam edelim sen satranç oynamaya başladıktan sonra derslerinde hayatında neler değişti? Neler söylemek istersin, radyo başında bizi dinleyen öğrenciler olabilir, onlara satrancı önerir misin?

– Ben satranca başladıktan sonra dikkatim, normalde ben sabırlı bir insan değilim, ama satranca başladıktan sonra kendimi daha iyi, keyifli hissetmeye başladım. Daha pozitif bakmaya başladım olaylara. İşte arkadaşlarıma da tavsiye ediyorum.

– Hemen şunu sormak istiyorum, derslerine yansımaları olumlu yönde olmuş, bunu görebiliyorum anladığım kadarıyla.

– Satranca başlamadan önce normaldi yani iyiydi ama satranca başladıktan sonra dersleri daha dikkatli dinlemeye daha olumlu bakmaya başladım.

– Motivasyonunu artırdı di mi?

– Evet.

– -Evet, kesinlikle.

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. Ben Furkan Almas, sınıfa gidiyorum on iki yaşındayım.

- a) atınca b) altıncı c) altı d) artıcı

2. Ben Tuğba Gür, daha önce zaten

- a) katılmıştım b) atılmıştım c) kapılmıştım d) katmıştım

3. Türkiye finalinde de güzel başarılarla tekrar olmanızı da temenni ediyorum.

- a) konuk b) konağımız c) konuğumuz d) konumuz

4. Satranca başladıktan sonra kendimi daha iyi, hissetmeye başladım.

- a) keyfi b) keyifli c) kalifiye d) küflü

5. Satranca sonra dersleri daha dikkatli dinlemeye daha olumlu bakmaya başladım.

- a) başlıktan b) aşıladıktan c) alıştıktan d) başladıktan

İKİNCİ BÖLÜM

1. Öğrencilerin radyo programına konuk olmasının sebebi nedir?

- a) Derslerinde çok başarılı olmaları
- b) Satranç yarışmasında iyi sonuçlar almaları
- c) Satranç oyunu hakkında bilgi vermek istemeleri
- d) Her birinin değişik spor dalında başarılı olması

2. Metindeki öğrencilerin bilgilerinden hangisi yanlıştır?

<u>öğrenci</u>	<u>sınıf</u>	<u>yaş</u>	<u>okul</u>
a) Furkan	6. sınıf	12	---
b) Bahri	9.sınıf	15	Fatih Sultan Mehmet Anadolu lisesi
c) Tuğba	son sınıf	18	Farabi Meslek ve Teknik Anadolu lisesi
d) Elif	6. sınıf	9	---

3. Satranç oynamak Furkan'ın derslerini nasıl etkilemiştir?

- a) derslere zaman ayıramadığı için başarısı düşmüştür.
- b) dersleri daha dikkatli dinlemeye başlamıştır.
- c) derslerden uzaklaştırmıştır.
- d) dersleri dinlememeye başlamıştır.

EK 10: “GÜVENLİ SÜRÜŞ” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü	: 1. Konuşma temelli 2. Otantik (TV programı -mp3)
Ortalama kelime uzunluğu	: 2,73 hece
Ortalama cümle uzunluğu	: 11 kelime
Yan cümle oranı	: %36
Sözcük tanınırlığı	: %74
Süre	: 151 saniye
Hız	: saniyede 3,48 hece
Prozodi	: 1-5 aralığında 1,6
Ses netliği değerleri	
Perde (pitch)	: 175 hz
Titreşim (jitter)	: 2,36 db
Parıltı (shimmer)	: 9,92 db
Gürültü (harmonic to noise)	: 12,12 db
Şiddet (intensity)	: 68,29 db
Ateşman Okunabilirlik puanı	: 60,43
Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma	: 1,40
(ss: .49)	
Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss)	: 100 üzerinden 37 (ss:22)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.68

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 4+6 =10 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.69	.53
Soru 2	.38	.27
Soru 3	.56	.26
Soru 4	.23	.23
Soru 5	.63	.62
Soru 6	.56	.58
Soru 7	.38	.21
Soru 8	.38	.49
Soru 9	.32	.27
Soru 10	.06	.39
Soru 11	.42	.56

GÜVENLİ SÜRÜŞ TEKNİKLERİ

Bu haftadan itibaren sizlerle güvenli sürüş tekniklerinin temellerini anlatıp kazadan kaçınma yollarını anlatmaya çalışacağım. Elbette ilk bölümümüzde otomobilinize binmeden önce ve sürücü koltuğuna oturduğunuzda yapmanız gerekenleri anlatıyor olacağım. Türkiye'de sürücülerin büyük bir bölümü otomobile binerken gerekli olan bazı kontrolleri yapmıyor. Aslına bakılırsa bu kontroller sadece birkaç saniyenizi aldığı gibi hayatınızı da kurtarabilir. Tabi ki lastiklerden bahsediyorum. Mutlaka otomobile binmeden önce etrafında bir tur dönün ve inmiş ya da patlamış lastik var mı yok mu diye kontrol edin. Çünkü otomobilin yerle bağlantısını sağlayan lastikler sizin için her şey demektir. Fren hızlanma viraj konfor aklınıza gelecek otomobille ilgili bütün dinamik özellikleri yere aktaran ya da size sağlayan unsur tabi ki lastikler.

Peki lastiklerimizi kontrol ettik hatta otomobil etrafında dönerken farlar ve stop lambalarına da göz ucuyla baktım. Farkında olmadan kırılmış olabilir örneğin ya da gece küçük bir kaza başına gelmiş olabilir otomobilin. Ve sürücü koltuğuna oturdum. Sizce her şey tamam mı, şu anda son derece rahat bir oturma pozisyonundayım. Hava biraz soğuk dolayısıyla kaşkolum ve paltom da üzerimde. Tamamıyla yanlış. Öncelikle sürücü koltuğu ve direksiyonun ayarlanması gerekiyor. Ama şunu da asla unutmayın. Hava ne kadar soğuk olursa olsun, hiçbir zaman paltonuzla kaşkolumuzla ve ya şapkanızla otomobili kullanmaya kalkmayın. Çünkü tüm bu giysiler hem sizin hareket kabiliyetinizi azaltır hem de görüş açınızı azaltır. Evet üzerimizdeki paltodan ve kaşkoldan kurtuldum. Ve sıra geldi direksiyon ve sürücü koltuğunu ayarlamaya. Önce koltuktan başlayalım. Öncelikle sırtınızın ve belinizin çok iyi desteklenmesi gerekiyor. Bu yüzden koltuk sırtlığını geriye doğru yatırarak uzanır pozisyonda otomobil kullanmayın. Çünkü bu durumda elinizi direksiyona koyduğunuzda dirseğiniz nerdeyse düz bir pozisyon alır. Ve bu pozisyon acil durumlarda yapmanız gereken hassas ve hızlı manevraları yapmanızı engeller.

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. Türkiye'de sürücülerin büyük bir bölümü otomobile binerken olan bazı kontrolleri yapmıyor.
a) gerekli b) nitelikli c) bilekli d) binekli
2. Fren, hızlanma, viraj, aklınıza gelecek otomobille ilgili bütün dinamik özellikleri yere aktaran ya da size sağlayan unsur tabii ki lastikler.
a) gerekli b) nitelikli c) bilekli d) binekli
3. Hava ne kadar soğuk olursa olsun, hiçbir zaman, kaşkolunuzla ve ya şapkanızla otomobili kullanmaya kalkmayın.
a) pantolonunuzla b) paltonuzla c) botunuzla d) puntonuzla
4. Öncelikle sırtımızın ve çok iyi desteklenmesi gerekiyor.
a) elimizin b) bileğimizin c) belimizin d) gerimizin
5. Bu pozisyon acil durumlarda yapmanız gereken hassas ve hızlı yapmanızı engeller.
a) manavları b) manevraları c) mavraları d) mavnaları

İKİNCİ BÖLÜM

1. Metinde Türkiye'deki sürücülerin çoğu nasıl eleştiriliyor?
a) Çok hızlı araba kullanıyorlar
b) Otomobile binmeden gerekli kontrolleri yapmıyorlar
c) Araçlarda güvenlikten çok konfora önem veriyorlar
d) Trafikte çok sinirli bir şekilde araç kullanıyorlar
2. Metinde araca binmeden yapılan kontrollerin en önemlisi olarak hangisi anlatılmıştır?
a) lastiklerin kontrolü
b) lambaların kontrolü
c) aynaların kontrolü
d) yolun kontrolü

3. Metne göre palto, kaşkol ve şapka ile araç kullanmak niçin yanlıştır?

- a) Çünkü araç kullanırken sıcaklayınca uykumuz gelir.
- b) Çünkü diğerk sürücüler bizi tanıyamaz.
- c) Çünkü bu giysiler görüş açımızı ve hareket kabiliyetimizi engeller
- d) Çünkü arka koltuktakilerin yolu iyi görmesine engel oluruz.

4. Metne göre sürücü koltuğunda iyice geriye yatık vaziyette araç kullanmanın sakıncası nedir?

- a) Polis görünce ceza yazar
- b) Diğerk sürücüler bizi fark edemez
- c) Yatar vaziyette araç sürerken uykumuz çabuk gelir
- d) Acil durumlarda hareket ve manevra kabiliyetimiz azalır

5. Metne göre direksiyona çok yakın oturmak niçin yanlıştır?

- a) Aynaları rahat göremeyiz
- b) Uzun süre bu şekilde durmak belimizi ağrıtabilir.
- c) Kaza anında hava yastığı açılınca yaralanabiliriz.
- d) Emniyet kemeri gergin olur ve bizi rahatsız eder.

6. Dinlediğiniz metinde aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemiştir?

- a) kaza anında nasıl davranmamız gerektiğinden
- b) araca binmeden hangi kontrolleri yapmamız gerektiğinden
- c) araca binince hangi ayarları yapmamız gerektiğinden
- d) Palto, kaşkol gibi giysilerle araç kullanmanın yanlış olduğundan

EK 11: “MAGAZADA” metnine ilişkin değerler ve başarı testleri

Türü : 1. Konuşma temelli 2- özel metin

Ortalama kelime uzunluğu : 2,73 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 3,08 kelime

Yan cümle oranı : % 0

Sözcük tanınırlığı : %92

Süre : 151 saniye

Hız : saniyede 3,48 hece

Prozodi : 1-5 aralığında 4,18

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 182 hz

Titreşim (jitter) : 2,55 db

Parıltı (shimmer) : 12,14 db

Gürültü (harmonic to noise) : 8,45 db

Şiddet (intensity) : 75,49 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 81,10

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 2,93
(ss: .43)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 82 (ss:14)

Testin KR 20 güvenilirlik kat sayısı :.70

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 8+10 =18 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

Madde güçlüğü		Madde ayırıcılığı		Madde güçlüğü		Madde ayırıcılığı	
Soru 1	.92	.20	Soru 10	.82	.20		
Soru 2	.95	.24	Soru 11	.79	.35		
Soru 3	.56	.38	Soru 12	.69	.34		
Soru 4	.82	.35	Soru 13	.97	.33		
Soru 5	.97	.27	Soru 14	.79	.33		
Soru 6	.95	.19	Soru 15	.92	.42		
Soru 7	.77	.49	Soru 16	.79	.44		
Soru 8	.97	.13	Soru 17	.87	.31		
Soru 9	.97	.13	Soru 18	.46	.68		

MAĞAZADA

- Hoş geldiniz! Buyurun efendim!
- Kolay gelsin! Kot pantolonlara bakıyorum.
- Yeni sezon kot pantolonlarımız şu tarafta. Kendiniz için mi bakıyorsunuz, hediye mi olacak?
- Kendim için bakıyorum.
- Yüksek bel mi giyiyorsunuz, düşük bel mi?
- Yüksek bel giyiyorum.
- Hımm. O zaman modellerimiz şunlar.
- Bunun rengi çok mu açık sizce?
- Bence değil. Bu modeli müşterilerimiz çok tercih ediyor. Kaç beden giyiyorsunuz?
- Yirmi sekiz.
- Buyrun bi deneyin.
- Deneme kabini ne tarafta?
- İlerde sağda.
- ...
- Nasıl oldu efendim?
- Gayet güzel oldu. Fiyatı nedir bu pantolonun?
- Kırk dokuz lira.
- Peki alıyorum. Kasa ne tarafta?
- Girişte solda. Güle güle kullanın.
- Teşekkür ederim, kolay gelsin.
- İyi günler efendim, yine bekleriz.
- ***
- Hoş geldiniz
- Hoş bulduk. Spor ayakkabıları ne tarafta?
- Buyrun, bu tarafta.bütün spor modellerimiz burda. Nasıl bir ayakkabı arıyorsunuz?
- Ben sporcuyum. Çalışmalarım için koşu ayakkabısı alıcam.
- Yeni sezon mu eski sezon mu istiyorsunuz?
- Fiyatları çok mu farklı?
- Geçen yılın modellerinde yüzde elli indirim var.
- Hı tamam. Bir bakayım onlara.
- Kaç numara giyiyorsunuz?
- Kırk üç.

5. Hoş bulduk. ayakkabıları ne tarafta

- a) spor b) süper c) süpür d) skor

6. Fiyatları çok mu

- a) katlı b) kalktı c) farklı d) haklı

7. İndirimle beraber yetmiş dokuz lira. buyrun bi

- a) demeyin b) dileyin c) deneyim d) deneyin

8. Buyurun güle güle kullanın. Kasa hemen

- a) ilerde b) nerde c) içerde d) ilerle



İKİNCİ BÖLÜM

İlk 7 soruda dinlediğiniz metne göre aşağıdaki cümlelerin başına doğru ise (D) yanlış ise (Y) yazınız.

- 1.() Bayan müşteri kot pantolon almak istiyor.
- 2.() Bayan müşteri alacağı pantolonu hediye edecektir.
- 3.() Bayan müşteri düşük bel kot pantolon tercih etmektedir.
- 4.() Bayan müşteri çok tercih edilen bir modeli seçmiştir.
- 5.() Erkek müşteri spor ayakkabısı istiyor.
- 6.() Erkek müşterinin ilk denediği ayakkabı ayağına tam oldu.
- 7.() Eski sezon spor ayakkabılarında indirim var

8. Dinlediğiniz metne göre bayan müşterinin aldığı pantolonun fiyatı kaç liradır?

- a) yirmi sekiz lira
- b) kırk dokuz lira
- c) altmış lira
- d) yetmiş dokuz lira

9. Dinlediğiniz metinde erkek müşterinin aldığı spor ayakkabısının fiyatı kaç liradır?

- a) elli dokuz lira
- b) kırk üç lira
- c) kırk dokuz lira
- d) yetmiş dokuz lira

10. Dinlediğiniz metinde aşağıdakilerden hangisi söylenmemiştir?

- a) kolay gelsin
- b) hoş geldiniz
- c) yine bekleriz
- d) güle güle gidiniz

EK 12: “YÜZERKEN” metnine ilişkin değerler ve başarı testleri

Türü	: 1.Yazı temelli 2. otantik
Ortalama kelime uzunluğu	: 2,96 hece
Ortalama cümle uzunluğu	: 9,86 kelime
Yan cümle oranı	: %66
Sözcük tanınırlığı	: %95
Süre	: 149 saniye
Hız	: saniyede 4.32 hece
Prozodi	: 1-5 aralığında 4,2
Ses netliği değerleri	
Perde (pitch)	: 132 hz
Titreşim (jitter)	: 3,12 db

Parıltı (shimmer) : 8,9 db

Gürültü (harmonic to noise) : 11,12 db

Şiddet (intensity) : 76,82 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 54,17

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 1,80 (ss: .75)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 36 (ss:17)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.52

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 4+5 = 9 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.78	.30
Soru 2	.83	.11
Soru 3	.67	.32
Soru 4	.72	.22
Soru 5	.24	.34
Soru 6	.83	.23
Soru 7	.61	.22
Soru 8	.39	.28
Soru 9	.44	.27
Soru 10	.38	.28
Soru 11	.67	.27
Soru 12	.28	.46

YÜZERKEN NELERE DİKKAT EDİLMELİ

Denizde yüzerken nelere dikkat edilmelidir? Denize kesinlikle yalnız girilmemelidir. Yanımızda, bir sorun yaşadığımızda bunu başkalarına haber verecek birinin bulunması mutlaka gereklidir.

Deniz suyunun soğuk olduğu dönemlerde denize girmek yüzme kabiliyetimizi sınırlandırarak kramplara neden olabilir. Bu nedenle soğuk suda yüzmek tehlikelidir.

Yüzmeyi iyi bilmiyor ve bu nedenle can simidi, kolluk gibi araçlarla yüzüyorsanız kesinlikle denizde derinlere gitmemeliyiz. Çünkü bu araçlar çok güvenli değildir. Şişirdiğimiz bu araçların havası herhangi bir sebeple inebilir ve zor durumda kalabiliriz.

Akıntıya kapılarak fark etmeden kıyıdan uzaklaşmışsak paniğe kapılmamalı, normal bir hızla kendimizi yormadan kıyıya doğru yüzmeliyiz.

Şiddetli yağmur ve fırtınalı havalarda asla denize girmemeliyiz. Yağmur sularıyla denize ulaşan atık sular deniz kıyısında kirlilik oluşturur. Bu sebeple yağmurdan hemen sonra denize girilmemelidir.

Boğulma durumunda uygulanacak ilk yardımı mutlaka öğrenmeliyiz. Eğer bunu başarabilecek kuvvetimiz ve bilgimiz yoksa bu durumda kendimizi de tehlikeye atabiliriz. Böyle durumlarda acilen çevremizdekilerden yardım istemeliyiz.

Yüksek bir yerden denize atlayış yapacaksak mutlaka denizin dibini ve derinliğini kontrol etmeliyiz. Derinliğin yeterli olduğundan ve deniz dibinde sert cisimler olmadığından emin olmalıyız.

Yemekten hemen sonra yüzmek oldukça tehlikelidir. Böyle bir durumda midemizde kramp oluşabilir. Ya da yediğimiz yiyecekler henüz tam olarak sindirilmediğinden nefes almamız zorlaşabilir.

Güneş ışınlarının en dik geldiği öğle saatlerinde denize girilmemelidir.

Yüzme sırasında kramp girecek olursa paniğe kapılmamalı, kramp hâlinin geçmesini bekleyip sırt üstü yüzerek kıyıya çıkılmalıdır.

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki cümlelerdeki boşlukları dinlediğiniz metne göre doğru kelimelerle doldurunuz.

1. Bu nedenle soğuk suda yüzmek

- A) tehlikelidir b) tehlikedir c) terliklidir d)teklidir

2. Akıntıya kapılarak fark etmeden kıyıdan uzaklaşmışsak paniğe kapılmamalı, normal bir hızla kendimizi yormadan Doğru yüzmeliyiz.

- A) kayaya b) kuyuya c) kıyıya d)kayığa

3. Boğulma durumunda uygulanacak Mutlaka öğrenmeliyiz

- A) ilk adımı b) ilk yardımı c) bir yardımı d) tek yardımı

4. Yüksek bir yerden denize atlayış yapacaksak mutlaka denizin ve derinliğini kontrol etmeliyiz.

- A) ipini b) dibini c)tipini d)cebini

5. Güneş En dik geldiği öğle saatlerinde denize girilmemelidir.

- A)şunların b) ışıklarının c)ışınlarının d) arşınlarının

6. Yüzme sırasında kramp girecek olursa Kapılmamalı

- A) paniğe b) paliğe c) pariğe d) balığa

İKİNCİ BÖLÜM

1. Dinlediğiniz metinde yüzmeye ilgili aşağıdaki tavsiyelerden hangisi yoktur?

- A) yalnız yüzmek b) derinlere gitmemek
C) panik yapmamak d) yüzmeye dersi almak

2. Metne göre yemekten hemen sonra yüzmek niçin tehlikelidir ?

- A) ağırlığımız artacağı için b) uykumuz gelebileceği için
C) mideye kramp girebileceği için d) aklımız yemeklerde kalacağı için

3. Denize yalnız girmenin sakıncası nedir?

- A) yalnızken eğlenemeyiz B) sorun yaşarsak kimseye haber veremeyiz
C) yalnızken rahat yüzemeyiz D) birileri olunca daha iyi vakit geçiririz.

4. Metne göre hangisi yanlıştır?

- A) denize asla yalnız girmemeliyiz
B) kıyıdan uzaklaştığımızda hemen hızlı bir şekilde kıyıya doğru yüzmeliyiz.
C) fırtınalı havalarda denize girmemeliyiz
D) denizin dibini ve derinliğini bilmeden yüksekten atlamamalıyız.

5. Metne göre yağmurdan hemen sonra denize girmek niçin doğru değildir?

- A) yağmur deniz suyunun tuzunu azaltır
B) yağmurla gelen atık sular denizi kirletmiş olabilir
C) yağmurdan sonra hava çok soğur
D) yağmurda deniz çok dalgalanmıştır.

6. Yüzme sırasında kramp girmesi durumunda hangisi tavsiye edilmiştir?

- A) hemen kramp giren noktayı elle çimdiklemek
B) kramp girince hızlı bir şekilde kıyıya doğru yüzmek
C) paniğe kapılıp süratle denizden çıkmak
D) sakin olup sırt üstü yüzerek krampın geçmesini beklemek

EK 13: “RADYO HABERİ 1” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü : 1. yazı temelli 2. otantik

Ortalama kelime uzunluğu : 2,81 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 7,22 kelime

Yan cümle oranı : % 33

Sözcük tanınırlığı : %75

Süre : 57 saniye

Hız : saniyede 6,41 hece

Prozodi : 1-5 aralığında

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 185 hz

Titreşim (jitter) : 2,64 db

Parıltı (shimmer) : 9,57 db

Gürültü (harmonic to noise) : 8,84 db

Şiddet (intensity) : 82,15 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 67,08

Dinlenebilirlik puanı (öğrenci oylaması ortalaması) ve standart sapma : 1,82 (ss: .51)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 41 (ss:18)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.54

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 4+3 =7 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.46	.31
Soru 2	.42	.45
Soru 3	.50	.60
Soru 4	.33	.25
Soru 5	.41	.35
Soru 6	.75	.27
Soru 7	.31	.20

RADYO HABERİ 1

Mutlu akşamlar, gelişmelerle birlikteyiz. Suriye güvenlik gerekçesiyle Ürdün sınırını kapattı. Polis güçlerinin Duma'ya girdiği, kentte en az on üç kişinin öldüğü humusta da muhâliflerin göz altına alındığı, gelen haberler arasında.

Yemen'de gösteriler aralıksız sürüyor. Bugün başkent Sana ve Elbayda'da iki kişinin öldürüldüğü bildirildi. Yemen'de yüzbinler bugün de sokakta. Başkan Salih'in çekilmeyi kabul etmesine muhâliflerin itirazı var. Zira plan Salih'in dokunulmazlığını da içeriyor. Muhâlifler olmaz diyor.

Türkmenistan, Özbekistan, İran, Katar ve Umman arasında ulaşım ve transit geçiş anlaşması imzalandı. Anlaşmayla Orta Asya, Arap yarımadasına bağlanacak.

İstanbul İkitelli'de bir kumaş fabrikasında çıkan yangın söndürülemedi. Beş itfaiyecinin dumandan zehirlendiği gelen bilgiler arasında. Yangın hâlâ devam ediyor.

Dünyadaki çatışma ve savaşlar altını uçuruyor. Uluslararası piyasada altının onsu 1516 dolara çıktı. Kapalı çarşıda ise çeyrek altın 124 cumhuriyet altın ise 504 liradan satılıyor.

SORULAR

BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. Humusta da muhâliflerin alındığı, gelen haberler arasında.
a) göz atına b) gözaltına c) güz altına d) gözetime
2. Başkan Salih'in çekilmeyi kabul etmesine muhâliflerin var.
a) itirazı b) inkırazı c) imtiyazı d) iftirası
3. Anlaşmayla Orta Asya, Arap yarımadasına
a)bağlı olacak b) bağlayacak c) bağlanacak d)sağlanacaak
4. Dünyadaki ve savaşlar altını uçuruyor.
a) çalışma b) çakışma c) çatışma d) çağrışma

İKİNCİ BÖLÜM

1. Haber metnine göre Yemen’de muhâlifler neye itiraz etmektedir?

- a) Yüz binlerce göstericinin engellenmesine
- b) muhâliflerin toplantıya çağrılmamasına
- c) başkanın görevi bırakmasına
- d) başkanın görevi bırakınca dokunulmaz olmasına

2. haberde Orta Asyayı Arap yarımadasına bağlayacak transit geçiş anlaşmasında hangi ülke yoktur?

- a) Türkiye
- b) İran
- c) Umman
- d) Ürdün

3. Habere göre dünyadaki savaşların altına etkisi nasıl olmaktadır?

- a) altına olan ilgiyi azaltmaktadır
- b) altın fiyatlarını yükseltmektedir
- c) dünyadaki altın kaynakları tükenmektedir
- d) altın, uçaklarla taşınmaktadır.

EK 14: “RADYO HABERİ 2” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü :1. Yazı temelli 2. otantik

Ortalama kelime uzunluğu : 2,55 hece

Ortalama cümle uzunluğu : 9,43 kelime

Yan cümle oranı : % 46

Sözcük tanınırlığı : %76

Süre : 146 saniye

Hız : saniyede 2,64 hece

Prozodi : 1-5 aralığında 3,05

Ses netliği değerleri

Perde (pitch) : 138 hz

Titreşim (jitter) : 2,66 db

Parıltı (shimmer) : 11,55 db

Gürültü (harmonic to noise) : 8,81 db

Şiddet (intensity) : 82,84 db

Ateşman Okunabilirlik puanı : 71,76

Dinlenebilirlik puanı (1-4 aralığında öğrenci oy ortalaması) ve standart sapma : 1,66
(ss: .83)

Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss) : 100 üzerinden 30 (ss:16)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.65

Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 4+4 =8 soru

Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.54	.46
Soru 2	.31	.44
Soru 3	.77	.29
Soru 4	.62	.22
Soru 5	.46	.28
Soru 6	.54	.58
Soru 7	.68	.34
Soru 8	.31	.31

RADYO HABERİ 2 (Spor Haberleri ve Hava Durumu)

UEFA iki oyuncusu bilerek sarı kart gören villareal kulübüne 60 bin Euro ceza verdi. Sarı kart görenler milmar ve kazorlaya da yirmişişer bin Euro para cezası verildi.

Beşiktaş'la Galatasaray arasında oynanacak derbi maçın biletleri çarşamba günü satışa çıkacak. Bilet fiyatlarının 60 ila 250 lira arasında olması bekleniyor.

Borusse Durtmond Nuri Şahin'in transferinden yirmi milyon euro elde etmek istiyor. Nuriyi isteyen takımlar arasında Real Madrid İnter ve Napoli bulunuyor.

Hava durumu

Sarıgaz otogaz hava durumunu sunar

Marmara bölgesinde hava parçalı bulutlu. Sıcaklıklar hafta sonuna kıyasla yükselişte. Çarşamba günü bölgenin batısına yağış geliyor ancak sıcaklıklar değişmiyor. Bugün için en yüksek sıcaklık değerlerine göz atacak olursak Bursa parçalı bulutlu sıcaklık 17 derece, İstanbul ve Ankara bugün çok bulutlu, sıcaklıklar İstanbul için 14 Ankara için 17 derece. İzmir bugün yağışlı ama sıcaklıklar yükselmeye devam ediyor. İzmir için beklenen en yüksek sıcaklık 18 derece.

Gelişmeleri aktardık. Herkese bir kez daha mutlu akşamlar

SORULAR

BİRİNCİ BÖLÜM

Aşağıdaki cümlelerdeki boşluklara gelmesi gereken kelimeyi işaretleyiniz.

1. Beşiktaş'la Galatasaray arasında oynanacak derbi maçın çarşamba günü satışa çıkacak.

A) bilekleri b) iletileri c) biletleri d) binitleri

2. Borusse Durtmond, Nuri Şahin'in transferinden yirmi milyon Euro etmek istiyor.

A) elde b) ve de c) evde d) iade

3. Çarşamba günü Batısına yağış geliyor ancak sıcaklıklar değişmiyor.

A) ülkenin b) bölgenin c) gölgenin d) belgenin

4. İzmir bugün Ama sıcaklıklar yükselmeye devam ediyor.

A)yağmışlı b)yanışlı c) yağışlı d) yarışlı

İKİNCİ BÖLÜM

1. Habere göre UEFA Villareal kulübüne niçin para cezası verdi?
- A) iki oyuncusu kırmızı kart görmüş
B) iki oyuncusu kavga etmiş
C) iki oyuncusunun transferinde usulsüzlük yapmış
D) iki oyuncusu bilerek sarı kart görmüş
2. Borussia Dortmund Nuri Şahin'in transferinden ne kadar para almak istiyor.
- A) Yirmi milyon Euro b) altmış milyon Euro
C) 250 milyon Euro d) iki milyon Euro
3. Hava durumu raporuna göre en yüksek sıcaklık hangi il için beklenmektedir?
- A) Ankara b) İstanbul
C) Bursa d) İzmir
4. Hava raporuna göre çarşamba günü Marmara Bölgesi için hangisi doğrudur?
- A) bölgenin güneyi yağışlı, sıcaklıklar düşüyor
B) bölgenin batısı yağışlı, sıcaklıklar değişmiyor
C) bölgenin doğusu yağışlı, sıcaklıklar değişmiyor
D) bölgenin tamamı yağışlı, sıcaklıklar düşüyor

EK 15: “YENİ GÜNE MERHABA” metnine ilişkin değerler ve başarı testi

Türü	: 1. Konuşma temelli 2. Özel metin
Ortalama kelime uzunluğu	: 2,66 hece
Ortalama cümle uzunluğu	: 7,04 kelime
Yan cümle oranı	: %20
Sözcük tanınırlığı	: %95
Süre	: 246 saniye
Hız	: saniyede 3,43 hece
Prozodi	: 1-5 aralığında 3,02
Ses netliği değerleri	
Perde (pitch)	: 125 hz
Titreşim (jitter)	: 2,75 db
Parıltı (shimmer)	: 11,81 db
Gürültü (harmonic to noise)	: 9,83 db
Şiddet (intensity)	: 77,92 db
Ateşman Okunabilirlik puanı	: 73,58
Dinlenebilirlik puanı (öğrenci oylaması ortalaması) ve standart sapma	: 2,40 (ss: .67)
Anlama puan ortalaması ve standart sapma (ss)	: 100 üzerinden 45 (ss:15)

Testin KR 20 güvenirlik kat sayısı :.50**Soru sayısı (birinci bölüm + ikinci bölüm) : 5+7 =12 soru****Soruların madde güçlük ve ayırıcılık katsayıları**

	Madde güçlüğü	Madde ayırıcılığı
Soru 1	.56	.38
Soru 2	.79	.31
Soru 3	.27	.24
Soru 4	.79	.31
Soru 5	.37	.25
Soru 6	.21	.29
Soru 7	.43	.60
Soru 8	.36	.28
Soru 9	.25	.32
Soru 10	.50	.25

YENİ GÜNE MERHABA

Değerli dostlar, paylaştıkça güzelleşen insanlar...yepyeni bir güne uyanmanın haklı sevinci içerisindeyiz. Hepiniz bi kez daha hoş geldiniz, sefalar getirdiniz...

Bugün günlerden salı, haftayı ortaladık bile. Nerde kaldı çarşamba perşembe cuma? Efendim güzel bir güne uyandık Ankara'da. Hafif hafif güneş yüzünü göstermeye başladı. Önce toprağa düşecek cemre sonra havaya sonra suya... hava yavaş yavaş ısınmaya başladı. Benim de en çok sevdiğim mevsim bahar mevsimi. O limon çiçeklerinin kokusu, o papatyaların yeni yeni açan kokusu, doğanın uyanışı... En çok sevdiğim mevsimlerden biri. O yüzden gidecekseniz bu mevsimde dağ tepeye gitmeniz lazım şöyle bayıra gitmeniz lazım. Doğanın yeşerirken o masum yüzünü görmemiz lazım sevgili dostlar.

Şimdi enerjilerimizi yükseltmek, güne güzel başlamak için bir rafet el roman diyelim mi? Keyifli bir şarkı, hafif hafif ritmimiz artıyor. Güne nasıl başlarsak öyle devam eder...

Aşkın Nur Yengi ve Rafet El Roman söyledi. "ben bu aşka peşindeyim, ben bu aşka başkoydum, peşindeyim" dediler. Aşkın Nur Yengi ve Rafet El Roman söylediler çok da güzel söylediler. Yine çok güzel söyleyen bir sanatçımız Los Angeles'i sallamış. Üstelik Meksikalı, Amerikalı, Rus Arjantinli hayranlarıyla birlikte Los Angeles'i sallamışlar. Kim bu sanatçımız? Efendim elbette Tarkan'dan bahsediyoruz. Tarkan Los Angeles'taki konserinde dünyaca ünlü Türkçe ve İngilizce şarkılarını seslendirmiş. Şarkıcıya parçalarında Türklerin yanı sıra Meksikalılar, Arjantinliler, Ruslar, İranlılar Amerika Birleşik Devletleri'nin aralarında bulunduğu geniş bir hayran kitlesi eşlik etmiş. Ve hayranları Tarkan'ı bu kez Meksika'ya davet etmişler. Amerika Birleşik Devletlerindeki konserlerinin son ayağı olan Los Angeles'ta Tarkan'ı yakından görmek isteyen hayranları sabahın erken saatlerinden itibaren konserin yapılacağı mekanın önünde uzun kuyrukları oluşturmuşlar. Türk ve Meksika bayraklarıyla beraber konser mekanına gelen bir grup Meksikalı hayranı, Tarkan'ın Los Angeles'a gelmesinden duydukları memnuniyeti dile getirerek sanatçıyı Meksika'ya davet etmişler, ne güzel!..

Efendim Meksika'da benzer bir kültür öğemiz var, görünce şaşırmışım ve demiştim ki acaba Meksikalılar Türk olabilir mi? Çünkü Anadolu kilimi ile Meksika kilimi birbirine çok benziyor. Efendim hareketlilik, o sıcak kanlılık Meksikalılarda da var. Umuyorum diliyorum yakın tarihte Meksika'ya da şöyle bir ziyarette bulunabiliriz.

SORULAR
BİRİNCİ BÖLÜM

1. Efendim güzel bir güne Ankara'da.
a) uzandık b) uyandık c) utandık d) ulandık
2. Şimdi enerjilerimizi yükseltmek, güzel başlamak için bir Rafet El Roman diyelim mi?
a) gene b) yine c) düne d) güne
3. Yine çok güzel söyleyen bir sanatçımız Los Angeles'i
a) sallamış b) sollamış c) sağlamış d) sanmamış
4. Ve Tarkan'ı bu kez Meksika'ya davet etmişler.
a) hayvanları b) hayırları c) hayranları d) ayranları
5. Çünkü Anadolu ile Meksika birbirine çok benziyor.
a) kilimi-kilimi b) dilimi-dilimi c) kimliği-kimliği d) kimi-kimi

İKİNCİ BÖLÜM

1. Metinle ilgili hangisi yanlıştır?
a) O gün salıdır.
b) Sunucu Ankara'dan seslenmektedir.
c) Mevsim sonbahardır.
d) Sunucu arada şarkı dinletmektedir.
2. Sunucu niçin hareketli ve neşeli parçalar dinletmek istiyor?
a) İnsanları uyandırmak için
b) İnsanların enerjisini yükseltmek için
c) Hareketli parçaları sevdiği için
d) Elinde başka şarkı olmadığı için
3. Metne göre Tarkan'ın konserleriyle ilgili hangisinden söz edilmemiştir?
a) Los Angeles Konserinde Türkçe ve İngilizce şarkılar söylemiştir.
b) Konserini pek çok milletten insan dinlemiştir.
c) Amerika'da başka konserler de vermiştir.
d) Konserden sonra hayranlarıyla fotoğraf çektirmiştir.

EK 16: Değişken Belirleme Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Türkçe eğitimi alanında yapmakta olduğum “yabancılara Türkçe Öğretiminde Seli Metinlerin Dinlenebilirlik Açısından Tanımlanması ve Sınıflandırılması” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgilidir. Araştırmanın amacı sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirlik ve anlamaya etkisini inceleyen doğrusal regresyon analizine dayalı bir dinlenebilirlik formülü geliştirmektir. Literatür taraması sonucunda özellikle İngilizce için sesli metinlerin dinlenebilirliğini (öğrencilerce zorluk algısını) ve anlaşılabilirliğini etkileyebilecek dil ve sunum özellikleri olarak aşağıdaki değişkenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu değişkenlerin araştırmanın amacına uygunluğu ve başka değişken ekleme noktasında siz değerli eğitim uzmanlarının görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Hüsnü ÖZALTUN

e-posta: hozaltun1@hotmail.com

Lütfen aşağıda belirtilen değişkenlerin gerekli, yararlı-yetersiz ya da gereksiz olduğunu işaretleyerek (X) belirtiniz.

	Değişken adı	Gerekli	Yararlı-Yetersiz	Gereksiz
1	Kelime uzunluğu			
2	Cümle uzunluğu			
3	Kelime tanınırlığı			
4	Kelime anlamı			
5	Ses bilgisel değişiklikler			
6	Yan cümle oranı			
7	Edilgen çatı			
8	Devrik cümle			
9	Konuşma hızı			
10	Süre (metin uzunluğu)			
11	Prozodi			
12	Ses netliği			
13	Duraklama			
14	Kötü düzenleme			
Sizin önerileriniz :				

EK 17: Metin Seçimi Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Yabancılara Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirliği üzerine yaptığım doktora tez çalışmamda kullanmak üzere aşağıdaki metinler arasından uygun olanlar seçilecektir. Araştırmada sesli metinlerin dil ve sunum özelliklerinin dinlenebilirliği ve dinlediğini anlamayı hangi düzeyde etkilediği tespit edilecektir. Metinler araştırmanın temel veri toplama aracı olacağından bağımsız değişkenleri olabildiğince çeşitlilikte yansıtmaları gerekmektedir. Yani araştırmanın amacına uygun olarak bazı metinlerin hızlı bazılarının yavaş, bazılarının dili ağır bazılarının ise daha basit olması gibi...

Metinleri değerlendirirken dikkate almanız için araştırmanın bağımsız değişkenleri aşağıda verilmiştir. Bu değişkenleri yansıtma bakımından en uygun metinleri seçmenin yanı sıra **genel ahlaka aykırı olmama, olumsuz siyasi mesaj içermeme, öğrencilerin ilgisini çekebilme ve asgari işitilebilir düzeyde olma gibi kriterlere göre dinlemiş olduğunuz metinlerin karşısına uygun olup olmadığını 1-3 arasında oylayarak uygun olmayanları nedeniyle, kısmen uygun olanları eksik yönüyle belirtmenizi rica ederim.**

Araştırmaya yaptığınız bu önemli katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Hüsnü ÖZALTUN

e-posta: hozaltun1@hotmail.com

Araştırmanın Değişkenleri

Bağımlı Değişkenler

- Dinlenebilirlik Değeri (Öğrencilerin 1-4 Aralığında Zorluk Algısı)
- Dinlediğini Anlama Puanı (0-100 Aralığında)

Bağımsız Değişkenler:

A) Dil Özellikleri

Sözcük Özellikleri

- Kelime Uzunluğu
- Kelime Tanınırılığı

Cümle Özellikleri

- Cümle Uzunluğu
- Söz Dizimi Karmaşıklığı (Yan Cümle Oranı)

B) Sunum Özellikleri

- Konuşma Hızı
- Prozodi
- Ses Netliği

Sıra no	Metin Adı	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Nedeni
1-	Ailemiz				
2-	Diş Ağrısı				
3-	Güler Yüzlü Olunuz				
4-	Hayatın İçinden (hastanede)				
5-	5 Yaşında 80 Kilo				
6-	Hayatın içinden (mağazada)				
7-	Hayatın İçinden (otogar)				
8-	Yüzerken Nelere Dikkat Edilmelidir				
9-	Damak Tadı				
10-	Biliyor muydunuz (korku)				
11-	Dede Korkut				
12-	En Akıllı Adam				
13-	Eşek ile Aslan				
14-	Gerçek Kardeşlik				
15-	İhtiyar Çilingir				
16-	Karga ile Tilki				
17-	Keloğlan ve Aykız ile faydalı bilgiler				
18-	Konuğa İkrâm				
19-	Masal Perisi (ev işleri)				
20-	Masal Perisi (hasta)				
21-	Kurnaz Tavşan ile Aslan				
22-	Yılan Yutan Adam				
23-	Akılda Kalan (İlber Ortaylı)				
24-	Arşiv Odası (Barış Manço)				
25-	Arşiv Odası (Zeki Müren)				
26-	Bir Adam Yaratmak				
27-	Bunları Yapın Gözlükten Kurtulun				

-
- 28- Diyarbakır Satranç TRT
 - 29- Dünya Gündemi
 - 30- Dünyayı Geziyorum (Norveç)
 - 31- Güvenli Sürüş Teknikleri
 - 32- Hayvancılıkta Yeni Dönem
 - 33- İz Bırakanlar (Yunus Emre)
 - 34- Kilo Vermek İsteyenler
 - 35- Ne Dediği Belli Olmayan Adam
 - 36- Ne diyoruz Ne Anlıyoruz
(iletişim)
 - 37- Oradaydım (Hüseyin Hatemi)
 - 38- Organik Ürünler Çeşitleniyor
 - 39- Radyo Haberi
 - 40- Radyo tiyatrosu (Geç Kalan
Adalet)
 - 41- Radyo Tiyatrosu (üç nasihat)
 - 42- Şiir (Cemal Süreya-Git)
 - 43- Şiir (S.Karakoç-Sürgün
Ülkeden ...)
 - 44- Şifa Niyetine
 - 45- Spordan Önce ve Sonra
Beslenme
 - 46- Verimli Ders Çalışma
 - 47- Y. Dil Öğrenmenin En Kolay
Yolu
 - 48- Radyo Tiyatrosu (Bir İdam
Mahkumunun Son Günü)
 - 49- Biliyor muydunuz (çatal kaşık)
 - 50- Yeni Güne Merhaba
-

EK 18: Başarı Testleri Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Yabancılara Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirliği üzerine yaptığım doktora tez çalışmamda regresyon analizi için değişken belirleme ve dinlenecek metinleri seçme işlemi birlikte yapmıştık. Bu aşamada ise seçilen metinlere yönelik hazırlamış olduğum başarı testlerinin maddelerini aşağıdaki kriterlere göre değerlendirmenizi rica ediyorum.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hüsnü ÖZALTUN

Lütfen aşağıda her bir metinle ilgili yer alan soruların araştırmanın amacını göz ardı etmeden Türkçe öğrenen yabancılara ve uygunluğuna ilişkin görüşünüzü “Evet, Kısmen veya Hayır” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

	EVET	KISMEN	HAYIR
Birinci bölüm soruları kelime yakalamayı ölçüyor mu?			
Hatırlama düzeyine hitap eden sorular yeterli mi?			
Kavrama düzeyine hitap eden sorular yeterli mi?			
Çeldirici seçenekler uygun mu?			
Sorular dil ve anlatım açısından uygun mu?			
Sorular metinden çıkarımda bulunarak çözülmeye uygun mu?			
Soruların puanlanabilirliği uygun mu?			
Sorular metnin genelini kapsıyor mu?			
Metinle ilgili soru sayısı yeterli mi?			

Belirtmek istediğiniz diğer hususlar:

EK 19: Değişkenlere İlişkin İstatistiksel Bilgiler

	Değişken	N*	Ranj	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Dil Özellikleri	Yan Cümle Oranı	765	66,00	0,00	66,00	14,3975	9,28171	1,322	,869
	Cümle Uzunluğu	765	7,92	3,08	11,00	6,1409	2,21566	,608	-,183
	Sözcük Uzunluğu	765	,77	2,19	2,96	2,5212	,23895	,375	-1,320
	Sözcük Tanımlılığı	765	69,00	24,00	93,00	84,1941	13,4681	-,824	-,793
Sunum özellikleri	Prozodi	765	1,38	3,37	4,75	4,0672	,45185	-,104	-1,432
	Hız	765	4,46	1,95	6,41	4,2000	1,04419	-,137	,245
	Süre	765	157,00	57,00	214,00	165,1561	40,2883	-,986	1,333
	Perde	765	144,00	132,00	276,00	205,2489	49,1086	,325	-1,289
	Titreşim	765	1,48	1,64	3,12	2,5098	,31740	-,926	1,641
	Parıltı	765	3,48	8,90	12,38	11,1178	1,05806	-,710	-,822
	Gürültü	765	4,62	7,85	12,47	9,2595	1,56104	,813	-,791
	Şiddet	765	18,54	64,30	82,84	74,0916	4,13839	-,075	,943

*N= (metin sayısı) x (uygulanan öğrenci sayısı)

EK 20: Öğrencilerin Metinlere Yönelik “Dinlenebilirlik” Puanlarına İlişkin İstatistik Bilgileri

Metin Adı	Ortalama	N	Standart Sapma	Medyan	Standart Hata	Minimum	Maksimum	Basıklık	Çarpıklık
Bizim Mahalle	2,36	70	0,51	2,40	0,05	1,00	3,00	,264	-,816
Keloğlan ile Aykız	2,74	72	0,45	2,60	0,06	1,00	4,00	,390	,617
Damak Tadı	2,52	65	0,34	2,60	0,03	1,00	4,00	,060	,120
Hastanede	3,25	73	0,29	3,10	0,04	3,00	4,00	,106	,436
Radyo Söyleşisi	2,64	66	0,38	2,50	0,06	2,00	4,00	,087	,722
Güvenli Sürüş	1,56	64	0,43	1,60	0,06	1,00	2,00	-1,357	-,027
Mağazada	2,91	71	0,39	3,00	0,04	2,00	4,00	,949	,604
Yüzerken	2,01	72	0,61	2,20	0,09	1,00	3,00	-,849	-,312
Radyo Haberi 1	1,89	73	0,53	2,00	0,07	1,00	3,00	-,708	-,942
Radyo Haberi 2	1,98	75	0,77	2,20	0,15	1,00	3,00	-1,419	-,274
Yeni Güne Merhaba	2,40	64	0,67	2,50	0,12	1,00	3,00	-,517	-,698

EK 21: Öğrencilerin Metinlere Yönelik “Anlama” Puanlarına İlişkin İstatistik Bilgileri

Metin Adı	Ortalama	N	Standart Sapma	Medyan	Standart Hata	Minimum	Maksimum	Basıklık	Çarpıklık
Bizim Mahalle	57,20	70	21,27	56,00	1,94	7,00	93,00	-,313	-,154
Keloğlan ile Aykız	53,80	72	25,59	52,00	3,30	0,00	100,00	-,284	-,010
Damak Tadı	62,91	65	18,14	65,00	1,35	17,00	88,00	-,377	-,589
Hastanede	79,31	73	11,57	83,00	1,67	49,00	100,00	1,357	-,858
Radyo Söyleşisi	81,14	66	20,15	86,00	3,11	40,00	100,00	-,392	-,858
Güvenli Sürüş	37,33	64	22,90	30,00	3,41	0,00	80,00	-,763	,415
Mağazada	82,22	71	14,11	84,00	1,46	49,00	100,00	-,561	-,566
Yüzerken	49,80	72	16,17	47,00	2,41	27,00	77,00	-1,125	,260
Radyo Haberi 1	41,17	73	18,29	50,00	2,56	0,00	60,00	-,303	-,915
Radyo Haberi 2	45,00	75	20,38	50,00	3,92	10,00	70,00	-1,193	-,596
Yeni Güne Merhaba	45,20	64	15,44	44,00	2,81	20,00	68,00	-1,114	-,210