

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME, İZLEME VE OKUMA  
BECERİLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR  
ARAŞTIRMA  
(DEDE KORKUT HİKÂYESLERİ'NDEN SEÇME İKİ ÖRNEK)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NAHİDE İREM AZIZOĞLU**

**DANIŞMAN**

**DOÇ.DR. ALPASLAN OKUR**

**HAZİRAN 2015**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME, İZLEME VE OKUMA  
BECERİLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR  
ARAŞTIRMA  
(DEDE KORKUT HİKÂYESİ'NDEN SEÇME İKİ ÖRNEK)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NAHİDE İREM AZİZOĞLU**

**DANIŞMAN**

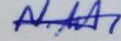
**DOÇ.DR. ALPASLAN OKUR**

**HAZİRAN 2015**

## BİLDİRİM

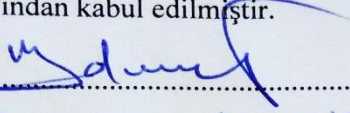
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Nahide İrem AZIZOĞLU



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme İzleme Ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Dede Korkut Hikâyelerinden Seçme İki Örnek)" başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan:  (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

Üye:  (İmza)

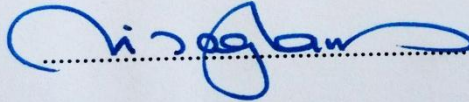
Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Üye:  (İmza)

Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13.07/2015

 (İmza)

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

İnsanoğlu zamanın başlangıcından beri iletişim kurmada dil becerilerini kullanmaktadır. Dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olarak adlandırılan temel dil becerileri bireyin toplumla iletişim kurmasının tek yoludur. Günümüzde meydana gelen teknolojik değişme ve gelişmeler yeni kavramların eğitime girmesine neden olmuştur. Ekran kavramının hayatımıza girmesi ile beraber ekrandan okuduğunu ve izlediğini anlama becerileri de Türkçe dersinin kazanımları arasında yerini almıştır. Türkçe dersinde yapılacak uygulamalarla beraber öğrencilerin bu becerilerinin de gelişimi sağlanacaktır. Yapılan araştırmada 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerindeki başarı seviyeleri ortaya konulmuştur.

Araştırma sürecinde bana destek veren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Alpaslan OKUR'a, çalışmanın verilerinin toplanması ve analizi kısımlarında görüşlerini benimle paylaşan Araş. Gör. Sibel ADA ve Araş. Gör. Fidan UĞUR'a, çalışmam konusunda beni destekleyen ve önerilerini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Havva YAMAN ve Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, uygulamanın gerçekleştiği okulda bana destek veren Türkçe öğretmenleri Alaattin AKTUĞ ve Özlem ALDEMİR'e, değerli öğrencilerim Demet AYHAN ve Merve EFE'ye teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim süresince bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi olarak yardım eden; bilimsel projeleri destekleyen TÜBİTAK'a ve Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (SAÜBAPK Proje No:2014-70-001-01) teşekkür ederim.

Nahide İrem AZIZOĞLU

## ÖZET

### 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME İZLEME VE OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR ARAŞTIRMA(DEDE KORKUT HİKÂYELERİ'NDEN SEÇME İKİ ÖRNEK)

Azizoğlu, Nahide İrem

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Alpaslan OKUR

Haziran 2015. xiv+113 Sayfa.

Türkçe dersinin en önemli amacı öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olan dört temel dil becerisini geliştirmektir. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi sadece Türkçe dersi için değil günlük hayatta da önemlidir. İletişim sürecinin doğru olarak gerçekleşmesi bu becerilerin tam olarak kullanımıyla mümkündür.

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin dinleme/ izleme ve okuma becerileri başarı düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenin Sakarya ilinde bulunan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bir ortaokulda eğitim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma yedinci sınıf düzeyinde üç ayrı şubede yapılmıştır. Dede Korkut Hikâyeleri içinden seçilen iki hikâyeyi (Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi ve Uruz'un Tutsak Oluşu Hikâyesi) I.şube öğrencileri özel bir yayınevının baskısından okumuş, II. şube öğrencileri hikâyeleri yirmişer dakikalık bölümlerle dinlemiş, III. şube öğrencileri ise, bu hikâyelerin TRT tarafından hazırlanan filmlerini yirmişer dakikalık bölümlerle izlemiştir. Araştırmanın verileri geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Uygulama yapılacak 7.sınıf şubeleri seçilirken sınıf seviyelerinin birbirine yakın olması ilkesine göre hareket edilmiştir. Seçilen şubelerdeki öğrencilerin başarı seviyelerinin yakınlığını göstermede 2013-2014 güz dönemi Türkçe dersi başarı puanları esas alınmıştır. Sınıf seviyelerinin farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre sınıf seviyeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek ve Uruz'un Tutsak Oluğu Hikâyeleri üzerinden yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin başarı testinden en fazla puan aldıkları beceri alanının okuma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları en düşük puanlar ise, dinleme testine aittir. Bu sonuca göre, öğrencilerin okuma becerisinin gelişimine yönelik daha fazla çalışma yaptıkları ve eğitimlerinde bu beceriye ağırlık verildiği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini geliştirmeye yönelik gerek okul içi gerek okul dışı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin sadece okuma becerilerini değil tüm becerilerini eşit oranda geliştirmeye çalışmalıdır. Günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisinin dinleme olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisine yönelik özel bir eğitim verilmesinin gerekliliği görölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme, Okuma, Dil Becerileri, Ekrandan Okuma.



## **ABSTRACT**

### **A COMPARATIVE RESEARCH INTENDED FOR 7TH GRADE STUDENTS' LISTENING/WATCHING AND READING SKILLS (TWO SAMPLES FROM DEDE KORKUT STORIES)**

Azizoğlu, Nahide İrem

Postgraduate Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

June, 2015. xiv+113 Pages.

The most significant aim of Turkish lesson is to improve students' four fundamental language skills such as listening/watching, reading, speaking and writing. Improving fundamental language skills is important not only for Turkish lesson but also for daily life. It is possible to realize communication process accurately by means of using these skills completely.

The aim of this study is to determine if there is any difference in success levels of 7th graders in listening/watching and reading skills. Descriptive method has been used in this research. The population of this research consists of 7th graders in Sakarya City. The sample consists of 7th graders studying in a secondary school.

The research has been performed in three different classes of seventh graders. Students in the Ist class read two stories selected from Dede Korkut Hikâyeleri (Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi and Uruz'un Tutsak Oluğu Hikâyesi published by a special publisher's house and students in IInd class listened to the stories in fifteen-minute-parts while students in IIIrd class watched the films of these stories prepared by TRT in fifteen-minute-parts. Data of the research was collected through achievement test developed.

In selecting the classes among 7th grades that will be exposed to the practice, it has been considered that levels of the classes should be close to each other. In displaying the achievement levels of the students in the classes selected, their grades of achievement in Turkish lesson in fall semester of 2013-2014 education year were based. No meaningful difference was found between levels of classes in accordance

with Kruskal Wallis H Test which was performed in order to detect if there was any difference between levels of classes ( $p>.05$ ).

As a result of the research on the stories which are called “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek” and “Uruz’un Tutsak Oluğu”, it has been discovered that the skill at which the students get the highest grades in the achievement test is reading. The lowest grades the students got in the achievement test are in listening test. According to this, it can be concluded that the students have been studying more on improving reading skill, and so this skill has been focused on in their education. Either in-school or out-school activities which will help the students to improve their listening and watching skills should be focused more on.

Turkish teachers should try to improve not only their students’ reading skills but also all skills equally. Considering the fact that the language skill used mostly in daily life is listening, a special education for listening skill needs to be provided.

**Keywords:** Listening, Reading, Languagearts, Visualreading.

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz ve Teşekkür .....	iii
Türkçe Özet .....	iv
İngilizce Özet .....	vi
İçindekiler .....	viii
Tablolar Listesi .....	xii
Şekiller Listesi .....	xiv
1. Giriş .....	1
1.1 Problem Cümlesi .....	5
1.2 Alt Problemler .....	5
1.3 Önem .....	6
1.4 Sınırlıklar .....	7
1.5 Tanımlar .....	8
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	9
2.1 Dinleme .....	9
2.1.1 Dinleme Nedir? .....	9
2.1.2 İletişim Sürecinde Dinleme .....	11
2.1.3 Dinleme ve İşitme .....	12
2.1.4 Etkili Dinlemeyi Engelleyen Nedenler .....	13
2.1.5 Dinleme Yöntem ve Teknikleri .....	15
2.1.6 İyi Dinleyici Olmak .....	19
2.1.7 Okullarda Dinleme Eğitimi .....	21
2.2 Okuma .....	24

2.2.1 Okuma Nedir? .....	24
2.2.2 Okumanın Fiziksel Yönü .....	26
2.2.3 Okumanın Zihinsel Yönü.....	27
2.2.4 Okumanın Çevresel Yönü.....	28
2.2.5 Okuma Yöntem ve Teknikleri.....	29
2.2.6 Okullarda Okuma Eğitimi .....	32
2.3 Ekrandan Okuma .....	34
2.3.1 Ekrandan Okuma ve Ekran Okuma Nedir? .....	35
2.3.2 Ekrandan Okumanın Fiziksel Yönü .....	35
2.3.3 Ekrandan Okumanın Zihinsel Yönü.....	37
2.3.4 Ekrandan Okuma Eğitimi.....	38
2.4 İzleme.....	40
2.5 İlgili Araştırmalar.....	41
2.5.1 Dinleme ile İlgili Araştırmalar .....	41
2.5.2 Okuma ile İlgili Araştırmalar .....	45
2.5.3 Ekrandan Okuma ile İlgili Araştırmalar.....	48
2.6 Alanyazın Taramasının Sonuçları .....	52
3. Yöntem .....	54
3.1 Araştırmanın Modeli .....	54
3.2 Çalışma Grubu .....	55
3.2.1 Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular .....	57
3.3 Veri Toplama Araçları .....	60
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	60

3.3.2 Bilgi Testi .....	60
3.4 Verilerin Toplanması .....	61
3.5 Verilerin Analizi .....	62
4. Bulgular ve Yorum.....	64
4.1 Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....	64
4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	66
4.2.1 Öğrencilerin Dinleme1 ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	66
4.2.2 Öğrencilerin Okuma1 ve Okuma2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	68
4.2.3 Öğrencilerin İzleme1 ve İzleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	69
4.2.4 Öğrencilerin Dinleme1 ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Günlük Dinleme Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.5 Öğrencilerin Dinleme1 ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	73
4.2.6 Öğrencilerin İzleme1 ve İzleme2 Başarı Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanım Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.7 Öğrencilerin Okuma1 ve Okuma2 Başarı Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	79
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	79
5.1.1 Öğrencilerin Dinleme, İzleme, Okuma Başarılarına İlişkin Araştırma Sonuçları .....	79
5.2 Öneriler .....	85
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	85

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	86
Kaynakça .....	87
Ekler .....	99
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	111

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Televizyon İzleme Süreleri .....	4
Tablo 2. Dinleme Aşamalarına Göre Dinleme Teknikleri .....	17
Tablo 3. Kağıt ve Ekran Arasındaki Farklılıklar.....	37
Tablo 4. Grupların Türkçe Dersi Karne Notlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 5. Grupların Türkçe Dersi Karne Notlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	56
Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile İlgili İstatistikler.....	57
Tablo 7. Öğrencilerin Günlük Dinleme Süreleri ile İlgili İstatistikler .....	58
Tablo 8. Öğrencilerin Günlük Bilgisayar Kullanma Süreleri ile İlgili İstatistikler....	58
Tablo 9. Öğrencilerin Günlük Televizyon İzleme Süreleri ile İlgili İstatistikler .....	59
Tablo 10. Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Sayıları ile İlgili İstatistikler .....	59
Tablo 11. Öğrencilerin Okuma1, Dinleme1, İzleme1 Puanları ile İlgili İstatistikler.	64
Tablo 12. Öğrencilerin Okuma1, Dinleme1, İzleme1 Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	65
Tablo 13. Öğrencilerin Okuma2, Dinleme2, İzleme2 Puanları ile İlgili İstatistikler.	65
Tablo 14. Öğrencilerin Okuma2, Dinleme2, İzleme2 Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	66
Tablo 15. Öğrencilerin Dinleme1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkinine Göre İlişkisiz T-Testi Sonucu .....	66
Tablo 16. Öğrencilerin Dinleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkinine Göre İlişkisiz T-Testi Sonucu .....	67
Tablo 17. Öğrencilerin Okuma1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkinine Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	68

Tablo 18. Öğrencilerin Okuma2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre T-Testi Sonucu.....	69
Tablo 19. Öğrencilerin İzleme1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre T-Testi Sonucu.....	69
Tablo 20. Öğrencilerin İzleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	70
Tablo 21. Öğrencilerin Dinleme1 Başarılarının Günlük Dinleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	71
Tablo 22. Öğrencilerin Dinleme2 Başarılarının Günlük Dinleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	72
Tablo 23. Öğrencilerin Dinleme1 Başarılarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	73
Tablo 24. Öğrencilerin Dinleme2 Başarılarının Dinleme Günlük Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 25. Öğrencilerin İzleme1 Başarılarının Bilgisayar Kullanım Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 26. Öğrencilerin İzleme2 Başarılarının Bilgisayar Kullanım Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 27. Öğrencilerin Okuma1 Başarılarının Aylık Kitap Okuma Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	77
Tablo 28. Öğrencilerin Okuma2 Başarılarının Aylık Kitap Okuma Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	78



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Becerileri.....	2
Şekil 2. Anlama Sürecinde Dinleme ve Okuma Becerilerinin Gelişimi .....	3
Şekil 3. İletişim Şeması.....	11
Şekil 4. Çin alfabesinde ‘dinleme’ kelimesinin yazılışı .....	21

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

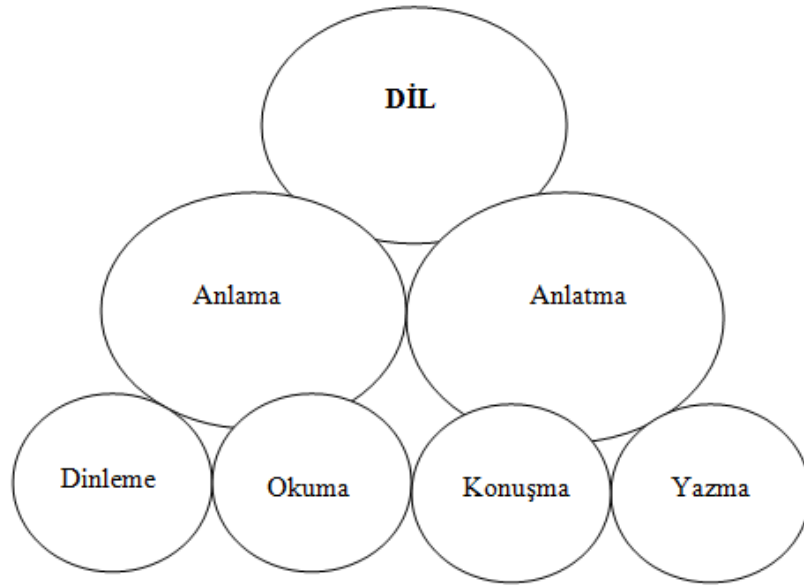
*“Toğuz Oğuz begleri budunu bu sabımın edgüti eşid katıgdı tıngla.  
Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözüümü iyice işit, adamakıllı dinle.”*

*(Bilge Kağan)*

Toplumsal düzenin temeli dildir. Dil, çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir varlıktır (Aksan, 2009: 11). İnsanoğlu tarihin ilk çağlarından itibaren iletişimini dil ile sağlamaktadır. Dil duyguların, düşüncelerin ve tecrübelerin tek aktarıcısıdır. Düşünmeyi oluşturan zihinsel süreçlere derinlemesine bağlı olan dil, düşüncelerimiz ve onların ifadesi arasındaki başlıca bağıdır (Groome, 1999). Bu nedenle dil canlı ve varlığını devam ettiren bir varlık olarak görülür (Ergin, 2012). Dil bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumu da etkiler. Dil çevre ile etkileşimi ve bütünleşmeyi sağlar. Bu nedenle kültürün de en önemli aktarıcısı dildir (Güneş, 2013: 22). Nesiller arasındaki iletişim ancak dil ile sağlanabilir. Dil öğretimindeki aksaklıklar birbirini anlayamayan bireylerin yetişmesine neden olur. Birbirini anlamayan bireylerin kendi kültürlerine sahip çıkmaları da mümkün değildir (Kocasavaş, 2010: 152).

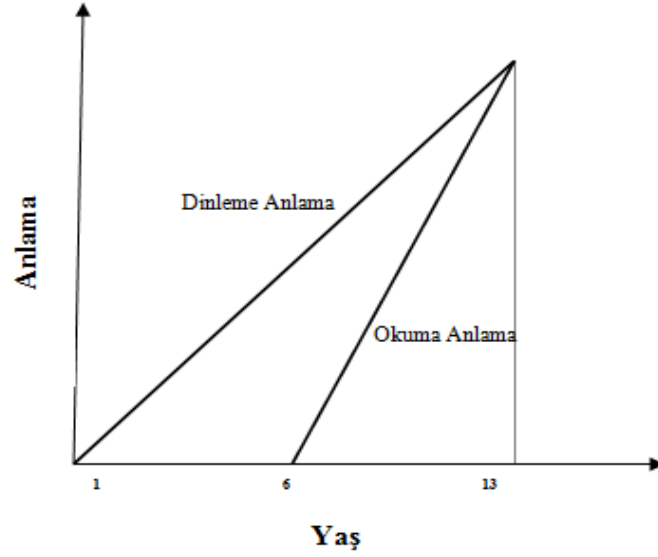
İnsanoğlunun dili kullanımı konuşma ve dinleme ile başlamıştır. Aristo'ya göre, konuşma ruhsal tecrübenin sembolü olan konuşma 6000 milyon yıldan uzun süredir insan olmanın doğal ve biyolojik formudur (Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012: 60). Meydana gelen gelişme ve değişmelerle beraber okuma ve yazma kavramları da ortaya çıkmıştır. Bu alanların ortaya çıkmasında insanların kendilerini daha iyi ifade etme ve kalıcılığı sağlama arayışları etkili olmuştur. Okuma ve yazma kavramları zaman içerisinde daha da önem kazanmış ve günümüzde okuma yazma bilmek

sıradan bir işlev haline gelmiştir. Bu temel beceriler her dilde farklılıklar göstermekle birlikte dili edinmenin ve kullanmanın temel yollarıdır. İletişim süreci dinleme, okuma, konuşma, yazma dil becerilerini kapsayan bir bütündür. Dinleme ve okuma becerileri sözlü ya da yazılı olarak verilen mesajın alınıp yorumlanmasına dayanan becerilerdir. Bu nedenle, anlama becerileri olarak adlandırılırlar. Konuşma ve yazma becerileri, alınan ve yorumlanan mesaja yanıt vermede kullanılan beceriler olduğundan anlatma becerileridir.



Şekil 1. Dil Becerileri (Doğan, 2012: 3)

Bireyin anne karnında belirli bir süreden sonra dinleme becerisini kullanmaya başladığı artık bilinen bir gerçektir. Bu nedenle dinleme, diğer dil becerilerinin oluşumunda etkilidir. Bireyin doğumundan sonra okul sürecine kadar geçen zamanda konuşma becerisi kazanılır. Bu nedenle iletişim sürecinde verilen mesajı anlama ve yorumlamada okul öncesi dönemde sadece dinleme ve konuşma becerileri kullanılır. Bireyin ilkokula başlaması ile beraber önce okuma daha sonra ise yazma becerileri edinilir. Okul dönemi ile birlikte okuma ve yazma becerileri de iletişimde önem kazanır.



Şekil 2. Anlama Sürecinde Dinleme ve Okuma Becerilerinin Gelişimi (Stricht ve James, 1984 akt. Fisher ve Frey, 2014: 65)

Teknolojinin gelişmesi ve teknolojik olanaklara erişimin artması ile birlikte dil becerilerinin içerisine izleme ve ekrandan okuduğunu anlayabilme becerisi de eklenmiştir. Toplumda teknoloji kullanımının artması ile birlikte ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin de bu teknolojiden etkilenmemesi mümkün değildir. RTÜK tarafından 2006 yılında yapılan Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırmasına göre ilköğretim çağındaki öğrencilerin %15'i hafta içinde %28'i hafta sonunda 5 saat ve daha fazla televizyon izlemektedir.

Tablo 1. İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Televizyon İzleme Süreleri (RTÜK, 2006)

	<b>Hafta İçi</b>		<b>Hafta Sonu</b>	
<b>1 saatten az</b>	118	6.9	62	3.6
<b>1 saat</b>	336	19.5	188	10.9
<b>2 saat</b>	471	27.4	358	20.8
<b>3 saat</b>	328	19.1	311	18.1
<b>4 saat</b>	186	10.8	275	16.0
<b>5 saat ve üstü</b>	266	15.5	489	28.4

Teknolojinin yoğun derecede hayatımızda yer alması teknolojinin ve teknolojik araçların nasıl ve ne ölçüde kullanılması gerektiği sorularını beraberinde getirmektedir. Medya araçlarının hem olumlu hem olumsuz etkileri bulunabilir. Bireyler medya araçlarını tanıyarak doğmazlar. Bu nedenle medya ve teknoloji konusunda çocukluk çağından başlanarak bir eğitim verilmesi şarttır.

Türkiye’de 2015 yılı sonunda tamamlanması planlanan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile teknolojinin imkânlarından eğitimde yararlanılması gündeme gelmiştir. Proje ile birlikte her öğrenciye bir tablet bilgisayar verilerek eğitimde bu bilgisayarlara yüklenecek olan ders kitaplarını kullanmaları amaçlanmaktadır. Günümüzde teknolojinin özellikle de bilgisayarların eğitim hayatındaki önemi yadsınamaz. Ancak burada asıl önemli olan öğrencilerin bu uygulamalardan fayda sağlaması ve gerek bilgisayarları gerekse diğer medya araçlarını amacına uygun olarak kullanabilmesidir. Bunun gerçekleşebilmesi için öncelikle öğrencilerin sahip oldukları ekrandan okuma anlama, görselleri okuma anlama, izlediğini anlama seviyelerinin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi gereklidir.

Yabancı literatürde bu alanda yapılan çalışmalar olmasına rağmen ülkemizde ekran ve ekrandan aktarılanları anlama kavramı yenidir. Özellikle ekrandan izlediğini anlama üzerine yapılan çalışma bulunmamaktadır. İzlediğini anlamanın dinleme becerisinin yanında ayrı bir alan olması, öğrencilerin alıcı dil becerilerindeki seviyelerinin belirlenmesinin önemli olduğu fikri, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile, 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerindeki seviyelerinin belirlenerek, eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunması amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin alıcı dil becerilerindeki eksikliklerin giderilmesinde özellikle öğretmenlere ve ailelere yol gösterici olacaktır.

## **1.1 PROBLEM CÜMLESİ**

Bu araştırmanın amacı 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerindeki başarı seviyelerini belirlemektir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Öğrencilerin dinleme, izleme, okuma becerileri arasında başarı seviyesi farkı var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1.Öğrencilerin dinleme1 ve dinleme2 başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.Öğrencilerin okuma1 ve okuma2 başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.Öğrencilerin izleme1 ve izleme2 başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4.Öğrencilerin dinleme1 ve dinleme2 başarı puanları günlük dinleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

5.Öğrencilerin dinleme1 ve dinleme2 başarı puanları günlük televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

6.Öğrencilerin izleme1 ve izleme2 başarı puanları günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

7.Öğrencilerin okuma1 ve okuma2 başarı puanları aylık kitap okuma sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3 ÖNEM

Bireyin topluma uyum sağlamasının ve kendini etkili biçimde ifade edebilmesinin yolu ana dilini doğru kullanabilmesinden geçer. Her birey belli bir topluma aittir ve bir ana diline sahiptir. Bireyin en çok kullandığı ve hayatını devam ettirdiği dil olan ana dili, aynı zamanda bireyin toplumsal uyumunun temelidir. Birey ana dilini temel olarak hayatını şekillendirecek ve edindiği ilk bilgileri ana dilinde kazanacaktır.

Türkçe dört temel dil becerisinden oluşan bir bütündür. Bireylerin dinleyip izlediklerini, okuduklarını konuşarak ve yazarak ifade etmeleri beklenir. Bu beceri alanlarında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak ve daha da önemlisi bu becerileri doğru kullanabilmek bireyin ana diline hâkim olmasının ve kendini ifade edebilmesinin tek yoludur. Birey ana dilini özellikle dinleme ve konuşma becerilerini ilk olarak ailede kazanmaya başlar. Bireyin okula başlamasıyla beraber okuma ve yazma becerilerini de kazanılır. Bu süreçte konuşma ve dinleme becerilerinin de geliştirilmesi beklenir.

Günümüzde meydana gelen teknolojik gelişmeler görsellerin kullanımını ve ekran kavramını gündeme getirmiştir. Sanders'a göre (1999: 135) sıradan bir çocuk altı yaşından on sekiz yaşına kadar 16.000 saat televizyon izlemekte, 4000 saat radyo ve CD dinlemekte, birkaç bin saatini sinemada harcamaktadır. Bu durum görsellerin ve izleme becerisinin günlük hayatımızdaki önemini ortaya koymaktadır. Görseller ve izleme becerisi eğitim hayatında kullanılmasa dâhi, günlük hayatta bireylerin izleme becerisini kullanmamaları mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilerin izlediğini ve

dinlediğini anlama becerilerindeki durumlarının ortaya konularak eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Görsellerin, ekranın ve bilgisayar teknolojilerinin günlük hayatımızda sıkça kullanılmasıyla beraber bu kavramların eğitim ortamına da yansımaları olmuştur. Türkiye'de özellikle FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'nin gündeme gelmesiyle beraber teknolojinin eğitimde kullanılması süreci hızlanmıştır. Proje ile beraber öğrencilerin teknolojik olanakları derslerde ve ders dışında kullanmaları beklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin teknolojiyi doğru ve bilinçli kullanmaları onların ekrandan okumaya ve görsellere yönelik hazır bulunuşluklarıyla ilişkilidir. Araştırmada öğrencilerden uygun sürelerde verilen videoları izlemeleri ve yorumlamaları beklenmektedir. Bu nedenle çalışmanın izleme alanı ile ilgili olarak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada öğrencilerin izlediğini anlama becerilerinin dışında okuma ve dinleme becerilerindeki başarı durumları da ortaya konulmuştur. Dil becerileri bir bütündür. Bu beceri alanlarını birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle herhangi bir beceri alanındaki eksiklik bireyin tüm ana dili edinimini ve kullanımını olumsuz etkileyecektir. Araştırmada alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, izleme ve okuma becerilerinde öğrencilerin seviyeleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin dil becerilerindeki seviyelerinin belirlenmesi ile yapılacak yeni uygulama ve projelerde bu eksikliklerin giderilmesine öncelik verilmesi, uygulamaların verimliliğini artıracaktır.

#### **1.4 SINIRLILIKLAR**

Araştırma Sakarya ili Adapazarı ilçesinde tesadüfi olarak belirlenen bir devlet ortaokulundan 7. Sınıflar arasından seçilen üç sınıf, 2013-2014 eğitim öğretim yılı ve 8 hafta 16 ders saati ile sınırlıdır.

Araştırma izleme kısmında yer alan uygulamaların yapılabilmesi için TRT tarafından hazırlanan filmleri bulunduğundan Dede Korkut Hikâyelerinden seçilen iki örnek ile sınırlıdır.



Araştırma Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen bilgilere göre 7. Sınıfların düzeyine uygun olarak araştırmacı ve uzmanlar tarafından Dede Korkut Hikâyeleri arasından belirlenen Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek ve Uruz'un Tutsak Oluşu Hikâyeleri, bu hikâyelerin araştırmacı ve bir Türkçe eğitimi bölümü öğrencisi tarafından seslendirilmiş halleriyle ve bu hikâyelerin TRT tarafından hazırlanmış filmleri ile sınırlıdır.

Araştırmada izlediğini anlama becerisine yönelik yeterli çalışma bulunmadığından ekrandan okuma kavramına yönelik bilgilere de yer verilmiştir. Hem izleme becerisinde hem de ekrandan okuma becerisinde anlama sürecinin bileşenlerinden biri de "ekran" kavramıdır. Araştırmada izleme becerisinin ekrandan okuma ile karşılaştırılıyor olmasının nedeni "ekran" bileşeninin etkisini tam olarak değerlendirebilmektir.

## **1.5 TANIMLAR**

**Okuma:** Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013: 128).

**Dinleme:** Belirli bir amaç doğrultusunda verilen mesajı anlamaya yönelik gerçekleştirilen bilinçli bir eylemdir.

**İzleme:** Belirli bir amaca yönelik olarak bakma, seyretmedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 DİNLEME

##### 2.1.1 Dinleme Nedir?

Dinleme becerisi bireyin ilk kazandığı dil becerisi olması yönüyle bireyin ilk öğrenmelerinin de temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde bireyin yeni bilgiler edinmesinin tek yolu olan dinleme, okul döneminde, diğer dil becerilerinin kazanılmasına yardımcı olan bir görev üstlenir.

Bireyin ilk kazandığı dil becerisi olan dinleme becerisine yönelik olarak yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Burleson'e (2011) göre dinleme (mesaj alma, mesaj işleme ya da kodlama), diğerleri tarafından ima edilen davranışı ve anlamı anlamak amacıyla iletişimsel davranışları tanımlama işlemidir. Tuncer'e (2008: 132) göre dinleme, konuşma yoluyla gönderilen bir bildirim algılanması ve kavranmasıdır. Dinleme, bir iletiyi doğru şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme işidir. Demirel'e (2002, 33) göre dinleme, kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Calp'a (2005: 135) göre dinleme, herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmadır.

Strother (1987: 625), dinleme tanımları üzerinde fikir birliğine varmanın zorluğundan bahseder. Bunun nedeni olarak ise, dinlemenin ne dinlediğimize ve niçin dinlediğimize bağlı değişken ve karmaşık bir süreç olmasını gösterir. Dinleme,

dinleyicinin ve konuşmacının amacına göre, iletişimin içeriğine göre, dinleyicinin yaşını, cinsiyetini, kültürel yapısını, benlik kavramını, eğitimini, bilişsel becerilerini, psikolojik ve fiziksel durumunu da içeren karmaşık bir işlemdir.

Tanımların ortak yönüne bakıldığında dinleme becerisinin iletişim sürecindeki işlevine ve süreç olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, dinleme becerisi iletişim için en gereken beceridir. İletişim sürecinin başından sonuna kadar hem alıcı hem de kaynak tarafından en çok dinleme becerisi kullanılmaktadır. Şahin (2011: 185), dinleme becerisinin her alanda en çok kullanılan dil becerisi olduğunu söyleyerek, bireyin hem sosyal hem de öğrenim hayatında alıcı konumunda olduğunu vurgular.

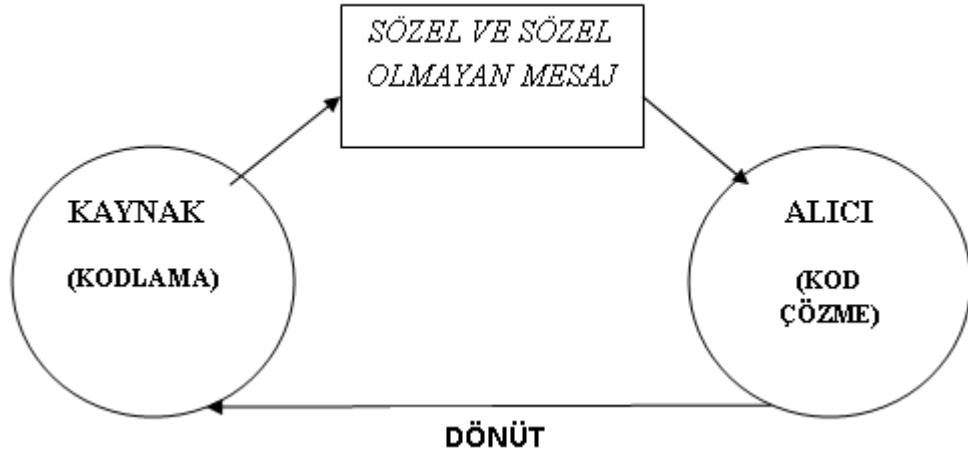
Dinleme becerisi ilk kazanılan beceri alanıdır. Bu özelliğinden dolayı diğer becerilerin kazanılmasında temel oluşturduğu da söylenebilir. Güneş'e (2013: 80) göre, dinleme ilk öğrenme kanalıdır. Ancak dinleme becerisinin eğitime çeşitli nedenlerden dolayı gereken önem verilmemiştir. Funk ve Funk'a (1989: 660) göre, dinlemenin ihmal edilen beceri alanı olmasında pek çok faktör etkilidir. Çoğu öğretmen dinlemenin doğal olarak geliştiğine inandığı için dinlemeyi öğretmeye kalkışmaz. Bazıları dinlemenin öğretilmeyeceğini, öğretilse bile değerlendirilemeyeceğini düşünür. Bazıları ise, ilköğretim programının fazla yoğun olduğunu söyler. Yetişkinliğe doğru dinleme kelimesinin bize bazı olumsuz anlamlar çağrıştırdığını söyler. Biri "beni dikkatle dinle" dediğinde bunu, benim fikrime uy ya da dediğimi yap şeklinde yorumlar ve konuşanın baskınlığına teslim olurlar. Öğretmenlerin "beni dikkatle dinleyin" uyarıları bu nedenle olumsuz anlam içermektedir. Bu kodlamalar nedeniyle dinleme kötü bir ün kazanmıştır. Bu nedenle konuşma becerisi ön plana çıkan ve dinleme becerisi arka planda kalan bir eylem niteliğindedir (Shafir, 2003: 288). İnsanlar konuşmanın ardından dinlemenin geldiğini zannettikleri için dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığını düşünürler (Calp, 2005: 140). Bu nedenlerden dolayı dinleme becerisi literatürde ihmal edilen beceri alanı olarak yer almaktadır (Temur, 2010: 307).

Dinleme becerisi ilk öğrenilen beceri olması nedeniyle ve bu özelliğinden dolayı bütün alanlardaki ilk öğrenmelerin dinleme becerisi ile ilişkili olmasından dolayı bu becerinin eğitime önem verilmelidir. Ayrıca, dinleme becerisi ilk edinilen beceri olmasının yanında geliştirilmeye açık bir beceridir (Şahin, 2011 :179). Ancak son yıllarda ihmal edilen beceri olan dinleme önem kazanmaya başlamıştır, çünkü

iletişim sürecinde başkası tarafından anlaşılma olmadan konuşmanın yetersiz olduğunu anlamıştır.

### 2.1.2 İletişim Sürecinde Dinleme

İletişim süreci kısaca, kaynağın verdiği mesajın alıcı tarafından yorumlanması ve kaynağa dönüt verilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Kaynak ile alıcının dil becerilerinin gelişmiş olması iletişimin doğru ve eksiksiz şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Burada dinleme becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Alıcının dinleme becerisinin gelişmiş olması kaynağın verdiği mesajı tam kavramasını sağlayacaktır (Melanlıoğlu ve Tayşi, 2013: 24).



Şekil 3. İletişim Şeması

İletişim sürecinde dinleme becerisinin önemi açıktır. Yapılan araştırmalar günlük hayatta en fazla kullanılan becerisinin dinleme becerisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle ilköğretim ve ortaokul öğrencileri okuldaki zamanlarının yarıya yakını dinleyerek geçirmektedir. Bu durum dinleme becerisiyle ilgili eğitimin erken yaşlarda verilmesi gerektiğinin bir kanıtıdır. İletişim sürecinde dinleme becerisi %40-%50, konuşma becerisi %25-%30, okuma becerisi %11-%16, yazma becerisi ise %9 oranında yer tutar (Mendelsohn, 1994 akt. Gilakjani ve Ahmadi, 2011: 978).

İletişim sürecinde teknolojik gelişmelerle beraber etkili iletişim kavramının değiştiğini belirten Bentley, dinleme becerisinin sadece yüz yüze iletişimde kullanılmadığını vurgular. Günümüz iş uygulamalarındaki yeni teknolojiler ve değişimler, kimi, niçin, ne zaman ve nasıl dinlediğimizi değiştirdi. Dolayısıyla, yeni dinleme çevremiz anlamı belirlememiz için bağlamı kullanmamızı değiştirebilir. Ayrıca, dönüt vermemiz, soru sorma ya da eş zamanlı olmayan iletişimi yorumlama gibi dinlediğimizi gösteren davranışlar değişebilir (Bentley, 2000: 129).

Dinleme olmadan konuşma becerisinin toplumsal iletişimde herhangi bir önemi kalmaz. Bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerin temeli dinlemedir (Calp, 2005: 135). Dinleme sadece doğuştan gelen bir dürtü değil, toplumun bütünlüğünü de sağlayan bir iletişim becerisidir (Gürel ve Tat, 2012: 396).

### **2.1.3 Dinleme- İşitme**

Dinlemenin tam olarak gerçekleşebilmesi için öncelikle iletişim sürecindeki bireylerin işitme becerilerinde herhangi bir eksiklik olmaması gereklidir. Dinleme ve işitme arasındaki en temel fark işitme istem dışı olurken dinlemenin bir amacı olmasıdır (Demirel, 2002: 33). İşitme ve dinleme arasındaki bir diğer fark ise, işitmenin dikkat ve çaba gerektirmeyen bir eylem olmasıdır. İşitme dinlemenin ön koşulu olmasına rağmen, birey her işittiğini dinliyor anlamına gelmez. (Cihangir, 2004: 23). Dinlemede işitmenin aksine özel bir dikkat ve çaba gereklidir.

Dinlemenin bireyin iradesine ve seçme isteğine dayalı olduğunu söyleyen Yalçın (2006: 124), işitme ve anlama sürecini şu şekilde özetler:

“İşitilen sesler içinden seçtiklerimiz, işitme yorum alanı dediğimiz bir merkeze gelmekte, o merkezde daha önce o seslerle ilgili toplanmış bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beynimizdeki dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. Araştırmalara göre beyin, konuşmacının sözünün tamamını dinlememektedir. Aynı zamanda konuşmacının bütün sözlerine aynı ölçüde dikkat sarf etmemektedir. Ortalama olarak bir insan beyninin dakikada 600 kelimeyi algılama gücü olduğu, bir konuşmacının ise dakikada en çok 250 kelime konuşabildiği kabul edilmektedir.”

Robertson (2002: 26), dinleme ve işitme konusunu farklı bir yaklaşımla ele alır. Dinleme ve işitmenin birbirinden farklı olduğunu söyleyen görüşlerin aksine, Robertson işitme ile dinleme arasındaki ilişkiyi unuttuğumuzu söyler. İşitme zayıflıkları hariç dinleyici dinlemek için işitme yetisine güvenmek zorundadır. Bu da, dinleme için öncelikle işitmenin ön koşul olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Ancak dinleme becerisi sadece işitme duyusu ile ilgili değildir. Diğer duyular da dinleme sürecinde işitmeyi ve anlamayı destekler niteliktedir. Dinlemenin gerçekleşmesi için öncelikle sağlıklı bir işitmenin olması gerektiğini vurgulayan Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2010) dinlemenin etkili unsurlarından birinin de görme olduğunu belirtir. Görme, dinleme sürecinde işitmeyi tamamlayan bir görevdedir.

#### **2.1.4 Etkili Dinlemeyi Engelleyen Nedenler**

İletişim sürecindeki birbirini anlamama ve yanlış anlama durumlarının nedeni dinleme problemleridir (Rost, 1994: 94).

Underwood (1989), yedi engelin etkili dinlemeyi engellediğini söyler:

1.Mesaj hızını dinleyenin kontrol edememesidir. Dinleme anlamada konuşanın konuşma hızını kontrol edememe büyük bir problemdir.

2.Dinlemede tekrarlanan kısımların dinleyicinin ihtiyaçlarına yönelik olmamasıdır. Öğretmenler neyi, ne zaman tekrar edeceklerine karar verirler, buna rağmen öğrencilerin duydukları kısmı anlayıp anlamadıklarının kararını vermek öğretmen için zordur.

3.Dinleyicinin kelime hazinesi yeterli olmayabilir. Konuşmacı dinleyenin anlamını bilmediği kelimeleri seçmiş olabilir. Dinleyici anlamını bilmediği kelime ile karşılaştığında, dilemeyi bırakıp kelimenin anlamını düşünmeye başlayabilir ve diğer kısımları kaçıır.

4.Dinleyici konuşmacının diğer bir bölüme geçerken, örnek verirken, bir noktayı tekrarlarken verdiği ipuçlarını anlamayabilir. Konuşmacının resmi ifadeler ya da ikinci, sonraki vb. ifadeler kullanması dinleyen için birer ipucudur. Konuşma sırasında anlık gelişen durumlarda ipuçları, duraklamalar, konuşmacının konuşmayı durdurması, tonlamada farklılıklar gibi belirsizleşebilir. Bu ipuçları yetersiz olan dinleyiciler tarafından kaçırılabilir.

5.Dinleyicinin metin bilgisi yetersiz olabilir. Genel bilgileri ve metinleri kullanmak iletişimi kolaylaştırır.

6.Dinlemede dikkatteki küçük bir ara, anlamada önemli eksiklere neden olabilir. Öğrenci konuyu ilgi çekici bulduğu zaman dinlemeyi daha kolay gerçekleştirse bile sıkılabilir, çünkü anlamak için büyük çaba sarfetmek gerekir.

7.Öğrenci her kelimeyi anlamak gibi bazı öğrenme alışkanlıkları geliştirmiş olabilir. Öğretmenler öğrencilerden her kelimeyi anlamalarını ve doğru telaffuz etmelerini bekler. Bu durumun sonucu olarak ise, öğrenciler bazı kelimeleri anlamadıklarında başarısız olduklarına inanırlar. Öğrencilerin anlamadaki belirsizlikleri ve eksiklikleri tamamlayabilmeleri çok önemlidir.

MacKay (1997: 12), iyi dinleyememe nedenlerimizi seçici dinleme, konuşma hızı ve düşünce hızı arasındaki fark, ilgi eksikliği, inançlar, konuşmacıya tepkiler, önyargılar, duyduğumuz sözcükler, fiziksel engeller olarak sıralar. Kişi önemli olduğuna inandığı kısımlara yoğunlaşabilir. Dakikada ortalama 125 kelime konuşurken düşünce hızı 500 kelime civarındadır. Bu durum da, konuşmanın dışında farklı şeyleri düşünerek dinleme sürecinden kopmamıza neden olur. İlgilenmediğimiz bir konuyu dinlemek ise daha zordur. Dinleme sırasında konuşmacının fiziksel görüntüsüne, giyimine, konuşma biçimine takılmamız etkili dinlememizi önler. Önyargılarımız dinlediklerimizin değersiz olduğunu düşünmemize neden olur ya da dinleme süreci başlamadan biter. Konuşmacının kullandığı bazı sözcükler ya da tekrarladığı ifadeler dinleyicinin dikkatini dağıtarak dinleme sürecini sekteye uğratabilir. Dinleyicinin işitme problemi vb. fiziksel rahatsızlıkları da dinleme sürecini olumsuz etkilemektedir.

İletişim sırasında genellikle dinlemek yerine kendi söyleyeceklerimizi düşünürüz. Bu sorun ortadan kalktığında dinleme iletişim sırasında bireyin sıkı sıkıya bağlı olduğu bir eylem halini alacaktır. Bunun dışında dinleme problemlerini dört başlıkta incelenebilir. İlki duyma keskinliğidir. Öğrencinin çevresel ya da işitsel bazı sorunları dinlemeye engel olabilir. İkincisi, işitsel çerçeve sorunlarıdır. Bazı öğrenciler işitsel hafızayla ilgili sorunlara sahip olabilir. Duyduğunu hatırlayamama ya da yanlış sırada hatırlama gibi. Üçüncüsü, dikkat ve koordinasyon eksikliğidir. Dikkat ve koordinasyon eksikliği dinleme komutları takip etmede zorlanmaya neden olur. Pek çok öğrenci, sınıf ortamındaki dikkat dağıtan unsurlar nedeniyle dinlemeye uyum sağlayamaz. Dördüncüsü, anlama problemleridir. Bazı öğrenciler dinlediğini anlamanın farklı aşamalarında sorun yaşar. Bazıları olayları ve konuşmaları hatırlamada (ne söylendi, olay nasıl oldu vb.), bazıları yorumsal alanlarda (yeni bilgiyi sınıflandırma, olaylar arasında sebep sonuç ilgisi kurma vb.),bazıları eleştirel dinlemede, diğerleri ise dinlemeyi değerlendirmede sorunlara sahiptir (Rost, 1994: 119).

Göğüş (1978) iyi dinlemeyi engelleyen nedenleri dokuz maddede toplamıştır:

- 1.Dinlemenin bilgi kazandırıcı, doğru düşündürücü, doğru davranışa yöneltici bir alışkanlık olduğuna inanmış olmamak,
- 2.Zekâ ve duyma yeteneği eksikliği,
- 3.Konuya ilgi duymamak,
- 4.Konuşanın anlattığı fıkra, olay gibi eğlenceli ayrıntılara dikkat edip ana düşüncüyü kavramaya çalışmamak. Konuşanın giyinişi, davranışları, sözcükleri ve söyleyişiyle ilgilenmek,
- 5.Çevredeki eşyaya göz dikerek, yandaki konuşmalara kulak kabartarak dikkatini dağıtmak,
- 6.Konuşana önem vermemek,
- 7.Dinleyicinin bulunduğu çevreye, topluma yabancı olmamak,
- 8.Rahat oturmamış olmak, hasta olmak, konuşanın sesini işitmemek ve kendisini görmemek, havanın çok sıcak ya da soğuk olması,
- 9.Konuşma başlamadan önce yaşanmış bir olayın, bir üzüntünün etkisinden kurtulamamak.

Dinlemenin dikkat etme ile yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Doğan (2012: 24), konuşmacıya ve dinlemeye fiziksel nedenler, konunun özelliği, duygusal ve psikolojik nedenlerden dolayı odaklanmanın zor olduğunu belirtir.

Cüceloğlu (2011: 171), iyi dinleyicilerin konuşma hızının düşünce hızından yavaş olmasından dolayı ortaya çıkan boş zamanı kendi problemleriyle ilgilenerek değil, konuşmacının neyi, neden söylediğini anlamaya çalışarak geçirdiklerini ve çoğu insanın bunu yapabilmek için dinleme eğitimine ihtiyaç duyduğunu söyler.

### **2.1.5 Dinleme Yöntem ve Teknikleri**

Okulda ya da günlük hayatında kişinin dinleme becerisini etkin olarak kullanabilmesinin yolu dinleme yöntem ve tekniklerini uygulama becerisiyle ilişkilidir. Kişinin dinleyeceği konuya odaklanmasının yanında nasıl dinleyeceğini de bilmesi dinlediğini anlama seviyesini olumlu etkileyecektir. Özellikle öğrencilerden herhangi bir teknik ve yöntem bilgisi olmadan sadece öğretmenlerini dinlemelerini



beklemek yanlış olacaktır. Bu durumda öğrenci, konudan kopacak ya da konuyla ilgili olmayan düşüncelere dalacaktır. Dinlemenin belirlenen amaca hizmet edebilmesi için uygun yöntem seçiminin yapılması şarttır.

Temur (2010: 307), dinleme stratejilerini parçadan bütüne, bütünden parçaya ve üst bilişsel stratejiler olarak üç grupta toplamıştır. Parçadan bütüne stratejilerde metin içerisinde önem verilen yer dinlenir. Buna karşılık, bütünden parçaya stratejilerde ise, dinleyici merkezdedir. Üst bilisel stratejide, dinleyen dinleme amacının farkındadır ve dinlediklerinin anlama seviyesi bakımından kendini değerlendirebilir. Özellikle öğrencilere üst bilişsel dinleme becerilerinin kazandırılması gereklidir. Bu şekilde öğrenci dinlediklerinden neyi anladığını ve anlamadığını herhangi bir değerlendirmeye ya da ölçüte gerek duymaksızın belirleyebilecektir.

O'Malley ve Chamot 1990 yılında stratejileri, bilişsel, üst bilişsel ve sosyal/duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Bilişsel stratejiler, her zaman öğrencilerin öğrenmelerini organize eden yollardır. Dinlemede kullanılacak bilişsel stratejiler, not alma, metinden kelimeyi tahmin etme, dil bilgisinden anlamdaki boşlukları doldurmak için yararlanma, şema oluşturma ve tahminlerde bulunma, olası anlamları metinden çıkarma, işitilenle konu arasında ve önceki bilgilerle bağdaştırmalar yapma, çıkarım yapma, iletişimde sözel olmayan ipuçlarını kullanmadır. Üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin dinlemelerini organize eden yollardır. Bunlar, dinlerken dikkat etme ve odaklanma, anlamayı kontrol etme, problemi tanımlama, dinleme planına uyma anlamın ayrıntılarına inme, anlamı genişletme ve birleştirmeler yapma, hikâye haritasıdır. Sosyal/duyuşsal stratejiler, etkileşimli dinleme ile ilgilidir. Pratik yapma fırsatları araştırma, bilgi edinme yollarını bulma, motivasyon-stres konularıyla ilgilenme, onay ve sınıflama ifadelerini kullanma, konuşmacının konuşmayı yapma nedenlerini anlama bunlardan bazılarıdır.

Güneş (2013, 96) süreçlere göre dinleme tekniklerini, dinleme öncesi aşama, dinleme aşaması ve dinleme sonrası aşama şeklinde sınıflandırmıştır. Ayrıca, bir tekniği bilmenin uygulamak, detaylarını bilmek, en uygun tekniği seçebilmek anlamına geldiğini de vurgulamıştır.

Tablo 2. Dinleme Aşamalarına Göre Dinleme Teknikleri

---

Dinleme Öncesi Aşama	<p>Ön bilgileri harekete geçirme, Dinleme ortamını inceleme, Dinleme amacını belirleme, Konu başlığı, resimler vb. hareketle konuşma içeriğini tahmin etme, Dinleme yöntemini ve biçimini belirleme, Bilgiyi zihinde tutma biçimlerini belirleme, Not alma biçimlerini belirleme.</p>
Dinleme Aşaması	<p>Anlama teknikleri (konuşma ve bilgiler arasında bağ kurma, soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma, sözel olmayan ipuçlarını gözleme, yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için konuşmanın bütününden yararlanma vb.), Bilgiyi yapılandırma teknikleri (konuşmanın konusunu belirleme, konuşmacının hareket noktalarını belirleme, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirleme, aktarılan bilgileri düzenleme, bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihinde düzenleme, konuşma biçimini belirleme, anahtar kelimeleri ve kavramları belirleme, karşılaştırmaları ve örnekleri inceleme, bir soruna verilen çözüm yollarını ya da olayın nedenlerini inceleme, önerileri inceleme vb.), Bilgiyi düzenleme teknikleri (grafikler, tablolar, kavram şemaları vb. Biçimlerde bilgiyi düzenleme, konuyu şemalarla ifade etme, konuşmayı özetleme).</p>
Dinleme Sonrası Aşama	<p>Konuşmada verilen bilgileri değerlendirme, Sunu biçimi, içeriği ve anlamı değerlendirme, Nedenleri, kaynağını ve bakış açılarını değerlendirme, Sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirme, Dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme.</p>

---

Cihangir (2004: 35), dinleme türlerini, etkili dinleme türleri ve etkisiz dinleme türleri olarak sınıflamıştır. Etkili dinleme türleri, katılımcı ve edilgin dinleme, empatik dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, derinlemesine dinleme, çözümleyici dinleme, etkin dinleme, dikkatle dinleme, yorumlayıcı dinlemedir. Etkisiz dinleme türleri ise, etkisiz dinleme, yetersiz dinleme, kalıplaşmış dinleme, yüzeysel dinlemedir.

Yalçın (2006: 131) ise, dinleme türlerini seçici dinleme, katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme olarak sınıflandırmıştır. Seçici dinlemenin konuşmadaki önemli kısımları seçmek olduğunu söyleyerek katılımlı dinlemenin temelini konuşmacıya onu dinlediğimizi göstermek olduğunu belirtmiştir. Katılımlı dinlemenin üç aşaması vardır. Birinci aşaması, göz teması kurmak ve dinleme durumuna geçmektir. İkinci aşama kullanılan yansıtma ifadeleridir. Bu ifadeler dinlemenin devamı için konuşmacıyı destekler niteliktedir. Üçüncü aşama ise, bir sorunun ya da problemin çözümünü önce konuşmacının kendisinin bulmasını sağlamaktır. Eleştirel dinlemenin temeli ise, günümüzde pek çok bilgi akışına maruz kalan bireyin, bu bilgilerin doğru olup olmadığını belirlemesine dayanmaktadır.

Göğüş 1978'de dinleme türlerini, dikkatli dinleme, doğru dinleme, eleştirici dinleme, seçmeli dinleme, duygusal dinleme, anlamadan dinleme ve yarı dinleme olarak sınıflandırmıştır. Dikkatli dinleme, belli bir amaca yönelik konuya ilgi duyarak dinlemedir. Doğru dinleme, konuyu tamamen anlamayı içerir. Eleştirici dinleme, dinlenen konunun değerlendirilmesini, seçici dinleme ise, amaca uygun olan kısımları seçerek dinlemedir. Duygusal dinlemede, dinleyici konuşmacıya karşı hissettiği duygulara göre, konuyu ya tamamen benimser ya da reddeder. Anlamadan dinleme, dinleme alışkanlıkları gibi sebeplerden dolayı dinlenen konunun anlaşılmamasıdır. Yarı dinleme, dinleyicinin konunun kendisinde uyandırdığı çağrışımlara dalarak yarı dalgın dinleme halidir.

Bir diğer sınıflamaya göre ise, dinleyici türleri görünüşte dinleyici, seçerek dinleyici, saplanmış dinleyici, savunucu dinleyici, tuzak kurucu dinleyici, yüzeysel dinleyicidir (Cüceloğlu, 2011: 168).

Dinleme yöntem ve teknikleri konusunda farklı uzmanlar tarafından pek çok yöntem oluşturulmuştur. Bu yöntemlerde isimler değişse de ortak noktalar ve uygulamalar aynı kalmaktadır. Bu nedenle dinleme yöntemi seçilirken öncelikle yöntemin uygulanışına ve dinleme amacına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

### 2.1.6 İyi Dinleyici Olmak

Kültürümüzde dinleme becerisi önemli bir değer olarak görülmektedir. Dinlemeye yönelik atasözleri (Söz gümüşse sükût altındır, iki dinle bir söyle vb.) bu durumun en güzel örnekleridir. Ayrıca uzun süre önce yazılmalarına rağmen Kutadgu Bilig’de dinlemenin önemini vurgulayan ifadeler yer almakta ve Mesnevi “dinle” ifadesi ile başlamaktadır. “Şu söz şimdi buna uygun düştü; bilgili ve iyi insan bunu dinlesin ve anlasın, senin sözlerini dinledim, şimdi beni dinle, senden büyük biri söz söylerken, konuşmayı bırakıp, onu dinlemelisin dinle” ifadeleri Kutadgu Bilig’de dinlemeye yönelik olarak geçen birkaç ifadedir. Tüm bu örnekler toplumumuzda ve kültürümüzde dinleme becerisine önem verildiğinin birer göstergesidir.

Dinleme unutulmuş beceri olarak görülse de günlük hayatta dinlemeye ne kadar ihtiyaç duyduğumuz açıktır. Özellikle okullarda öğrencilerin en önemli bilgi edinme kaynakları dinlemedir. Dinleme becerisindeki herhangi bir aksaklık pek çok öğrenme fırsatını kaçırmamıza neden olur (Ediger, 1971: 44). Bu nedenle iyi bir dinleyicinin sahip olması gereken özellikler üzerinde durulması gereklidir.

Etkili dinlemenin bilgi edinmek dışında pek çok faydası vardır. Robertson (2002: 30), etkili dinlemenin faydalarını kendine saygının artması, yetenekleri geliştirme, ilgileri ve sözcük düzeyini geliştirme olarak özetler. Ayrıca etkili dinleyebilme diğer dinleme türlerinden üç açıdan daha üstündür. Etkili dinleme, konuşmacıya güven verir. Örtük anlamları çözmemize yardımcı olur ve konuşmacıyı daha iyi tanımamıza olanak sağlar (Cüceloğlu, 2011: 189).

Shafir (2003: 33), iyi bir dinleyicinin sadece dinlemekle kalmayıp konuşmacının hayatına dokunan kişi olduğunu söyler. Ona göre, iyi bir dinleyici sadece söze ve anlama değer veren kişi değildir. İyi bir dinleyici, konuşmacının duygu ve düşüncelerinde genişlemeye neden olacak şekilde bildirim verebilen kişidir.

Petress 1999’da iyi bir dinleyicinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Çıkarımlara, gerçeklere ve yargılara dikkat ederler, duyduklarıyla ilgili mantıklı, faydalı bağlantılar kurarlar.
- 2.Dikkatle dinlediklerini gösteren sözel olmayan ipuçlarını konuşmacıya verirler. Bu ipuçları, konuşmacıya doğru oturmak, göz teması, saygısız ve dikkatsiz hareketlerden kaçınmayı içerir.

3.Dikkatle dinlediklerini gösteren sözel ipuçlarını konuşmacıya aktarırlar. Bu ipuçları, dönüt verme, konuşmacının içeriği ve amacını ortaya koymasına istekli olma, sınıflama ve özümseme için sorgulama, konuşmacının sunumu bittikten sonra konuyla ilgili sorular sorma/ katkıda bulunma eylemlerini içerir.

4.İyi dinleyiciler ve iyi konuşmacılar birbirlerine saygı duymalıdır.

5.Konuyu abartmaz, saptırmaz, konunun dışına çıkmaz ve söylenenleri insafsızca eleştirmez.

6.Konuşmacının ses tonunu, kelimelerini, cümle yapılarını, ses kalitesini belirleyebilir ve konuşmacının davranışlarındaki değişikliklerin nedenini araştırmaya isteklidir.

7.Konuşmacının motivasyonunu, bireysel isteklerini, dinleyiciden beklentilerini belirleyebilir.

8.Konuşmacıya önerilerde bulunmaya isteklidir.

Funk ve Funk'ın 1989 yılında yaptıkları çalışmaya göre, iyi dinleyici olmak için:

1.Dinlemenin amacı olmalıdır. Dinleme için amaç oluşturma öğretmenler tarafından çoğu kez ihmal edilmektedir. Hedefe ulaşıp ulaşılamadığının değerlendirilebilmesi için dinlemenin amacı olmalıdır.

2.Dinleme için uygun ortam hazırlanmalıdır. Öğrencilerin dinlemeye hazır olmaları için bilinçli çaba sarf edilmelidir. Dinleme rastgele yapılan bir çalışma değildir. Önceki etkinliği tamamlama, dikkat dağıtan unsurları ortadan kaldırma, dinleme amacını belirleme, rahat dinleme ortamı hazırlama, dinleme sonrası yapılacak etkinlikleri tanıtma yapılabilecek çalışmalardandır.

3.Dinleme sonrası yapılacak çalışmalar dinleme programının önemli bir kısmını oluşturur. Bu etkinlikler iyi planlanmalıdır ve dinleme sonrasında hemen uygulanmalıdır.

4.Olumlu dinleme alışkanlıkları geliştirilmelidir.



Şekil 4. Çin alfabesinde ‘dinleme’ kelimesinin yazılışı

(<http://changediary.wordpress.com/> adresinden 11.07.2014 tarihinde erişilmiştir.)

Çin alfabesinde dinleme kelimesi kulak, sen, gözler, dikkat, kalp kelimelerinin birleşimiyle yazılır. Bu yazımdan hareketle dinlemenin pek çok bileşenin ortak ürünü olduğu söylenebilir. Bu nedenle etkili dinleyici olabilmek için, kişinin dikkatinin tamamını dinlemeye vermesi, dinleme amacının olması ve dinlemeyi gerçekten istemesi, dinlemeye engel olacak fiziksel bir sorununun olamaması gereklidir. Ancak, bu koşullar gerçekleştiğinde birey etkili dinleyebilir ve amacına ulaşır.

#### **2.1.7 Okullarda Dinleme Eğitimi**

Ortalama bir dinleyici konuşmadan sonraki birkaç dakikada duyduklarının en fazla %25'ini hatırlayabilir. Daha sonraki zamanlarda bu oran gittikçe azalmaktadır (Shafir, 2003: 28). MacKay (1997: 10), ortalama bir dinleyicinin on dakikalık dinlemeden sonra söylenenlerin yarısını hatırladığını, iki gün sonra ise, bu oranın %10'a düştüğünü belirtir. Bu durum okullarda verilecek dinleme eğitimini zorunlu hale getirmektedir.

Dinleme eğitimi her şeyden önce bireylerin birbirlerini doğru ve tam anlamalarını sağlamanın tek yoludur. Dinleme eğitiminin amaçları önce toplumsal iletişimi sağlamakla ilgilidir.

Okullarda verilecek dinleme eğitiminin amaçları şunlardır: söylenenleri ve okunanları tam olarak anlamak için dinleme, iletişim sürecinde nezaketle dinleyebilme, bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme, boş zamanlarında müzik vb. dinleyebilme, dinledikleri arasında sıra ve neden sonuç ilgisi kurabilme, ana düşünceyi kavrayabilme, dinlediğini değerlendirirken tarafsız olabilme, dinlediklerinin yanlış, eksik, gerçek kısımlarını belirleyebilme, dinlediklerine karşı hoşgörülü olabilme, dinlediklerini çabucak değerlendirebilme (Demirel, 2002: 33).

Göğüş (1978: 227), dinleme eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralar:

- 1.Söylenen sözü konu, zaman, yer, ad vb. kavramlarla, tam anlamak için dinleyebilmek,
- 2.Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilmek,
- 3.Arkadaşlık, iş ve başka insan ilgilerinde nezaketle dinleme alışkanlığı kazanmak,
- 4.Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilmek,
- 5.Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışmak, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz bir dinleme alışkanlığı kazanmak,
- 6.Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilgisi kurma yeteneği kazanmak,
- 7.Dinledi konuşmanın ana düşüncesini kavramaya çalışmak,
- 8.Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan yararlanabilmek, tarafsız olabilme,
- 9.Dinlediğini eksik, yanlış, abartılı, yamaca, gerçek, yararlı, yararsız yönlerini seçmeyi öğrenmek,
- 10.Dinlediklerini çabucak değerlendirme yeteneği kazanmak,
- 11.Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu besleyebilmek.

Imhof (2008: 3), modern sınıflarda dinleme fırsatlarının geleneksel sınıflara oranla daha fazla olduğuna dikkat çeker. Çocuklar bu sınıflarda grup arkadaşlarıyla iletişim kurar, bir konuyu tartışır, sınıf arkadaşlarına ve dinleyicilere sunum yapar, öğretmeni dışında okula gelen bireyleri dinler, görsel ve işitsel içerikli metin içeren bilgisayar

destekli materyalleri kullanır, CD ve diğer medya araçlarına ulaşır. Bu etkinliklerin hepsi bir dereceye kadar dinlemeyi gerektirir. Bu durum dinlemenin hayatımızın her alanında en fazla kullanılan dil becerisi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Güneş (2013: 97), dinleme becerilerini geliştirmek için dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrasında çalışmalar yapılması gerektiğini belirtir. Dinleme öncesi aşamada, zihinsel hazırlık yapılmalı, araç gereç vb. hazırlanmalı, konuyla ilgili ön bilgiler harekete geçirilmeli, anahtar kelimeler belirlenmeli, tahmin etme çalışmaları yapılmalı, amaç, tür, yöntem ve teknik belirlenmelidir. Dinleme aşamasında metin dinlendikten sonra zihinde yapılandırma süreci başlar. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmak içinse bilgiler uygulamaya aktarılmalıdır. Dinleme sonrası aşama, değerlendirme süreçlerini içermektedir.

Okullarda dinleme eğitimi verilirken öncelikle dinleme eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiği bilinmeli, programın ve okulun her türlü olanaklarından yararlanmalı, öğretmen öncelikle kendisi iyi bir dinleyici olmalı, modern öğretim araçlarını kullanmalı, kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğinin başarıyı etkilediği unutmamalıdır (Demirel, 2002, 35).

Strother (1987: 627), düşünme hızının konuşma hızından dört kat fazla olması nedeniyle öğrencilerin dinlemede zorlandıklarını belirtir ve öğretmenlerin bu konuda öğrencilere şu yollarla yardımcı olabileceklerini ekler:

1. Dinleme ve duyma arasındaki farkı göstermek,
2. Dinlemenin hayatın değişmez bir parçası olduğunu anlamalarına yardım etmek,
3. Dinlemenin pek çok amacı olabileceğini anlamalarına yardım etmek,
4. İyi dinleyicinin özelliklerini göstermek (Öğrenciler iyi dinleyiciyi iyi davranış ve zekâ ile ilişkilendirmemeli.)

Dinleme becerisinin eğitiminde her şeyden önce dinlemenin doğuştan kazanılmasına rağmen geliştirilebilir bir alan olduğu unutulmamalıdır. Dinleme becerisi bireyin bireyin yaşına, eğitimine, önceki becerilerinin seviyesine bağlı olmaksızın geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir beceridir.

Öğretmenlerin dinleme becerisini geliştirmek için yapabilecekleri etkinliklerden bazıları şunlardır:



- 1.Öğrenciler yönergeleri anlamadıklarında öğretmenler açık ve öz olarak tekrarlamalıdır.
- 2.Öğretmenler ve öğrenciler iyi dinleyici standartlarını birlikte geliştirebilir.
- 3.İyi dinleyici olmak için özel sınıflar düzenlenebilir.
- 4.Öğretmen ve öğrenciler iyi dinleyicileri teşvik eden öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyarlar.
- 5.Öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak sınıf sıcaklığını kontrol etmelidir.
- 6.Dinleme etkinliklerinde çeşitliliğe önem verilmelidir.
- 7.Öğretmen öğrencilere iyi örnek olmalıdır. Öğretmen kötü bir dinleyici olursa öğrenci dinlemenin gerekli olmadığını düşünebilir.
- 8.Diğer alanlardaki öğretme etkinlikleri içinde dinleme de olmalıdır.
- 9.İyi dinleyicinin önemi öğretim programlarında vurgulanmalıdır.
- 10.Duyuma zorluğu yaşayan öğrenciler konuşmacıya mümkün olduğu kadar yakın oturtulmalıdır.
- 11.Öğrenciler dinleme becerilerinde gelişme olduğunda övgü almalıdır (Ediger, 1971: 45).

## 2.2 OKUMA

### 2.2.1 Okuma Nedir?

Temel dil becerilerinden biri olan ve dinleme ile konuşmanın ardından kazanılan okuma becerisi, günlük hayatta sık kullanılan bir beceridir. Bireyin okula başlaması ile beraber okuma ve yazma becerilerini kazanarak bunları etkin olarak kullanması beklenir. Okuma temelde belli bir sisteme göre hazırlanan yazılı ve görsel materyallerin göz tarafından algılanıp beynin çeşitli merkezlerinde yorumlanarak anlamlandırılmasına dayalıdır. Dinleme ve konuşma becerileri bireylerinin ilk edindikleri beceriler olmalarına rağmen, okuma becerisinin ve okuma eğitiminin temelleri de insanların yazıyı kullanmaya başlamalarına kadar iner. Toplumsal iletişimde konuşma becerisi kullanıldığı kadar, günlük hayatta karşılaşılan yazılı ve

görsel metinlerin de birey tarafından anlaşılması beklenir. Bu da ancak bireyin okuma becerisine hâkim olması ile mümkün olacaktır. Okuma becerisine yönelik çalışmalar diğer beceri alanlarında yapılan çalışmalara oranla daha fazladır. Bu durumu okuma becerisinin somut ve diğer alanlara oranla daha ölçülebilir olması ile bağdaştırmak mümkündür. Bu nedenle okuma becerisine yönelik literatürde pek çok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Okuma, temel olarak yazıları okuyabilmeye ve bilgi dağarcığına bağlı olarak, yazılı bir metin yoluyla anlatılanları okuyup anlamayı gerektiren karmaşık bir süreçtir (Savaş, 2006: 59). Okuma yazıdaki mesajı, yazının amacını ve yazıdaki duyguları anlamayı ve değerlendirmeyi kapsayan fiziksel, zihinsel ve ruhsal süreçleri olan bir işlemdir (Yıldız ve diğerleri, 2010: 115). Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir (Şahin ve Şahin, 2007: 16). Okuma, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010: 3). Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Okuma görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir (Göğüş, 1978: 60). Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013: 128). Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir (Yılmaz, 2014: 78). Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır (Özdemir, 2000).

Arıcı (2008: 12) bu tanımların dışında okumanın toplumumuzda iki farklı anlamda kullanıldığını belirtir. Birincisi tanımlarda olduğu gibi gözün kavradıklarının yorumlanmasıdır. Diğeri ise, eğitim alma, öğrenim görme kavramlarını karşılamaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında okuma ile ilgili iki temel özelliğin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki okumanın anlamaya yönelik olmasıdır. Gözle ya da diğer duyu organlarıyla algılanan yazıların anlamlandırılması okumayı oluşturur. Anlama tam olarak gerçekleşmezse okumanın da gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Güneş (2013: 127), okumanın eskiden metni seslendirme ve şifre çözüme olarak algılandığını ancak günümüzde bunun değişerek okumanın anlamaya dayalı

olduğunu belirtir. Okumanın tanımlardan çıkarılabilecek bir diğer özelliği ise, bir süreç olmasıdır. Okuma algılanan yazıların belirli işlemlerden geçirilerek zihinde anlamın oluşmasıdır. Yazılar bu işlemlerden geçirilmediğinde, okuma döngüsü tamamlanmayacağı için okuma da gerçekleşmeyecektir.

### **2.2.2 Okumanın Fiziksel Yönü**

Okuma süreci duyu organlarıyla başlayıp zihinde devam eden bir eylemdir. Bu nedenle doğru ve tam okumanın gerçekleşmesi için öncelikle yazının duyu organları yoluyla doğru ve eksiksiz şekilde beyne aktarılması gereklidir. Bu durum, okumanın fiziksel unsurlarının önemini karşımıza çıkarır. Okumanın fiziksel unsurlarının çoğu görme duyusu ile alakalıdır. Ancak, sesli okuma sırasında görme duyusuna, ses ve ses organları da eşlik eder. Bu durum, aslında okumanın pek çok fiziksel unsuru içinde barındıran bir bütün olduğunun göstergesidir.

Okuma eğitiminin başarılı olarak sağlanması için okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları da dikkate alınmalıdır. Okuma temelde görme duyusu ile başlayan bir süreç olduğu için okumanın fiziksel unsurları göz ve göz kaslarını içerir. Ayrıca bu fiziksel unsurlar netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesini de kapsamaktadır. Netlik alanı, gözün bir bakışta görebildiği alandır. Göz okuma sırasında sıçramalar yapar. Bu sıçramalar sırasında oluşan netlik alanının içinde yer alan yazılar beyne iletilir ve orada yorumlanır. Netlik açısı ise, iki derece 16 dakikalık bir alanda oluşur. Bu alanın dışında kalan kısımlar net olarak görülmez ve okunmaz. Okuma mesafesi ile okunan yazı ile birey arasındaki mesafedir. Sağlıklı bir okuma için okuma mesafesinin 30 ile 40 cm arasında olması gereklidir (Yalçın, 2006: 50).

Okumanın fiziksel özellikleri göz ve göz kaslarına bağlı eylemlerdir. Göz bir satır üzerinde birkaç kez durarak sözcükleri tanır, daha sonra diğer satırın içindeki bir noktaya geçer. Satırdaki duruşlar ilkinde göre daha kısa sürer. Netlik alanı aktif görme alanıdır. Göz 13 ile 19 derecelik bir açıyla görür. Göz bu alan içinde kalanları görür ve anlama merkezine iletir. Netlik açısı, gözün net olarak algılayabildiği alanı belirler. Netlik açısı 13 ile 19 derece arasında değişir. Okuma mesafesi, göz ile satırlar arasındaki mesafedir. Sağlıklı okuma için bu mesafe en az 30 cm olmalıdır. Okumanın bir diğer fiziksel unsuru da ses organlarıdır. Ses organları sesli okuma sırasında devreye girer (Bölükbaşı, 2002: 104).

Göğüş (1978: 62), okumanın fiziksel unsurlarında göz ses genişliğinin ve algı genişliğinin de yer aldığını söyler. Sözcükler aslında görsel imgelerdir. Göz sözcükleri bu imgelerle tanır. Görsel imgelerin tanımlanmasıyla anlam oluşur. Sesli okumada ise, okumanın fiziksel unsurlarından göz ses genişliğinin devreye girer. Çünkü gözün tanıdığı imgeyi seslendirmesi zaman almaktadır. Gözün algıladıklarının seslendirilmesi ile arasında geçen süre göz ses genişliğini oluşturur. Satır üzerinde gözün bir duruşta görebildiği sözcüklerden anladığı kavramın genişliğine algı genişliği denir. Algı genişliği zihin ilerdeki anlamları tasarlayabildiği için, gözün gördüğü kısımdan daha geniştir.

### **2.2.3 Okumanın Zihinsel Yönü**

Okuma sürecinin temel amacı olan anlam kurma bireyin zihninde gerçekleşen bir eylemdir. Göz ile algılanan imge ve mesajların beyne aktarılması ile beraber anlamlandırma süreci de başlamış olur. Metnin ya da görselin anlamının doğru olarak kavranması okumanın zihinsel yönü ile ilişkilidir. Okumanın gerçekleşmesi fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte çalışması ile mümkündür. Okuma sırasında beyin ve göz ne kadar etkileşim halinde olursa anlama süreci o kadar hızlanmaktadır. Göz gördüklerini beyne aktarır ve bu aktarma işleminden sonra beyin bilgileri yorumlamaya başlar (Arıcı, 2008: 15).

Beynin yarım küreleri okuma sırasında farklı işlevler yapar. Okuma sol yarım kürede başlar. Kelimeler, harfler ve heceler burada tanımlanır ve anlamı belirlemek için sağ yarım küreye aktarılır. Bu nedenle etkili okuma için beynin tamamı kullanılmalıdır. Ancak beynin tamamı kullanılırsa metnin anlamı tam olarak kavranabilir (Townsend, 2002: 68).

Okumanın zihinsel unsurları görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, okumadır. Göz tarafından algılanan görüntü, tanımlanmak için görüntü tanıma merkezine aktarılır. Tanımlanan görüntü görüntü yorum alanına aktarılır. Burada önceki bilgilerle karşılaştırılan bilgiler okuma merkezine aktarılır. Bu nedenle görüntü yorum merkezinde bilgiler işlenirken belleğin daha aktif olarak çalıştığı söylenebilir (Yalçın, 2006: 51).

Özbay'a (2009a: 8) göre ise, okuma becerisinin zihinsel unsurları görüntüleme merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum merkezi ve okuma merkezidir. Göz

ile algılanan görüntü tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Görüntü yorum merkezine giden görüntü önceki bilgilerle beraber yorumlanır ve anlam kazanır.

#### **2.2.4 Okumanın Çevresel Yönü**

Bölükbaşı (2002: 102) okumanın amaçlarını şu şekilde sıralar:

- 1.Bilgi ve dil becerisi kazanma,
- 2.Kelime hazinesi kazanma,
- 3.Eserden anlam çıkarma, yorumlama ve düşünme yeteneğini geliştirme,
- 4.Okuma esnasında ve sonrasında eleştirel düşünme ve fikir üretebilme,
- 5.Okuma seviyesini yükseltme, gözlem, deney ve tecrübe kazanma,
- 6.Duygu zenginliği ve estetik kazanma,
- 7.Türkçenin özelliklerini doğru ve güzel kullanmayı öğrenme
- 8.Bireyin eğitilmesi,
- 9.Bireyin sosyalleşmesini ve geniş bir dünya ufkuna sahip olmasını sağlama,
- 10.Bireyin kendini ifade etme becerisini kazandırma,
- 11.Empati becerisini geliştirme,
- 12.Alanda uzmanlaşmayı sağlama,
- 13.Bireyi iyiye, güzele, doğruya yönlendirme.

Okumanın amaçlarına bakıldığında, bu amaçların içerisinde hem bireysel hem de toplumsal unsurların yer aldığını görürüz. Birey okuma becerisini kullanarak hem kendini hem de toplumsal iletişimi geliştirir.

Okumanın toplumsal hayata uyum sağlama işlevinin dışında eğitim hayatında da önemi büyüktür. Bireyin eğitim hayatında başarılı olmasının yolu okuma becerisinden yani öncelikle okuduğunu anlamasından geçmektedir. Okul hayatında, bireyler sosyal alanlar, bilim, matematik ve dil eğitimi gibi farklı alanlardan okuma etkinlikleriyle karşılaşır. Bu nedenle öğrencinin okuldaki başarısının okuduğunu anlama becerisine bağlı olduğu düşünülür. Ancak okumanın dışında öğrenciler filmler, resimler, modeller, grafikler, televizyon gibi kaynaklardan da bilgi edinirler.

Öğrenciler okuma becerilerini geliştirmeden de bir alanda bu kaynakları kullanarak bilgi edinebilir. Öğrenci okuma becerisini kullanmadan diğer öğrenme aktiviteleriyle okulda yüksek başarı kazanabilir. Ancak, toplumsal hayata uyum sağlanması okuma ile mümkündür (Ediger, 1986: 20).

Okuma öncelikle fiziksel unsurlarla başlar, sonrasında zihinsel unsurlar tarafından okunanlar anlamlandırılır. Bundan sonraki aşamada ise, okumanın toplumsal yönü ortaya çıkmaktadır. Okuma bireysel olarak başlayıp toplumsal olarak devam eden bir etkinliktir (Balcı, 2013: 11). Bireyin toplumsal ve gelişimsel görevlerini yerine getirebilmesinin yolu okumadan geçer. Okuma ayrıca içinde bulunduğumuz kültürden evrensel kültüre geçiş yoludur (Bölükbaşı, 2002: 100). Göğüş'e (1978: 165) göre, okumanın toplumsal boyutları toplumla uyumlu olmak, bilgi edinmek, haber almak, olayları doğru yorumlayıp işlerini ona göre ayarlamak gibi işlemlerdir.

Okuma becerisi, çevreyi etkilediği kadar çevresel nedenlerden de etkilenir. Bireyin okuma alanındaki gelişimi öncelikle ailesi etkiler. Ailenin sosyo- kültürel durumu, eğitime bakış açısı, evdeki okuma ortamı bireyin okuma gelişimini etkileyecektir. Ailenin eğitim durumu çocuğun toplumsal hayatını da etkilemektedir. Üst sosyo- kültürel seviyeye sahip bireylerin çocukları okumaya ve eğitime daha yatkındır (Arıcı, 2008: 15).

## **2.2. 5 Okuma Yöntem ve Teknikleri**

Ülper (2010: 7) okuma türlerini metin türü temelli okuma türleri, işitsel okuma türleri, kişisel okuma türleri, içeriksel okuma türleri olarak dört başlıkta toplar.

Metin temelli okuma türleri bilgilendirici metinleri okuma ve yazınsal metinleri okumadır. Yazınsal metinlerde verilen tek bir mesaj yoktur. Yazınsal metinde okur anlam boşluklarını fiziksel, psikolojik, çevresel durumlarına ve önceki bilgilerine göre doldurur. Bilgilendirici metinlerde verilmek istenen mesaj açıktır. Konu anlatılırken anlam boşlukları bulunmaz. Okurun fiziksel, psikolojik ve çevresel durumu ile önceki bilgileri okumada daha az etkilidir. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin okunmasının daha kolay olduğu söylenebilir. Ancak bu okuma üründe de okuyucunun yazınsal metinleri okurken sahip olması gereken alt becerileri kullanması beklenir. Kişisel okuma türleri, akademik okuma, iş ilişkili okuma, bireysel yeğleme türü okuma'dır. Akademik okuma, bireyin akademik seviyesini

arttırmak için yaptığı okumadır. İçeriksel okuma türleri, gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma, yoğun okuma, yaygın/serbest okuma'dır. İşitsel temelli okuma türleri ise, duyma duyusunun kullanılıp kullanılmadığına göre sesli ve sessiz okuma olarak ayrılır.

Normal konuşma hızı dakikada 150 sözcüktür, okuma sırasında sözcüklerin tekrar edilmesi etkili okumayı engeller. Ancak içten sesli okuma bazı durumlarda kullanılabilir;

- 1.Gürültülü bir ortamda odaklanmak için,
- 2.Şiir gibi metinleri okurken,
- 3.Bilgiyi ezberlemek için,
- 4.Bir konuşmayı doğru ritme ayarlama için (Townsend, 2002: 29).

Bölükbaşı (2002: 112) okuma yöntem tekniklerini şu başlıklarda toplar;

- 1.Tam okuma, metindeki tüm detayların anlaşılması amacına yöneliktir.
- 2.Seçmeli-esnek okuma metinden bir bilginin bulunması ya da metin hakkında genel bilgi edinmek için kullanılır.
- 3.Öğretici metinleri okuma, düz anlatıma ve bilgiye dayalı metinleri okumada kullanılır. Bu okumada tam okuma kullanılır ve not alınabilir.
- 4.Edebi metinleri okurken önemli olan her türün kazanımına dikkat çekebilmektir.
- 5.Not alarak okumada amaç, fazla sayıda eserden yararlanarak gerekli bilgilerin elde edilmesidir. Not almada önemli olan okuyucunun kendi açısından önemli olacağını düşündüğü yerleri kendi ifadeleriyle not almasıdır.
- 6.İşaretleterek okumada, metinde dikkat çeken ve önemli görülen noktalar okuma sırasında metnin üzerine işaretlenir.
- 7.Tahmin ederek okuma, metnin sonraki kısımlarında meydana gelebilecek olay ve durumları tahmin etmeye dayanır. Tahmin ederek okumada başarılı olan birey metnin olay ve düşünce örgüsünü tam olarak kavramıştır.
- 8.Soru sorarak okuma metin okunduktan sonra metnin içerdiği bilgilere, olay örgüsüne ve metni değerlendirmeye yönelik yapılan okumadır.

9.Ezberleme, bir metnin tamamının daha sonra hatırlanmak üzere hafızaya alınması işlemidir.

10.Metinler arası okumada okuyucunun geçmişteki bilgilerini harekete geçirmesi ve bu bilgilerini okuma sürecine dâhil etmesi gereklidir.

11.Tartışarak okumada, metni okuyan bireylerin metinde işlenen konunun olumlu ve olumsuz yönlerinin tespiti, metnin eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesi söz konusudur.

12.Eleştirel okuma, metindeki bilgilerin sorgulanmasına yöneliktir. Bu nedenle eleştirel okumada değerlendirme basamağındaki zihinsel etkinlikler kullanılır.

Göğüş (1978: 64) okuma yöntemlerini sesli, sessiz ve toplu okuma olarak inceler ve sesli okumanın öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için en etkili yöntem olduğunu söyler. Özellikle ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerin kullanabilecekleri en etkili yöntem belki de sesli okumadır. Toplu okuma ise, sesli okumayı geliştirme yollarından biridir. Toplu okuma iki yolla yapılır. Cümleyi öğretmen ya da korobaşı okur, diğerleri tekrar eder. İkinci yolda ise, yazı hep beraber okunur. Bunların dışında okuma amacına ve okuma türe göre okuma yolları değişmektedir. Okuma sırasında göz atma, süzme ya da gözden geçirme, atlama, imleme, arama, tarife okuma yolları kullanılabilir. Göz atma metnin konusunun, içeriğinin belirlenmesine yönelik metnin hızlıca incelenmesidir. Süzme ya da gözden geçirme yazının hızlıca okunmasıdır. Tüm metin okunduğu için göz atma yönteminden daha uzun zaman alır. Atlama yazının kimi kısımlarının atlanarak okunmasıdır. Genellikle önemli bölümleri belirlemek için yazı tamamen okunduktan sonra kullanılır. Metnin içerdiği bilgileri gözden kaçırmaya neden olabileceğinden ilk okumada önerilmez. İmleme kısaca işaretleme yöntemidir. Ancak, önemli görülen kısımları belirtilen işaret göz soldan sağa doğru okuduğundan sol kısma konulmalıdır. Arama, amaçlı okumadır. Yazının içerisinden ihtiyacımız olan bilgiyi bulmaya yönelik yapılan okumadır. Tarife okuma ise, bir iş ya da deney yapılırken işlem basamaklarının aşama aşama okunmasıdır.

Güneş'e göre günlük okuma etkinliklerinde tam okuma ve seçmeli okuma yöntemleri kullanılmaktadır. Tam okuma, metnin tamamının okunmasına, seçmeli okumada ise, metnin bir kısmının seçilerek okunmasına dayalıdır. Seçmeli okuma, tam okumadan sonra öğrenilir. Seçmeli okuma genelde metnin tamamının okunmasının gerekli



olmadığı, metnin içerisinde bir bilginin seçilmesinin gerekli olduğu durumlarda kullanılır (Güneş, 2012: 3).

Demirel (2002: 53) okuma türlerini sesli ve sessiz okuma olarak sınıflandırır. Sesli okuma gözle algılanan kelimelerin ses organlarıyla söylenmesidir. Sessiz okuma ise, herhangi bir seslendirme ya da hareket olmaksızın gözle algılanan kelimelerin anlamlandırılmasıdır.

Arıcı (2008: 24) okuma türlerini sesli, sessiz, inşat (yüksek sesle şiir okuma, uz okuyuş), toplu, görsel, serbest, güdümlü, bilgilenimsel ve yazınsal, anlamlı, hızlı, seçmeli ve eleştirel okuma olarak sınıflandırır. İnşat, bir yazının güzel okunmasına yönelik olarak yapılan okumadır. Göğüş (1978: 148) uzokuyuşu, duygu ve heyecanı vererek, uyum ile okuma olarak tanımlar. Genellikle şiir türü metinlerde kullanılır.

Okuma yöntemlerine yönelik olarak Akyol (2007: 34), ASOAT Yönteminden bahseder. Araştır, sorgula, oku, anlat, tekrar incele basamaklarının ilk harflerine göre isimlendirilen yöntem, okuyucunun metnin yapısını anlamasına yardımcı olur. Öncelikle okunacak metnin içeriğine yönelik kısa bir araştırma yapılmalıdır. Bu araştırma ile metnin konusu hakkındaki ön bilgilerimiz de harekete geçirilmiş olur. İkinci basamakta metinde cevabını bulabileceğimiz sorular belirlenmeli ve okuma buna yönelik yapılmalıdır. Böylece okumanın temel ilkelerinden biri olan amaçlı okuma için de ortam hazırlanmış olacaktır. Okuma yapıldıktan sonra metinde geçen önemli bilgiler hakkında düşünülmeli ve bunlar gözden geçirilmelidir. Tekrar incelemede ise, okunanlar yeniden incelenerek metnin temel fikri ortaya konulur.

## **2.2. 6 Okullarda Okuma Eğitimi**

Daha iyi okuma becerisinin yararlarını Townsend, verimliliği artırma, zaman kazandırma, olumsuz duygulardan koruma, ilişkileri güçlendirme, iş yapma perspektifini geliştirme olarak sıralar (Townsend, 2002: 3).

Okuma hazırlık aşamasında okuyucu, tahminde bulunma, ön yaşantıları harekete geçirme, okuma amacını belirleme, okuma sırasında anlama, not alma, özetleme, nakletme ve aktarma, soruları genelleştirme, metnin yapısını gözden geçirme, görselleştirme, önemli noktaların altına çizme, çıkarımda bulunma, okuma anlama sonrasında hatırlama, tartışma, genellemelere ulaşma, sosyal problemlerle bağdaştırma çalışmaları yapılabilir (Beydoğan, 2009: 67).

Okuma öncesinde yapılacak etkinlikler ön bilgileri harekete geçirme, amaç oluşturma, metin türleri, teknikler ve kelimeler hakkında bilgi sahibi olma, anahtar kelimelerle çalışma yapılacak etkinliklerdir. Okuma sırasında anlamını bulma, sorgulama, bağlantılar oluşturma, tahminlerde bulunma ve bunları kontrol etme, çıkarımlar yapma, okunanı değerlendirme etkinlikleri kullanılabilir. Okuma sonrasında okunanlar hakkında yorum yapılmalı, ana fikir, yardımcı fikirler, amaç, yazarın bakış açısı ve üslubu, metindeki edebi unsurlar belirlenebilir (Akyol, 2007: 26).

Göğüş'e (1978: 81) göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için şunlar yapılabilir:

- 1.Hızlı okumanın önemi hakkında bilgi verilmelidir.
- 2.Öğrencilerin okuma hızı ölçülmelidir.
- 3.Okuma sırasında yapılan genel hatalar hakkında bilgi verilmelidir (Kelimeleri içinden tekrarlama, parmakla takip etme, okuma mesafesini ayarlayamama)
- 4.Okurken dikkati anlama vermeleri gerektiği belirtilmelidir.
- 5.Serbest okuma alışkanlığı teşvik edilmeli ve bu okumaların sessiz okuma şeklinde yapılmasının önemi belirtilmelidir.

Okuma eğitiminde kullanılacak metinlerin öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun konularda, olumlu örnekler içeren, biçim ve anlatımının uygun olması, sanat ve düşünce değeri taşıması gereklidir (Göğüş, 1978: 91).

Okuma öncesinde ön hazırlık ve zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Ön hazırlık okuma çevresinin ve okunacak metnin hazırlanmasıdır. Zihinsel hazırlıkta metinle ilgili olabilecek ön bilgiler harekete geçirilmeli, anahtar kelimeler belirlenmeli, metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunma, okuma amacını belirleme, tür, yöntem ve teknik belirleme yapılacak etkinliklerdir. Okuma aşamasında, anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama, okuma sonrasında ise değerlendirme çalışmalarının yapılması gereklidir (Güneş, 2013: 146).

Özbay (2009a: 42), okuma eğitiminde etkili olan faktörleri okuyucuya ve çevreye bağlı olan faktörler olarak sınıflandırır. Okuyucuya bağlı faktörler görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyet faktörüdür.

Çevresel etmenler ise, aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane ve okul- öğretmen olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu anlamayı geliştirme stratejilerini Yılmaz (2014: 84), okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklar olarak sınıflandırmıştır. Okuma öncesinde okunacak metne karşı beklenti oluşturma, şema oluşturma, kendine güven duyma ve içten güdülenmedir. Okuma sırasında, altını çizme, metnin kenarına not alma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma, başkasına öğretiyormuş gibi okumadır. Okuma sonrasında ise, okunan metni tekrar etme ve anlamlandırma çalışmaları yapılabilir.

### **2.3 EKRANDAN OKUMA**

İnsanoğlu zamanın başlangıcından beri görselleri kullanmaktadır. Görsel okuryazarlık insanlık tarihi ile başlamıştır. Bir yaşındaki çocuklar tamamen doğru olmasa da grafikleri okuyabilir, nesnelere tanıyabilir (Akyol, 2007: 169). İlk olarak haberleşme, kendini ifade etme gibi amaçlarla kullanılan görseller son yüzyılda meydana gelen gelişmelerle hayatımızın bir parçası olmuştur. Bunun yanında bu görselleri kullanarak insanları eğitime fikri de iletişim teknolojileriyle birlikte gündeme gelmiştir (Felten, 2008: 60). Bu yüzyılın bireyini tanımlayan söz "okuyorum" yerine "görüyorum" olacaktır (Tüzel, 2010: 697).

Teknolojik gelişmelerle beraber bilgisayarın hayatımıza girmesiyle pek çok bilgiye erişim olanağı artmıştır. Özellikle yeni çalışmalara internet üzerinden rahatça ulaşabiliyor olmak ekrandan okuma kavramının önemini ortaya koymaktadır. Hayatımızın her alanında medya araçları ile beraberiz (Kurniawan ve Zaphiris, 2001: 220; İnal, 2009: 46). Çağdaş kültür evrensel ve çabuk iletişim kapasitesinden dolayı büyük ölçüde görsellere bağlıdır. Büyük oranda kitaba ve bilgiye ulaşılmasının kolaylığından dolayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde görseller baskın olmaya başlamıştır (Bamford, 2003: 3).

Ekran okuma kavramının kapsamı oldukça geniştir. Ekran okuma, görsellerin yorumlanmasını, bu resimlerin sosyal etkisini incelemeyi, bu görsellerdeki amacı tartışmayı kapsar. Ayrıca, düşüncelerini görselleştirmeyi, görsellerle iletişim kurmayı ve görselleri okuyup yorumlamayı da içerir. Görsellerin değeri, gerçekliği ve

geçerliği hakkında hüküm vermeyi de kapsar. Ekran okuma belli bir disipline ve programa bağlı değildir, disiplinler arasıdır (Bamford, 2003: 1).

Günümüzde pek çok insan, televizyon izleyen çocuklardan tutun da magazin haberleri izleyen yetişkine kadar, elektronik ve basılı resimlerin verdiği mesajları olarak görsel okuryazar olmaktadır (Feldman, 1976: 195).

### **2.3.1 Ekrandan Okuma ve Ekran Okuma Nedir?**

Ekrandan okuma kavramı literatüre teknolojik olanakların artması ile birlikte girmiştir. Günümüzde internet üzerinden istediğimiz zaman ve mekânda iletişim kurma, çeşitli işlemler gerçekleştirme, bilgi edinme gibi olanaklara sahibiz.

Ekran okuma ve ekrandan okuma kavramları şu şekilde açıklanabilir:

Ekran okuma, anlama, üretme ve önemli resim, nesne ve görsel olayları kullanmayı içerir (Felten, 2008: 60). Ekrandan okuma, bilgisayarın araç olarak kullanıldığı bir ortam, bilgisayar ekranından okuma olarak tanımlanabilir (Schoeller, 2005).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, ekrandan okuma kavramında öne çıkan herhangi bir elektronik ortamdan metinlerin okunmasıdır. Bunun yanında ekrandan okuma kavramı ile birlikte görsel okuma kavramı karıştırılmaktadır. Görsel okuma, görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisidir (Tüzel, 2010: 693). Görsel mesajlar oluşturabilme ve bu mesajlarla iletişim kurabilme yeteneğidir (Rakes, 1999: 14). Birtakım imgeleri anlama ve onlara dayalı mesajlar üretmektir (Özbay, 2009a: 168). Keskin (2013: 231)'e göre hem anlama hem de anlatma becerilerini içeren bir bütündür. Görsel okumada ise, ön plana çıkan herhangi bir görseldeki mesajın algılanması ve yine görseller kullanılarak bir mesaj aktarımının yapılabilmesidir.

### **2.3.2 Ekrandan Okumanın Fiziksel Yönü**

Ekrandan okumanın fiziksel yönü öncelikle görselleri ve ekran kavramlarını içermektedir. Görsel, bir gerçeğin taklidi, gerçek olmayan bir şeyi tanımamızı sağlayan bir görüntü, bir işaret ya da objenin görsel sunumudur (Güneş, 2013: 145). Görsellerin pek çok türü bulunmaktadır. Görsel türleri, resimler, grafik ve şekiller,

karikatürler ve renklerdir (Güneş, 2013: 201). Rakes'in (1999: 15) yaptığı sınıflamaya göre ise, görsel türleri grafikler olarak isimlendirilmiştir.

Görsel materyaller:

- 1.Temsili grafikler: Bir nesneyle fiziksel benzerlik taşırlar. Fotoğraflar gibi.
- 2.Analojik(benzer) grafikler: İki nesne arasındaki benzerlikleri gösterir.
- 3.Soyut grafikler: Fikirler arasındaki bağlantıları gösterir. Grafikler gibi.

Ekrandan okuma süreci görme, anlama, zihinde yapılandırma süreçlerinden oluşmaktadır. Görme, ekrandan okumanın ilk aşamasıdır. Anlama, görsellerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Zihinde yapılandırma aşamasında ise, anlamlandırılan bilgiler incelenir. Bu nedenle göz ekrandan okumanın en önemli unsurudur. Basılı materyalden okuma sırasında göz soldan sağa doğru yatay olarak hareket eder. Ekrandan okumada ise kaydırma işlemleri yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru yapılmaktadır. Dikey hareket eden metni gözün yatay hareketlerle algılaması daha zordur (Güneş, 2010: 6). Bu durum ekrandan okumanın temel sorunlarından biridir.

Ekrandan okuma basılı materyal üzerinden okumaya dayalı olmadığından ve sanal bir ortamda gerçekleştiğinden kâğıttan okumaya göre pek çok yönden farklılık göstermektedir. Lemken (1999) bu farklılıkları teknik, sunum ve etkileşim boyutlarında sınıflandırmıştır. Teknik yönden en önemli fark dokunma duyusu ile ilgilidir. Basılı materyalde öğrenci dokunma duyusunu kullanabilir. Ancak ekrandan okumada birey tamamen görme duyusunu kullanmaktadır. Sunum boyutunda ise, basılı kaynaklar uzun süreli kalıcı ve sabit materyallerdir. Ekrandan okumada ise, kaynak olarak pencereler kullanılmakta ve kalıcılık basılı materyallere oranla azalmaktadır. Etkileşim boyutunda ise, okuma sırasında birey basılı materyalde istediği yere not alabilir, işaretlemeler yapabilir. Ekrandan okumada okuyucunun hareketleri kılavye ve farenin hareketi ile sınırlıdır.

Tablo 3. Kağıt ve Ekran Arasındaki Farklılıklar

Görünüş	Baskı	Kâğıt	Ekran
Teknik	Fizikselgörünüm	Ağırlık, hareket, dokunabilme	Sanal
	Medyaileiletişim	El, parmak, kalem	Klavye, fare
	Okuma konumu	Özgürce	Bilgisayarın konumuna göre
	Süreklilik	Yüzyıllarca	En fazlabirkaç on yıl
Sunum	Sunumdüzeni	Sayfa	Pencere
	Düzen	Sabit, statik	Değişken
	Kişiselleştirme	Yok	Tercihebağlı
	Paralel sunum birimleri	Birçok	1-2
	Yapı	Ardışık	Tercihebağlı
	İpuçları	Sayfa büyüklüğü, kalınlık	Tercihebağlı
	Medya	Metin, resim, şema	Metin, resim, şema, video, ses
Etkileşim	Konum	İleri geri	Tercihe bağli
	Düzenleme	İstenen yere not alınabilir	Klavyeve fare ilekullanma
	Erişim	İyi hafıza	Tercihe bağli

### 2.3.3 Ekrandan Okumanın Zihinsel Yönü

Ekrandan okuma sırasında metinler bir bütün olarak görülemez. Bu durum metni birleştirmeyi zorlaştırır. Ekranda bulunan bilgiler ve ekrandan daha önce görülen bilgiler arasındaki bilgileri bütünleştirmek zihinsel açıdan basılı metinden okumaya oranla daha zordur. Basılı metinden okuma esnasında göz sıçramalarla geriye dönüşler yapar. Ancak ekrandan okumada bu olanak yoktur. Bu nedenle ekrandan okuma üst düzey zihinsel beceriler gerektirmektedir (Güneş, 2010: 8). Bu yönüyle

ekrandan okuma konusunda “sadece algılama işlemi değil, karmaşık bir zihinsel süreç” yorumuna ulaşılabilir (Güneş, 2013: 187).

Ekrandan okuma esnasında da gözle alınan bilgiler zihne aktarılır ancak bilgilerin bütünleştirilerek yorumlanması daha zordur. Bu durum okuduğunu anlama sürecini uzatarak okumanın da yavaşlamasına neden olmaktadır. Görsel okuma sürecinde de okumada ekran metni değil de görseller bulunduğundan okuma anlama hızı düşmemektedir. Zihinde, resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı işlenmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 289).

### **2.3.4 Ekrandan Okuma Eğitimi**

Günümüzde medya araçlarının kullanımının artması ve buna bağlı olarak her yaşta bireyin bu araçlardan etkilenmesi ekrandan okuma eğitiminin verilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bilgi seli, bilgiye erişim olanakları, teknolojinin ucuzlaması, medyanın insanları etkileme gücü, medyanın insan davranışlarını şekillendirmesi, dengesiz medya tüketim alışkanlıkları, görsel iletişimin yaygınlaşması, yanlış/tafı içeriklerin olması, medyanın ticari amacı, çarpık inançlar bu eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Şahin, 2014: 47).

Ekrandan okuma becerisi tüm beceri alanlarında olduğu gibi geliştirilebilir. Eğitim ve pratikle insanlar görselleri tanıma, yorumlama, farklı görsel formlarını kullanma yeteneklerini geliştirebilir (Felten, 2008: 60).

Öğrencilerin ekrandan okuma becerisini geliştirmek için öncelikle, öğrencilerin gelecekte teknolojiyi anlayarak kullanmaları için programlar düzenlenmeli ve öğretim yolları belirlenmelidir. Öğrencilerin çok fazla bilgisayar kaynaklı bilgiyle baş edebilmeleri için görsel dile hâkim olmaları gereklidir. Öğrenciler görsel bilgilere eleştirel bakabilmeli ve görsellerin anlamlarını yorumlayabilmelidir. Görsel materyaller tasarlayabilmek öğrencilerin okuryazarlık becerilerini de geliştirmektedir. Görsel okuryazarlık ve görsel materyal tasarlama, sözel dili kullanma ile ilişkilidir (Rakes, 1999: 15).

Akyol’a göre (2007: 169) ekrandan okuma eğitiminde birey öncelikle görselin kelimenin kendisi olmadığını kavramalıdır. Görseller gönderim sistemleridir, anlamlandırma zihinde meydana gelmektedir. Bu nedenle, aynı görsele farklı bireyler farklı yorumlarda bulunabilir. Bireyler görselin ne ifade ettiğini tam ve doğru

anlamalı ve görsele eleştirel yönden bakabilmelidir. Görsel okumanın daha az zihinsel faaliyet gerektiriyor gibi görünmesi ve temellerinin henüz oturmamış olması nedeniyle ekrandan okuma eğitiminin önemi tam olarak kavranamamıştır.

Ekrandan okuma eğitimi için;

- 1.En önemli olan görsel dilini öğretmektir.
- 2.Pek çok insan yeterli fayda sağlayamadan ekrandan okuma yapmaktadır.
- 3.Öğretim programlarına ekrandan okuma ile ilgili dersler eklenmelidir (Feldman, 1976: 199).

İlkokullarda ekrandan okuduğunu anlama olumlu bir gelişme göstermektedir ( Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2007: 198). Bu nedenle ekrandan okuma eğitimi verilirken aynı zamanda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine de önem verilmesi gereklidir.

Sınıfta ekrandan okuma eğitimine yönelik yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

- 1.Öğrenciler bazı tarihi olaylara yönelik internetten fotoğraf arşivi yapabilirler ve bunu rapor olarak sunabilirler.
- 2.Bir hikâye okunduktan sonra ana karakterleri temsil eden simgeler oluşturulur. Bu simgeler sınıfta yorumlanır.
- 3.Günlük olaylar hakkındaki bir tartışmada öğrenciler görüşlerini görsel sembollerle anlatabilecekleri poster tasarlayabilirler.
- 4.Sosyal alanlarla ilgili bir metni okuduktan sonra metin sayılar içeriyorsa, öğrenciler harita ya da grafik hazırlayabilirler.
- 5.Öğrenciler metindeki yönergeleri akış şemasına aktarabilirler.
- 6.Uygun siteler belirlenerek öğrencilerden görselleri yorumlamaları istenebilir.
- 7.Öğrenciler kendi web sayfalarını tasarlayabilirler. Öğrencilerden kendi web sayfalarını tasarlamaları, grafikleri yorumlamaları ve metni uygun şekilde görselleri tanımlamaları istenir.
- 8.Öğretmenler öncelikle olumlu sınıf atmosferi oluşturmalı ve bireysel farklılıkları desteklemelidirler.



9.Sınıfta görsel okuma eğitimi verilirken görseller oluşturma, paylaşma ve tartışma, küçük grup projeleri ve iş birlikli öğrenme kullanılabilir. Görsel projeler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlar. İnternet, yazım/çizim programları, sunum ve yazılım programları, fotoğraflar, videoları öğrenciler projelerinde rahatlıkla kullanabilir. Görsel okuma becerisi, öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirir (Rakes, 1999: 14).

## 2.4 İZLEME

İzleme kelimesinin Türkçe sözlükte yer alan ilk anlamı "birinin veya bir şeyin arkasından gitme, takip etme" olarak geçmektedir. İzleme kelimesinin bir diğer anlamı ise, "görmek, öğrenmek için bakmak, seyretmek" şeklindedir. Türkçe dersinde dinlemenin yanında yer alan ve bir beceri alanı olan izleme buradaki anlamdan hareketle belirli bir amaca yönelik olarak bakmak, seyretmek olarak tanımlanabilir. İzleme becerisi Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme becerisinin yanında yer almakta, ayrı bir beceri alanı olarak değerlendirilmemektedir.

İzleme becerisini diğer beceri alanlarından ayıran özellik daha fazla duyu organının anlamada kullanılıyor olmasıdır. İzleme becerisinde, mesajın tam olarak anlaşılabilmesi için gözün ve kulağın yanında beyin de anlama sürecinde etkili bir rol oynar (Umagan, 2007: 152).

İzleme becerisinin doğuşunu teknolojinin gelişimi ve özellikle televizyon, bilgisayarların yaygınlaşması ile bağdaştırmak mümkündür. Televizyon ve bilgisayarların hemen herkes tarafından ulaşılabilir olması sonucunda ekrandan aktarılanları anlamak da bir beceri alanı haline gelmiştir. Bireylerin çeşitli görsellerle ve videolarla günlük hayatta sıkça karşılaştıkları, bu materyalleri çeşitli amaçlar için kullandıkları bilinen bir gerçektir. İzlediğini anlama becerisi de bu nedenle artık günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bu durumun eğitim ortamına da yansması kaçınılmazdır. Nitekim izleme becerisi, 2005 Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe dersindeki yerini almıştır. Diğer dil becerilerinden tamamen farklı ve teknoloji ile iç içe bir alan olan izleme becerisi üzerinde yapılan çalışmalar arttırılmalı, bireylerin izlediklerini anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmalıdır.

## 2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.5.1 Dinleme ile İlgili Araştırmalar

Daşöz (2013) dinleme etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu, kaygısı ve dinlediklerini anlamaya etkisini incelemiştir. Ön test son teste dayalı yarı deneysel modele göre düzenlenen bu araştırmaya 22 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Karabacak (2014) seçici dinleme eğitiminin 6. Sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 57 öğrencinin katıldığı araştırmada dinleme becerisini ölçmek için bir metin ve başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda seçici dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme başarılarına olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Keleş (2013) yaptığı çalışmada dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen sorularla yapılan etkinlikler sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dinleme metinlerinden önce verilen sorularda, bilgi; dinleme metinlerinden sonra verilen sorularda ise eleştirel düşünme sorularındaki başarı öne çıkmaktadır.

Aksu (2013) araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde "Bütünleştirici Dinleme Modeli" uygulamalarının etkili olup olmadığını incelemiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu olarak düzenlenen araştırmada bütünleştirici dinleme modelinin geleneksel uygulamalara göre öğrencilerin dinleme becerisindeki durumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Kocaadam (2011) 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, deney grubundaki öğrencilere on hafta boyunca not alarak dinleme eğitimi vermiştir. Yapılan sontest

sonucunda verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Tayşi (2014) öğrenme stillerine uygun olarak yapılan dinleme çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ve dinleme tutumuna etkisini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada "Bilgilendirici Metin Başarı Testi", "Öyküleyici Metin Başarı Testi", "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanmıştır. Dinleme ve dinleme tutumları eşit olan iki gruptan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edildikten sonra araştırma sürecinde, deney grubunda öğrenme stillerine dayalı hazırlanan dinleme çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları uygulanmıştır. Öğrenme stillerine uygun olarak dinleme çalışmaları yapan deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini anlama puanlarının daha fazla olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dinlemeye yönelik tutumda da deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bulut (2013) dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin dinlediklerini okuduklarını anlama ve kelime hazinesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna etkin dinleme eğitimi için hazırlanan materyaller geleneksel dinleme yaklaşımı kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan sönest sonucunda verilen etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama, kelime hazinesi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Fidan (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini değerlendirmiştir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey, kullanım oranları açısından incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Katranrı (2012) üstbiliş stratejileri öğretiminin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama, dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere etkinliklerle üstbiliş stratejileri öğretilmiştir. Kontrol grubunda Türkçe

Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada verilen eğitimler 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmeni ve öğrencilerinin üstbilişsel dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2012) dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemiştir. Deney grubundaki öğrencilere anlama soruları dinlemeden önce verilmiş öğrenciler soruları inceleyip metni dinledikten sonra cevaplandırmıştır. Kontrol grubunda ise, öğrencilere sorular dinlemenin ardından verilmiştir. Bu uygulama üç defa tekrarlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yapılan çalışmanın öğrencilerin anlama ve hatırlama becerilerine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2011) 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada deney grubunda üstbiliş stratejilerine uygun olarak on iki haftalık bir ders işleme süreci hazırlamıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda dinlediğini anlama puanının deney grubu lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Aytan (2011) çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için aktif öğrenme tekniklerinden oluşan bir dinleme programı geliştirmiştir. Deney grubuna on hafta boyunca bu programa uygun olarak eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda öğretim programına uygun olarak dinleme eğitime devam edilmiştir. Yapılan sontest sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Kırbaş (2010) işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Deney gruplarında sekiz hafta boyunca işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak ders işlenmiştir. Kontrol grubunda öğretim programına uygun olarak eğitime devam edilmiştir. Sontest sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinlemede daha başarılı oldukları

belirlenmiştir. Bu durumda işbirlikli öğrenme tekniklerinin dinleme becerisinin gelişimine yardımcı olduğu söylenebilir.

Imhof (2008) Alman okul sisteminde ilkokulun çeşitli sınıflarından seçilen 48 sınıfta gözlem ve görüşme yaparak öğrencilerin okuldaki zamanlarının %60'ını dinleyerek geçirdiklerini belirlemiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dinleme ihtiyaçları da artmaktadır yani öğrenciler sınıf seviyesi arttıkça dinlemeye daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Okulda dinlemeye ayrılan zamanın büyük çoğunluğu öğretmenin yönergelerini dinlemekle geçmektedir.

Şahin (2011) sosyo-ekonomik düzeyin dinleme üzerindeki etkisini incelemiştir. Dört farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilen okullarda 6. Sınıf öğrencilerine dinleme becerisi farkındalık anketi uygulanmıştır. Anket görgü kurallarına göre dinleme becerileri, anlama çözümü durumlarına göre dinleme becerileri, değerlendirme yapabilme durumlarına göre dinleme becerileri, söz varlığını geliştirme durumlarına göre dinleme becerileri, dinleme alışkanlığının etkililiğine göre dinleme becerileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey düştükçe dinleme ile ilgili algı da ölçeğin beş boyutunda da düşmüştür.

Arslan (2013) öğrencilerin dinleme anlama düzeylerini hikâye ve biyografi metin türünden iki farklı metin kullanarak incelemiştir. Çalışmaya yedi farklı bölgeden yedi ilde farklı sosyo-ekonomik düzeylerden 7. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin dinleme anlama seviyelerinin düşük olduğu, hikâye türündeki metni daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, Türkçe dersini sevme, okunan kitap sayısı, okul öncesi eğitim, ailede demokratik bir ortam olması dinlediğini anlamayı etkilemektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninde dinleme becerisine yönelik anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Katrancı ve Yangın (2013) beşinci sınıf öğrencilerine 12 haftalık üstbilgi eğitimi vermişlerdir. Uygulamada öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin dinleme becerilerinin, dinlemeye yönelik tutumlarının, üstbilgi dinlediğini anlama farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012) çalışmalarında görsellerin dinleme metinlerini anlamadaki etkilerini incelemişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilere dinleme metni sınıf öğretmeni tarafından okunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ise metni Windows Live Movie Maker kullanılarak uygun resim ve fotoğraflar aracılığıyla

seslendirilmiş olarak izlemişlerdir. Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere 10 çoktan seçmeli sorudan oluşan dinleme anlama başarı testi geliştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunun başarı son testleri için yapılan tek faktörlü kovaryans analizinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

### **2.5.2 Okuma İle İlgili Araştırmalar**

Soysal (2015) araştırmasında deney grubundaki öğrencilere 8 hafta hızlı okuma eğitimi verirken kontrol grubunda öğretim programına uygun olarak derslere devam edilmiştir. Araştırmaya 52 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kasımoğlu (2014) 7. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma seviyeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerden yarısı yılda 6-20 kitap okumaktadır. Kitap okuyan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde olumlu anlamda bir farklılık belirlenmiştir.

Hanedar (2011) 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Hazırlanan öğrenci tanıma

formu ve okuduğunu anlama ve çözümleme ölçeği ile elde edilen bulgulara göre, kitap okuma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Yılmaz (2008) okuma güçlüğüne sahip zihinsel ve dilsel herhangi bir engeli olmayan bir 8. Sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada kelime tekrar yönteminin akıcı okuma üzerindeki etkisini incelemiştir. Seçilen metinler okumaya geçilmeden önce metinle ilgili görseller verilmiş, okuma esnasında ise öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler kartlara yazılmıştır. Yanlış okunan kelimeler araştırmacı tarafından düzeltilmiştir. Son olarak öğrenciden kelimelerin yazılı olduğu bütün kartları okuması istenmiştir. Yapılan değerlendirmede öğrencinin yaptığı okuma hatalarında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum kelime tekrar tekniğinin akıcı okumaya katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sallabaş (2008) 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında okuma anlama seviyelerinin ve okumaya yönelik tutumlarının etkili olduğunu kanıtlamıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik olarak bir önceki dönem karne notlarının kullanıldığı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının okuduğunu anlama seviyesi ile orta seviyede okumaya yönelik tutumları ile de düşük seviyede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla okumada daha başarılıdır.

Kana (2014) 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf, sınavlardaki başarı, ailenin okuma düzeyleri, kitap okuma düzeylerinden etkilendiğini belirlemiştir. Kullanılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, okumayı anlamlandırma stratejileri, probleme dayalı okuma stratejileri, dikkate dayalı okuma stratejileri, ses ve görsele dayalı okuma stratejileri, analize dayalı okuma stratejileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Kız öğrenciler dikkate dayalı ve ses ve görsele dayalı okuma stratejilerini kullanmada daha başarılıdır. 6. Sınıf öğrencileri 5. Sınıf öğrencilerine göre üstbilişsel stratejileri kullanmada daha başarılıdır. Okumayı anlamlandırma, problem çözme, dikkat, analize dayalı okuma stratejileri okumaya yönelik tutum değişkenine göre farklılaşmaktadır. Ailesinde okuma alışkanlığı olan ve fazla kitap okuyan öğrenciler üstbilişsel okuma stratejilerini daha fazla ve etkili kullanmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları not ile problem çözme, dikkat, analize dayalı okuma stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) sekizinci sınıf öğrencilerine uyguladıkları okumaya yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların internet kullanımı denetlenen, interneti ödev ve bilgi edinme amaçlı kullanan, düzenli kitap okuyan, ailesi düzenli kitap alan, roman ve hikâye okuyan çocukların okumaya yönelik tutumlarının önemli düzeyde yüksek olduğunu belirlemişlerdir. İnterneti günde bir saatten az kullanma ve boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme okumaya yönelik tutumu olumlu etkilemiştir. Ayrıca çalışmada ailenin rol model olmasının okuma alışkanlığındaki önemi de ortaya konulmuştur. Ailesi düzenli kitap alan ve evde fazla sayıda kitabı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutum seviyeleri daha yüksektir.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) Tokat ilindeki ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırladıkları kitap okuma profili anketi ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemişlerdir. Araştırmaya göre, öğrenciler kütüphaneye ve sınıf kitaplığına az zaman ayırmakta, düzenli şekilde kitap okumakta ancak bu okumaların çoğunu sınıfta uygulanan sınıf içi okuma saatlerinde yapmakta, okudukları kitaplarla ilgili kendi aralarında konuşmamakta, kitap okumalarına engel olarak da bireysel, sosyo-ekonomik ve eğitim sistemine bağlı sebepleri göstermektedirler. Bu sebepler, ev işleri, kitap fiyatlarının fazla olması, ödevleri çokluğu, SBS'ye hazırlanma olarak sıralanmaktadır.

Avcı ve Yüksel (2011) okuma çemberi yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerilerine katkılarını incelemiştir. Okuma çemberi öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda okudukları bölümleri belli aralıklarla tartışmalarına dayanan bir yöntemdir. Uygulama kitapları seçme, 2-6 kişilik gruplar oluşturma, grup toplantısı, özet sunumu, drama, eksik bölüm yazma vb. projeler oluşturma basamaklarından oluşmaktadır. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına faydalı olmuştur. Ayrıca yöntem okunan bilgilerin kalıcılığını da arttırmıştır.

Ülper (2011) öğrencileri okumaya nelerin güdüleyebileceğini belirlemek için yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmada öğretmen, aile, arkadaş, ortam, kitap, etkinlik boyutlarında çeşitli değişkenlerden etkilendiğini belirlemiştir. Çalışmaya ilkokul 4. Ve 5. Sınıflardan, ortaokul ve liseden öğrenciler katılmıştır. Öğretmen alt boyutunda öğrencilere kitap armağan etmek ve öğretmenin kitap okuması ilkokulda, öğretmenin kitap armağan etmesi ortaokulda, okumaya isteklendirme ise lisede fazla ortalamaya sahip maddelerdir. Ayrıca ortaokul ve lise



öğrencileri için öğretmenin çeşitli kitapları tanıtması da önemlidir. Ailenin kitap armağan etmesi ve ailenin kitap okuduğu için övmesi ilkokul, ortaokul, lise, hem kız hem de erkek öğrenciler için öne çıkan maddelerdir. Arkadaş alt boyutunda arkadaşların kitap armağan etmesi ve arkadaşların çeşitli kitaplar önermesi ilkokul ve ortaokul öğrencileri için en önemli maddelerdir. Ayrıca bu davranışlar hem kız hem de erkek öğrenciler açısından da en önemli davranışlar olarak görülmektedir. Lise seviyesinde arkadaşların çeşitli kitaplar önermesi, arkadaşların okuduklarını anlatması, arkadaşların çeşitli kitapları tanıtması öne çıkan maddelerdir. Kitap alt boyutunda ilgi alanına giren kitaplar ve eğlendirici kitaplar ilkokul seviyesinde, ilgi alanına giren kitaplar, eğlendirici kitaplar, kendi seçtiğim kitaplar ortaokul seviyesinde, ilgi alanına giren kitaplar, kendi seçtiğim kitaplar lise seviyesinde ön plana çıkmaktadır. İlgi alanına giren kitaplar maddesi hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler açısından en önemli maddedir. Ortam alt boyutunda, okumayı isteklendirmede ilkokul ve ortaokul öğrencileri için kendime ait çalışma odamın olması, lise öğrencileri için sınıfta zengin bir kitaplığın bulunması maddeleri yüksek ortalamaya sahiptir. Etkinlik alt boyutunda, ilkokulda en yüksek ortalamalı davranış okulda dönem dönem kitap sergilerinin açılması, kitap okuma kampanyalarının düzenlenmesi; ortaokulda okulda dönem dönem kitap sergilerinin açılması, kitap fuarlarına katılmak; lisede okulda yazarlarla söyleşi günlerinin yapılması ve kitap fuarlarına katılmak olarak değişmektedir.

### **2.5.3 Ekrandan Okuma ile İlgili Araştırmalar**

Dağtaş (2013) araştırmasında ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini belirlemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulamaların yapıldığı ortaokulda basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmamış, düşürmüştür. Ancak ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmıştır. Basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemezken; ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmıştır. Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur. Son olarak ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okuduklarını

anlamalarında etkili olmamıştır. Araştırmanın nitel verilerinden de öğrencilerin kitaptan ve basılı sayfadan okuduğunu anlama farkı, ekrandan okuma sürecinde yaşadıkları göz ve baş rahatsızlıkları, ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmemeleri, ekrandan okumanın kendilerini, ekrandan okumaya ve Türkçe dersine isteklendirmesi ile okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

İleri (2011) araştırmasında üç öyküleyici üç bilgilendirici metin kullanmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinlerin bilgisayar ekranından okunması öğrencilerin okuma motivasyonlarında olumlu bir etki yapmamıştır.

Alevli (2014) çalışmasında ekrandan okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelenmiştir. Çalışmada 6öyküleyici metin kullanılmıştır. Metinlerle ilgili basit ve derin anlamaya dayalı 4 ucu açık anlama sorusu kullanılmıştır. Öğrencilerden 3 metni doğrudan basılı materyal üzerinden, diğer 3 metni ise 17 inch LCD ekran üzerinden sessiz okumaları istenmiştir. Metin okutulduktan sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları verilmiş ve onlardan bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın son aşamasında, öğrencilerle yapılan görüşmede 4 farklı soru sorulmuştur. Bu sorularla öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna göre okuduğunu anlama, okuma ortamına göre farklılaşmaktadır. Başka ifadeyle, ekrandan okumanın basılı materyalden okumaya göre okunanı anlamada daha etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında, kız öğrencilerin hem ekrandan okuduğunu anlama puanları hem de basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yine, kız öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puan ortalamalarının, basılı materyalden okuduğunu anlama puan

ortalamalarından yüksek olduğu ve bunun da istatistiksel olarak ekrandan okuma lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak bu durum erkek öğrenciler için farklıdır. Erkek öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puan ortalamaları, basılı materyalden okuduğunu anlama puan ortalamalarından yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin bir metni ekrandan okuduğunda daha iyi anladığı söylenebilir. Erkek öğrencilerin ise okuduğunu anlama düzeyi okuma ortamına göre değişmemektedir.

Duran ve Ertuğrul (2012) sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak belirlemişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitaplarının büyük çoğunluğu gelecekte elektronik kitap halini alacaktır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarının elektronik olmaması gerektiğini savunmakta ve buna gerekçe olarak elektronik ders kitaplarının sağlığa zararları, altyapı azlığı ve konuların anlaşılma düzeyini azaltması nedenlerini belirtmektedir. Elektronik ders kitaplarının ders içeriklerinin görsellerle ve seslerle desteklenebilmesi, etkileşimli eğitime imkân vermesi, çantasız eğitim, cazip ve çekici olması, kâğıt israfını önlemesi olumlu özellikler olarak belirtilmiştir.

Başaran (2014) çalışmasında "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği", kullanılan metinlere yönelik hazırlanan tutum ölçeği ve anlama testi kullanmıştır. 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda hem hikâye türündeki hem de bilgilendirici metin türündeki yazıları ekrandan ya da kâğıttan okumanın anlamayı ve okuma hızını etkilemediğini belirlemiştir. Cinsiyet açısından da kâğıttan ya da ekrandan okuma, okuma hızı, metne karşı geliştirilen tutum farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin haftada okudukları kitap sayısının kâğıttan ya da ekrandan okuma, okuma hızı, metne karşı geliştirilen tutuma etkisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri tutum açısından ise, okumaya yönelik tutumu düşük seviyede olanlar hem hikâye türü metinleri hem de bilgilendirici metinleri ekrandan daha yavaş okumaktadırlar.

Baş ve Kardaş (2014) ilişkisel modelde yaptıkları araştırmada öğrencilerin görsel okuma becerisini ölçmeye yönelik Pixar tarafından hazırlanmış beş adet grafik animasyon türünde kısa film için okuduğunu anlama ve okuma testi geliştirmişlerdir. Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma testi ile okuduğunu anlama testi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013) okuduğunu anlama üzerinde okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Ekrandan okuma uygulamalarında olumsuz etkileri azaltmak amacıyla kaydırma azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak metinler uzun olduğu için belli bir oranda kaydırma kullanılmıştır. Araştırma grubunu Norveç'te iki okulun 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlk olarak tüm öğrencilere okuma anlama ve kelime ön testleri uygulanmıştır. Okuma anlama ön testinde her öğrenci için birer öykü ve açıklayıcı metin verilmiştir. Metinler yaklaşık 1500 kelimeliktir. Bu metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve kısa yanıtli sorular sorulmuştur. Metinlerde grafikler ve resimler bulunmaktadır. Kullanılan tüm maddelerin soruları PISA madde geliştirme için kullanılan anlama süreçleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrencilere soruları cevaplarırken metne tekrar bakma olanağı verilmiştir. Öğrencilerin kelime seviyeleri bir kelime testiyle ölçülmüştür. Testte eş anlamlıları bulma, kökleri bulma gibi çalışmalar bulunmaktadır. Ön testten dört hafta sonra araştırma yapılmıştır. Birinci grup verilen öyküyü ve açıklayıcı metni ekrandan okumuştur. İkinci grup bu metinleri kitaptan okumuştur. Her iki grup da soruları ekran üzerinden yanıtlamıştır. Veri sonuçlarına göre bilgisayardan okuyan öğrencilerin test puanları diğer öğrencilere oranla daha düşüktür. Okumada kullanılacak kısa metinlerde bile bilgisayardan okuma başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu sonuca ulaşılmasının nedenleri olarak şu gerekçeler gösterilmiştir: Bilgisayardan okuma sırasında kaydırılma kullanılması metnin anlam bütünlüğünü bozarak anlaşılmayı zorlaştırmış olabilir. Bilgisayardan okuma öğrencilerde yorulmaya neden olarak motivasyonu düşürmüş olabilir. Bireysel farklılıklar bu durumun sebebi olabilir.

Kurniawan ve Zaphiris (2001) kâğıttan ve ekrandan okumanın okuma hızına etki edip etmediğini belirlemiştir. 18-40 yaş arası gençlerden, 40-65 yaş arası orta yaşlılardan, 65 yaş ve üstü ileri yaştan 42 kişi araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar kâğıttan ve ekrandan okuyanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Farklı konulardan 160-165 kelime içeren üç metin kullanılmıştır. Okuma hızı basılı metinde daha fazladır. Ekrandan okuma okuma hızını %10-%30 arasında azaltmaktadır.

Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan çalışmaya gönüllü 5. Sınıf öğrencileri katılmıştır. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir öyküleyici metni öğrencilerin bir kısmı ekrandan bir kısmı basılı kitaptan okumuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ekrandan okuma okuma hızını düşürmüş, daha fazla okuma hatası yaptırmış ve

anlamayı olumsuz etkilemiştir. Öğrenciler basılı kâğıttan daha hızlı okumuş, metni daha iyi anlamış ve daha az okuma hatası yapmışlardır.

Duran ve Alevli (2014) 8. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında Türkçe ders kitabında yer alan 6 metin kullanmışlardır. Metinlerden üçü basılı kitaptan diğerleri ise ekrandan okunmuştur. Metin okutulduktan sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları verilmiş ve onlardan bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada; öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, kız öğrencilerin hem ekrandan okuduğunu anlama puanları hem de basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

## **2.6 ALANYAZIN TARAMASININ SONUÇLARI**

Araştırmanın kuramsal kısmında araştırmayla ilgili olarak okuma, dinleme ve ekrandan okuma becerilerine yönelik bilgilere ve çeşitli çalışmalara yer verilmektedir. Araştırmanın konusu ile ilişkilendirilebilecek çalışmalara bakıldığında özellikle okuma becerisine yönelik olarak pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Son yıllarda özellikle ekrandan okuma ve okuma becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalarda artış görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında aynı türden ya da benzer metinlerin hem ekrandan hem de basılı kâğıttan okutulması uygulamaları fazladır. Bu çalışmaların öğrencilerin beceri seviyelerini karşılaştırmanın yanında ekrandan okuma seviyelerini de belirleyerek eğitimde teknoloji kullanımına yönelik bulgular elde etmeyi amaçladığı görülmektedir.

Günümüzde anlama becerisi sadece okuduğunu ve dinlediğini anlama ile sınırlı değildir. Ekrandan okumaya yönelik çalışmalar ekrandan okumanın tamamen farklı bir okuma türü olduğunu ortaya koymaktadır. Ekrandan okuma esnasında ekran ve ekranın bileşenleri okuma ortamına dâhil olmaktadır. Bu nedenle ekrandan okuma, basılı materyal ve fiziksel çevre ile ilişkili olan okumadan tamamen farklı özellikler göstermektedir.

Gelişen teknoloji ile beraber dinlemenin yanında izleme becerisinin de önemi artmıştır. İzleme ve izlediğini anlama kavramları da önem kazanmaya başlamıştır. Ancak izlediğini anlamaya yönelik olarak yapılan fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu durum izleme becerisinin de incelenmesini ve eğitimde nasıl kullanılabileceğinin belirlenmesini zorunlu hale getirmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme, izleme ve okuma başarılarını belirlemek için araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu tanımlamaya yöneliktir. Eğitim alanında yapılabilecek betimsel çalışmalar çeşitli grupların başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 22) .

Araştırmada kullanılan metinler özel bir yayınevinin hazırladığı Dede Korkut Hikâyeleri arasından seçilmiştir. Seçilen hikâyelerin uygulama yapılacak sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan dinleme metinleri, sesli okuma kurallarına dikkat edilerek seçilen hikâyelerin araştırmacı ve bir Türkçe eğitimi bölümü öğrencisinin seslendirmesiyle hazırlanmıştır. Seslendirilen hikâyelerin anlaşılabilirliğine ve sesli okuma kurallarına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan videolar TRT tarafından hazırlanan Dede Korkut Hikâyeleri filmleridir. Filmlerin uzunluğu nedeniyle araştırmacı tarafından filmler üzerinde kısaltmalar uygulanmıştır. Filmlerde kısaltma uygulanırken anlaşılabilirliğin bozulmamasına ve filmlerin okuma metinleri ile uyumlarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın bahsedilen tüm aşamalarında bir alan uzmanından, bir ölçme ve değerlendirme uzmanından, bir Türkçe öğretmeninden ve iki yedinci sınıf öğrencisinden görüşler alınmıştır.

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda 7. Sınıflar arasından tesadüfi olarak seçilen üç grup ile yürütülmüştür. Seçilen grupların Türkçe

dersi başarı seviyelerinin yakın olduğunu belirlemede bir önceki dönem Türkçe dersi karne notları esas alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda üç grubun Türkçe dersi başarı seviyesinin birbirine yakın olduğu, aralarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada üç gruptan biri seçilen hikâyeleri okuyarak, diğeri dinleyerek, son grup ise hazırlanan filmleri izleyerek değerlendirme sorularını yanıtlamışlardır. Gruplarda yapılacak uygulama çeşitleri tesadüfî olarak belirlenmiştir. Araştırma sırasında öğrenciler okuma metinlerini belirlenen derslerde okumuşlar ve hemen ardından değerlendirme sorularını cevaplamışlardır. Dinleme ve izleme uygulamalarında ise, hem dinleme metinleri hem de hazırlanan filmler yirmişer dakikaya bölünerek uygulama yapılmıştır. Öğrencilere uygulanacak parçalar önce dinletilmiş, izletilmiş sonrasında ise, her parçadan sonra anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Bu uygulamanın sebebi, 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme sürelerinin kısıtlı olmasıdır. Demirel (2002: 34) 6-8. Sınıf öğrencilerinin kırk dakikaya kadar dinleyebileceklerini belirtir. Özbay (2009b: 174) dinleme sürelerinin 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda bulunmadığını 1981 programına göre ise, 7. Sınıf öğrencilerinin 30-35 dakika dinleyebileceklerini belirtir.

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgi Testi” kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerden Kişisel Bilgi Formu’nu doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar sırasında ise öğrenciler Bilgi Testi’ni yanıtlamışlardır. Hazırlanan Bilgi Testleri öğrencilerin okuma, dinleme, izleme başarı seviyelerini belirlemeye yönelik olduğundan okuma, dinleme ve izleme uygulaması yapılan gruplar aynı testi yanıtlamışlardır.

### **3.2 ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bir devlet ortaokulunun 7/A, 7/B ve 7/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 115 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak sınıfların seviyelerini belirlemede bir önceki dönem Türkçe dersi karne notları esas alınmıştır.



Tablo 4. Grupların Türkçe Dersi Karne Notlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Aritmetik Ortalama	Mod	Medyan	Standart Sapma
I. Grup	85,12	85,13	87,25	7,03
II. Grup	83,54	86,63	86,75	6,58
III. Grup	82,67	83,50	84,38	7,92

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin karne notlarına göre Türkçe dersi başarı puanlarının ortalaması birbirine yakındır ( $\bar{X}_1=85,12$ ,  $\bar{X}_2=83,54$ ,  $\bar{X}_3=83,67$ ).

Ancak grupların dağılımı normal olmadığı için ( $p<.05$ ) medyan değerleri esas alınmıştır. Medyan değerlerine bakıldığında grupların Türkçe dersi başarı seviyelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir (Medyan<sub>1</sub>=87,25, Medyan<sub>2</sub>=86,75, Medyan<sub>3</sub>=84,38).

Öğrencilerin başarıları seviyeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Normal dağılım görünmediği için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Grupların Türkçe Dersi Karne Notlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
I.Grup	39	60,28	2	,438	0,803
II. Grup	37	58,41			
III. Grup	39	55,33			

Öğrencilerin başarıları seviyelerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo5'te verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmada hangi uygulamanın hangi sınıfta yapılacağı tesadüfi olarak belirlenmiştir. I.Grupta okuma, II. grupta izleme, III. Grupta dinleme uygulamaları yapılmıştır. Uygulama yapılacak okulun seçiminde aynı şubeden en az üç tane bulunması, sınıflarda bilgisayar ve projeksiyon cihazının bulunması dikkate alınmıştır. I. Grupta bulunan öğrenciler seçilen hikâyeleri basılı materyalden okumuş, II. Grupta bulunan öğrenciler hazırlanan filmleri yirmi dakikalık bölümlerle izlemiş, III. Gruptaki öğrenciler ise seslendirilen hikâyeleri yirmişer dakikalık bölümlerle dinleyerek aynı bilgi testlerine cevap vermişlerdir.

### 3.2.1 Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile İlgili İstatistikler

Cinsiyet	I.Grup		II. Grup		III. Grup	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kız	21	%54	18	%46	20	%54
Erkek	18	%46	21	%54	17	%46

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında tüm gruptaki cinsiyet sayılarının birbirine benzer şekilde olduğu görülmektedir. I. Ve III. Gruptaki öğrencilerin %54'ü kız, %46'sı erkek öğrencilerdir. II. Grupta ise, öğrencilerin %46'sı kız, %54'ü erkek öğrencilerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin Günlük Dinleme Süreleri ile İlgili İstatistikler

Süre	I. Grup		II. Grup		III. Grup	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
0-1 Saat	10	%26	12	%31	11	%30
2-3 Saat	25	%64	21	%54	22	%59
4-5 Saat	4	%10	6	%15	4	%11

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm gruplardaki öğrencilerin çoğunun günlük 2-3 saat özel olarak dinlemeye zaman ayırdıkları görülmektedir. I. Gruptaki öğrencilerin %26'sı 0-1 saat, %64'ü 2-3 saat, %10'u 4-5 saat; II. Gruptaki öğrencilerin %31'i 0-1 saat, %54'ü 2-3 saat, %15'i 4-5 saat; III. Gruptaki öğrencilerin %30'u 0-1 saat, %59'u 2-3 saat, %11'i 4-5 saat dinlemeye zaman ayırmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Günlük Bilgisayar Kullanma Süreleri ile İlgili İstatistikler

Süre	I. Grup		II. Grup		III. Grup	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
0 Saat	1	%3	2	%5	0	%0
1-3 Saat	27	%69	23	%59	29	%75
4-5 Saat	11	%28	14	%36	8	%25

Araştırmaya katılan gruplardaki öğrencilerin çoğu günlük 1-3 saat bilgisayar kullanmaktadır. I. Gruptaki öğrencilerin %3'ü, II. Gruptaki öğrencilerin %5'i hiç bilgisayar kullanmamaktadır. I. Gruptaki öğrencilerin %69'u, II. Gruptaki öğrencilerin %59'u, III. Gruptaki öğrencilerin ise %75'i günde 1-3 saat bilgisayar kullanmaktadır. I. Gruptaki öğrencilerin %28'u, II. Gruptaki öğrencilerin %36'sı, III. Gruptaki öğrencilerin ise %25'i günde 4-5 saat bilgisayar kullanmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Günlük Televizyon İzleme Süreleri ile İlgili İstatistikler

Süre	I. Grup		II. Grup		III. Grup	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
0 Saat	5	%13	8	%20	6	%16
1-3 Saat	25	%64	19	%49	20	%51
4-5 Saat	9	%23	12	%31	11	%30

Araştırmaya katılan gruptaki öğrencilerin çoğu günlük 1-3 saat televizyon izlemektedir. I. Gruptaki öğrencilerin %13'ü, II. Gruptaki öğrencilerin %20'si, III. Gruptaki öğrencilerin %16'sı hiç televizyon izlememektedir. I. Gruptaki öğrencilerin %64'ü, II. Gruptaki öğrencilerin %49'u, III. Gruptaki öğrencilerin ise %51'i günde 1-3 saat televizyon izlemektedir. I. Gruptaki öğrencilerin %23'ü, II. Gruptaki öğrencilerin %31'i, III. Gruptaki öğrencilerin ise %30'u günde 4-5 saat bilgisayar kullanmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Sayıları ile İlgili İstatistikler

Kitap Sayısı	I. Grup		II. Grup		III. Grup	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
0 Kitap	4	%10	3	%8	5	%14
1-3 Kitap	18	%46	24	%62	22	%59
4-5 Kitap	17	%44	12	%30	10	%27

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm gruptaki öğrencilerin çoğunun ayda 1-3 kitap okudukları görülmektedir. I. Gruptaki öğrencilerin %10'u, II. Gruptaki öğrencilerin %8'i, III. Gruptaki öğrencilerin %14'ü hiç kitap okumamaktadır. I. Gruptaki öğrencilerin %46'sı, II. Gruptaki öğrencilerin %62'si, III. Gruptaki öğrencilerin ise %59'u ayda 1-3 kitap okumaktadır. I. Gruptaki öğrencilerin %44'ü, II. Gruptaki öğrencilerin %30'u, III. Gruptaki öğrencilerin ise %27'si ayda 4-5 saat kitap okumaktadır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada tüm gruplardaki öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, okuma, dinleme ve izleme seviyelerini belirlemek için seçilen iki hikâyeye yönelik iki adet “Bilgi Testi” kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu uzman görüşüne başvurulmuş ve hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda belirlenmeye çalışılan öğrenci bilgileri şunlardır: cinsiyet, günlük radyo, müzik vb. dinleme süreleri, günlük televizyon izleme süreleri, günlük bilgisayar kullanım süreleri, aylık kitap okuma sayıları.

#### 3.3.2 Bilgi Testi

Araştırmada iki adet hikâye türünde metin kullanılmıştır. Hikâyeler özel bir yayınevinin Dede Korkut Hikâyeleri kitabından seçilen “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi” ve “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması Hikâyesi” hikâyeleridir. Bilgi testleri seçilen hikâyelere yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan testlerde 2 Türkçe öğretmeni, bir Türkçe eğitimi alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme alan uzmanından görüşler alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

“Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi”ne yönelik olarak hazırlanan bilgi testi 15 soru içermektedir. Bu sorular açık uçlu soru niteliğindedir. Sorular metinde geçen olaylara, karakterlere, ana fikir ve yardımcı fikirlere, yer ve zaman bilgilerine, metinden çıkarımlar yapmaya, analiz ve sentez yapabilmeye, metni kendi ifadeleri ile tamamlamaya yöneliktir.

“Uruz’un Esir Düştüğü Hikâye” ne yönelik olarak hazırlanan bilgi testi 10 soru içermektedir. Bu sorular açık uçlu soru niteliğindedir. Sorular metinde geçen olaylara, karakterlere, ana fikir ve yardımcı fikirlere, yer ve zaman bilgilerine,

metinden çıkarımlar yapmaya, analiz ve sentez yapabilmeye, metni kendi ifadeleri ile tamamlamaya yöneliktir.

Açık uçlu soruların puanlanması araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede güvenilirliği sağlamak açısından iki değerlendirme sonucunun ortalamaları alınmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların iki uzman tarafından belirli ölçütlere göre puanlanması durumunda, puanların güvenilirliği için değerlendirmeciler arasındaki uyuma bakılır. Buna yönelik olarak değerlendirmeciler arasındaki uyumun incelenmesinde Kendall'ın uyum katsayısı esas alınmıştır. Yapılan incelemede değerlendirmeciler arasındaki uyumun anlamlı olduğu belirlenmiştir. ( $p < .05$ ). Puanlar arasında tutarlık olduğunda öğrencilerin başarı puanları iki değerlendirmecinin puan ortalaması alınarak tahmin edilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 114)

### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki bir devlet ortaokulunda eğitim gören 7. Sınıflardan üç farklı grup oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul sosyo-ekonomik açıdan orta seviyededir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve sekiz haftalık uygulamalar sonucunda öğrencilerin cevapladıkları bilgi testleri kullanılmıştır. Araştırma süreci toplam sekiz hafta sürmüştür.

Araştırma yapılacak grupların belirlenmesinde grup başarılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Grup seviyelerini belirlemede öğrencilerin bir önceki dönem Türkçe dersi karne notları esas alınmıştır.

Uygulama öncesinde uygulama yapılacak okula gidilerek okul müdürü, ders öğretmeni ve öğrencilerle görüşülmüştür. Uygulama hakkında bilgiler verilerek Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamaları kendisi yürütmüştür.

Uygulama öncelikle I. Grup ile yapılmıştır. Öğrenciler ilk hafta “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi” ni okuyarak, hikâyeye yönelik hazırlanan bilgi testini yanıtlamışlardır. İkinci hafta “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması

Hikâyesi” ni okuyarak, hikâyeye yönelik hazırlanan bilgi testini yanıtlamışlardır. Daha sonra II. Grup ile uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sırasında her hikâyeye yönelik olarak bir film kullanılmıştır. Filmlerin her biri birer saat sürmektedir. Uygulama sırasında filmler yirmi dakikalık parçalara bölünmüş ve her filmin uygulaması üç parça halinde gerçekleştirilmiştir. II. Grup ile yapılan uygulamalar sırasında öncelikle “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi”nin filmi kullanılmıştır. Öğrencilere film yirmi dakikalık bölümler halinde izletilmiş, her bölümden sonra bilgi testinin bölümle ilgili kısımları verilerek yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra ise, “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması Hikâyesi” nin filmi izletilmiştir. Öğrencilere film yirmi dakikalık bölümler halinde izletilmiş, her bölümden sonra bilgi testinin bölümle ilgili kısımları verilerek yanıtlamaları istenmiştir. İzleme sırasında okulda bulunan projeksiyon cihazları kullanılmış, ses sistemi ayarlanarak öğrencilerin görme ve işitme problemleri yaşamamaları için sınıfta gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Son uygulama III. Grup ile yapılmıştır. Uygulamada her hikâye için birer ses kaydı kullanılmıştır. Her hikâyenin ses kaydı bir saat sürmektedir. Uygulama sırasında ses kayıtları yirmi dakikalık üç parçaya bölünerek uygulanmıştır. III. Grup ile yapılan uygulamalar sırasında öncelikle “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi”nin ses kaydı kullanılmıştır. Öğrencilere ses kaydı yirmi dakikalık bölümler halinde dinletilmiş, her bölümden sonra bilgi testinin bölümle ilgili kısımları verilerek yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra ise, “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması Hikâyesi” nin ses kaydı dinletilmiştir. Öğrencilere ses kaydı yirmi dakikalık bölümler halinde dinletilmiş, her bölümden sonra bilgi testinin bölümle ilgili kısımları verilerek yanıtlamaları istenmiştir.

### **3.5 VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’na ve Bilgi Testleri’ne yönelik veriler sayısal veriler olduğu için analizler sırasında nicel analiz yöntemleri ve “SPSS 17 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili veriler çapraz tablo analizi yapılarak yüzde ve sayı olarak gösterilmiştir.

“Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi” ne yönelik bilgi testinde ilk beş soru dört, son on soru 8 puandan oluşmaktadır. Puanlama sırasında öğrencinin soruya uygun yanıtlar vermesine dikkat edilmiştir. “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması Hikâyesi”ne yönelik bilgi testinde tüm sorular onar puandan oluşmaktadır. Puanlama sırasında güvenilirliği sağlamak için değerlendirmeler araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde “Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi” I. hikâye olarak, “Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak Olması Hikâyesi” II. hikâye olarak kodlanmış ve ifade edilmiştir.

Öğrencilerin hangi alanda daha başarılı olduklarını belirlemek için aritmetik ortalama, mod ve medyan dağılımları incelenmiştir. Dağılımlar normal olmadığı için medyan değerleri esas alınmıştır. Daha sonra ise, Kruskal Wallis H testi kullanılarak gruplar arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma, dinleme ve izleme başarılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenirken t testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Dinleme başarısının günlük dinleme süresine ve günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemede Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. İzleme becerisinin günlük bilgisayar kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemede tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Okuma becerisinin aylık kitap okuma sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemede Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Hangi testin kullanılacağı konusunda dağılımın normalliği esas alınmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1 Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma1, Dinleme1, İzleme1 Puanları ile İlgili İstatistikler

	Aritmetik ortalama	Mod	Medyan	Standart sapma
Okuma1	82,56	90	85	10,753
Dinleme1	54,32	50	50	13,600
İzleme1	64,36	60	60	10,710

Öğrencilerin okuma1, dinleme1 ve izleme1 testlerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo11’de verilmiştir. Öğrencilerin okuma1, dinleme1, izleme1 puanlarının dağılımı normallik göstermemektedir. Medyan değerleri incelendiğinde öğrencilerin en başarılı olduğu alanın okuma olduğu gözükmemektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Okuma1, Dinleme1, İzleme1 Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Farklılık
Okuma1	39	89,03	2	58,353	0,000	Okuma- Dinleme
Dinleme1	37	32,12				Okuma-İzleme
İzleme1	39	51,53				Dinleme-İzleme

Öğrencilerin okuma1, dinleme1, izleme1 başarı puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin okuma1, dinleme1, izleme1 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin okuma- dinleme, okuma-izleme, dinleme-izleme başarı puanları arasında fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin en başarılı oldukları alanın okuma, en başarısız oldukları alanın dinleme olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Öğrencilerin Okuma2, Dinleme2, İzleme2 Puanları ile İlgili İstatistikler

	Aritmetik ortalama	Mod	Medyan	Standart sapma
Okuma2	82,69	90	85	10,690
Dinleme2	56,22	50	60	13,561
İzleme2	64,49	60	60	10,247

Öğrencilerin okuma2, dinleme2 ve izleme2 testlerinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler Tablo13’de verilmiştir. Öğrencilerin okuma2, dinleme2, izleme2 puanlarının dağılımı normallik göstermemektedir. Medyan değerleri incelendiğinde öğrencilerin en başarılı olduğu alanın okuma olduğu gözükmemektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Okuma2, Dinleme2, İzleme2 Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamli Farklilik
Okuma2	39	89,03	2	55,875	0,000	Okuma- Dinleme
Dinleme2	37	34,22				Okuma-İzleme
İzleme2	39	49,76				Dinleme-İzleme

Öğrencilerin okuma2, dinleme2, izleme2 başarı puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Tabloya göre, öğrencilerin okuma2, dinleme2, izleme2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin okuma- dinleme, okuma-izleme, dinleme-izleme başarı puanları arasında fark olduğu görüşmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin en başarılı oldukları alanın okuma, en başarısız oldukları alanın dinleme olduğu görülmüştür.

## 4.2 ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1 Öğrencilerin Dinleme1ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğrencilerin Dinleme1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkinine Göre İlişkisiz T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	Sd	P
Kız	20	60,50	11,910	3,410	35	0,002
Erkek	17	47,06	11,997			

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden ilişkisiz t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait T-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Tabloya göre, cinsiyete göre öğrencilerin dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Ortalamaya bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler dinleme1 başarı puanlarında daha başarılıdır.

Tablo 16. Öğrencilerin Dinleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişisine Göre İlişkisiz T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	Sd	P
Kız	20	61,00	10,834	2,490	35	0,018
Erkek	17	50,59	14,565			

Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden ilişkisiz t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait T-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Tabloya göre, cinsiyete göre öğrencilerin dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Ortalamaya bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler dinleme2 başarı puanlarında daha başarılıdır.

#### 4.2.2 Öğrencilerin Okuma1 ve Okuma2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğrencilerin Okuma1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	21	24,48	514,00	95,00	0,007
Erkek	18	14,78	266,00		

Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olmadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Ancak Kolmogorov Smirnov testi örneklem büyüklüğünden etkilenen bir test olduğu için, basıklık-kayıklık değerleri incelenmiş, bu değerlere göre de normal dağılımın olmadığı görülmüştür. Normal dağılım sağlanmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Tabloya göre, cinsiyete göre öğrencilerin okuma1 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler okuma1 başarı puanlarında daha başarılıdır.

Tablo 18. Öğrencilerin Okuma2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	Sd	P
Kız	21	87,14	6,995	2,993	26,389	0,006
Erkek	18	77,50	12,35			

Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden ilişkisiz t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait T-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Tabloya göre, cinsiyete göre öğrencilerin okuma2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ortalamaya bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle kız öğrenciler okuma2 başarı puanlarında daha başarılıdır.

#### 4.2.3 Öğrencilerin İzleme1 ve İzleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğrencilerin İzleme1 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişkisine Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	Sd	P
Kız	18	57,50	6,243	-4,570	37	0,000
Erkek	21	70,24	10,305			

Öğrencilerin izleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Normal dağılım sağlandığı için parametrik testlerden ilişkisiz t-testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin izleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait T-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Tabloya göre, cinsiyete göre öğrencilerin dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Ortalamaya bakıldığında bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle erkek öğrenciler izleme1 başarı puanlarında daha başarılıdır.

Tablo 20. Öğrencilerin İzleme2 Başarı Puanlarının Cinsiyetle İlişisine Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	14,33	258,00	87,00	0,003
Erkek	21	24,86	522,00		

Öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Simirnov testi sonucunda normal dağılım olmadığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Ancak Kolmogorov Smirnov testi örneklem büyüklüğünden etkilenen bir test olduğu için, basıklık-kayışıklık değerleri incelenmiş, bu değerlere göre de normal dağılımın olmadığı görülmüştür. Normal dağılım sağlanmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Tabloya

göre, cinsiyete göre öğrencilerin izleme2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle erkek öğrenciler izleme2 başarı puanlarında daha başarılıdır.

#### 4.2.4 Öğrencilerin Dinleme1 ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Günlük Dinleme Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 21. Öğrencilerin Dinleme1 Başarıları Puanlarının Günlük Dinleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Dinleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Farklılık
0-1 saat	11	9,27	2	18,033	0,000	0-1/2-3
2-3 saat	22	21,09				0-1/4-5
4-5 saat	4	34,25				2-3/4-5

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının dinleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir, normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p > .05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının dinleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Tabloya göre, dinleme sürelerine göre öğrencilerin dinleme1 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar (dinleme süreleri) arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili



karşılaştırmalar sonucunda dinleme süresi artıkça dinleme başarı puanı artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin Dinleme2 Başarıları Puanlarının Dinleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Dinleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Farklılık
0-1 saat	11	7,27	2	19,887	0,000	1-2, 1-3
1-3 saat	22	23,18				
3-5 saat	4	28,25				

Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının dinleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının dinleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Tabloya göre,dinleme sürelerine göre öğrencilerin dinleme2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar (dinleme süreleri) arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benforroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda dinleme süresi artıkça dinleme başarı puanı artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.5 Öğrencilerin Dinleme1 ve Dinleme2 Başarı Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 23. Öğrencilerin Dinleme1 Başarıları Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
0-1 saat	8	19,63	2	3,023	0,221
2-3 saat	19	22,84			
4-5 saat	12	15,75			

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının televizyon izleme süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Tabloya göre, televizyon izleme sürelerine göre öğrencilerin dinleme1 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 24. Öğrencilerin Dinleme2 Başarıları Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

İzleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
0 saat	8	22,50	2	1,426	0,490
1-3 saat	19	20,82			
3-5 saat	12	17,04			

Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının televizyon izleme süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir. Tabloya göre, televizyon izleme sürelerine göre öğrencilerin dinleme2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.2.6 Öğrencilerin İzleme1 ve İzleme2 Başarı Puanlarının Günlük Bilgisayar Kullanım Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğrencilerin İzleme1 Başarı Puanlarının Bilgisayar Kullanım Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1220,465	2	610,233	7,00	0,003	2-3
Gruplar İçi	3138,509	36	87,181			
Toplam	4358,974	38				

Öğrencilerin izleme1 başarı puanlarının günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarına bakılmıştır. Analizin normallik, gruplara ait varyansların homojen dağılması gibi varsayımlarının karşılandığı görüldükten sonra tek yönlü varyans analizi yapılmış analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin izleme1 başarıları bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F(2,36)= 7,00$ ,  $p<.05$ ). Bir diğer ifadeyle bilgisayar kullanım süreleri izleme1 başarı puanlarını etkilemektedir. İkili karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonucunda bilgisayarı günde 1-3 saat kullanan öğrencilerle, 4-5 saat kullanan öğrenciler arasında anlamlı fark görülmüştür.

Tablo 26. Öğrencilerin İzleme2 Başarı Puanlarının Bilgisayar Kullanım Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	330,504	2	165,252	1,626	0,211
Gruplar İçi	3659,239	36	101,646		
Toplam	3989,744	38			

Öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarına bakılmıştır. Analizin normallik, gruplara ait varyansların homojen dağılması gibi varsayımlarının karşılandığı görüldükten sonra tek yönlü varyans analizi yapılmış analiz sonuçları Tablo26'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F(2,36)= 1,626$ ;  $p>.05$ ). Bir diğer ifadeyle bilgisayar kullanım süreleri izleme2 başarı puanlarını etkilememektedir.

#### 4.2.7 Öğrencilerin Okuma1 ve Okuma2 Başarı Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 27. Öğrencilerin Okuma1 Başarı Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
Hiç	4	14,25	2	2,239	0,326
1-3 kitap	17	18,05			
4-5 kitap	17	22,15			

Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının kitap okuma sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının kitap okuma sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Tabloya göre, kitap okuma sayısına göre öğrencilerin okuma1 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 28. Öğrencilerin Okuma2 Başarı Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Dinleme Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Farklılık
Hiç	4	4,00	2	11,213	0,004	1-2, 1-3
1-3 kitap	17	18,53				
4-5 kitap	17	24,12				

Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının kitap okuma sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle dağılımın normal olup olmadığı incelenmiştir ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene F testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ( $p > .05$ ). Ancak normal dağılım görünmediği için problemin cevaplanmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının kitap okuma sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Tabloya göre, kitap okuma sayılarına göre öğrencilerin okuma2 başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar (kitap okuma sayıları) arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde Benferroni düzeltme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda kitap okuma sayısı arttıkça okuma2 başarı puanı artmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

##### 5.1.1 Öğrencilerin Dinleme, İzleme, Okuma Başarılarına İlişkin Araştırma Sonuçları

1. Öğrencilerin dinleme, izleme, okuma başarılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan birinci uygulama sonucunda öğrencilerin en başarılı olduğu alan okuma becerisidir. İkinci sırada izleme becerisi yer almaktadır. Başarı puanlarının en düşük olduğu alan ise dinlemedir.
2. Öğrencilerin dinleme, izleme, okuma başarılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan ikinci uygulama sonucunda öğrencilerin en başarılı olduğu alan okuma becerisidir. İkinci sırada izleme becerisi yer almaktadır. Başarı puanlarının en düşük olduğu alan ise dinlemedir.
3. Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Kız öğrenciler ( $\bar{X} = 60,50$ ) dinlemede erkek öğrencilerden ( $\bar{X} = 47,06$ ) daha başarılıdır.
4. Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Kız öğrenciler ( $\bar{X} = 61,00$ ) dinlemede erkek öğrencilerden ( $\bar{X} = 50,59$ ) daha başarılıdır.
5. Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını



belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Kız öğrenciler okumada erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

6. Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Kız öğrenciler ( $\bar{X} = 87,14$ ) dinlemede erkek öğrencilerden ( $\bar{X} = 77,50$ ) daha başarılıdır.

7. Öğrencilerin izleme1 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Erkek öğrenciler ( $\bar{X} = 70,24$ ) izlemede kız öğrencilerden ( $\bar{X} = 57,50$ ) daha başarılıdır.

8. Öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $p < .05$ ). Erkek öğrenciler izlemede kız öğrencilerden daha başarılıdır.

9. Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının günlük dinleme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Dinleme süresine ile öğrencilerin dinleme başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, dinleme süresi arttıkça öğrencilerin dinleme başarıları da artmaktadır.

10. Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının günlük dinleme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Dinleme süresine ile öğrencilerin dinleme başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, dinleme süresi arttıkça öğrencilerin dinleme başarıları da artmaktadır.

11. Öğrencilerin dinleme1 başarı puanlarının günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Televizyon izleme süresi ile öğrencilerin dinleme başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

12. Öğrencilerin dinleme2 başarı puanlarının günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Televizyon izleme süresi ile öğrencilerin dinleme başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

13. Öğrencilerin izleme1 başarı puanlarının günlük bilgisayar kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre izleme1 başarı puanları ile bilgisayar kullanım süreleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Yapılan Tukey testi sonucunda bilgisayarı günde 1-3 saat kullanan öğrencilerle, 4-5 saat kullanan öğrenciler arasında anlamlı fark görülmüştür.

14. Öğrencilerin izleme2 başarı puanlarının günlük bilgisayar kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre izleme2 başarı puanları ile bilgisayar kullanım süreleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>.05$ ).

15. Öğrencilerin okuma1 başarı puanlarının aylık kitap okuma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okuma1 başarı puanları ile aylık kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

16. Öğrencilerin okuma2 başarı puanlarının aylık kitap okuma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okuma2 başarı puanları ile aylık kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça okuma başarı puanları da artmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi olan "Öğrencilerin dinleme, izleme, okuma becerileri arasında başarı seviyesi farkı var mıdır?" sorusuna yönelik bulgular öğrencilerin en başarılı oldukları alanın okuma becerisi olduğunu göstermektedir. Dinlediğini anlama ve izlediğini anlama başarıları daha düşüktür. Araştırmanın bu bulgusu Baştuğ ve Keskin'in (2012) 5. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırma sonucunda da ekrandan okuma, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemiştir. Bu sonuca ulaşılmasında ekranın okuma üzerindeki olumsuz etkileri ve öğrencilerin ekrandan okumaya aşına olmamaları neden olarak gösterilmiştir. Aydemir, Öztürk ve Horzum tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada da bilgilendirici metin türünde ekrandan okuma anlamayı olumsuz

etkilemiştir. Yine ekrandan okumaya yönelik olarak Kurniawan ve Zaphiris (2001) tarafından yapılan çalışmada, ekrandan okuma okuma hızını %10-%30 arasında azaltmaktadır. Bu olumsuz etkinin nedenleri arasında okuyucuların ekrandan okumada geriye dönük okuma yapma imkânlarının olmaması, ekrandan okuma sırasında metnin uzunluğunun okuyucuyu olumsuz etkilemesi, ekrandan okumanın metni takip etmeyi zorlaştırması gösterilmiştir. Muter, Latremaille, Treurniet ve Beam (1982) yapılan çalışmada da televizyon ekranından okuma basılı kaynaktan okumaya oranla okuma hızını %30 oranında düşürmüştür.

Noyes ve Garland (2008) hız, doğruluk ve anlama yönünden basılı kitap üzerinden okuyan okuyucuların ekrandan okuyulara göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Bu sonucun nedenleri ise, bilgisayar ekranının bireysel farklılıklara uygun olarak hazırlanamaması, bilgisayarda oluşabilecek yazılım ve donanım sorunları, ekrandan okumanın daha yorucu olması, ekrandan okuma sırasında geriye dönüşler yapılamaması olarak açıklanmıştır.

Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013) okuduğunu anlama üzerinde okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Veri sonuçlarına göre bilgisayardan okuyan öğrencilerin test puanları diğer öğrencilere oranla daha düşüktür. Okumada kullanılacak kısa metinlerde bile bilgisayardan okuma başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu sonuca ulaşılmasının nedenleri olarak şu gerekçeler gösterilmiştir: Bilgisayardan okuma sırasında kaydırılma kullanılması metnin anlam bütünlüğünü bozarak anlaşılmayı zorlaştırmış olabilir. Bilgisayardan okuma öğrencilerde yorulmaya neden olarak motivasyonu düşürmüş olabilir. Bireysel farklılıklar bu durumun sebebi olabilir.

Dağtaş'ın (2013) araştırmasında ise, ekrandan okuma uygulamaları deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilemiş ancak okuduğunu anlamalarını etkilememiştir. Özen ve Erdem'in (2014) çalışmalarında da basılı kitaptan okuma ekrandan okumaya göre metin içi anlam kurmada ve genel anlama düzeyinde daha etkilidir. Tuncer ve Bahadır'ın (2014) yaptıkları çalışmada da basılı materyalden okuma başarıyı artırmaktadır. Tuncer (2012) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da basılı kitaptan okuma projeksiyon perdesinden okumaya göre hatırlama becerisini daha olumlu etkilemektedir. Bu çalışma da araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Ekrandan okuma konusunda yapılan bazı çalışmalarda ise, ekrandan okuma anlamayı olumsuz etkilememektedir. Alevli (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna göre okuduğunu anlama, okuma ortamına göre farklılaşmaktadır. Başka ifadeyle, ekrandan okumanın basılı materyalden okumaya göre okunanı anlamada daha etkili olduğu söylenebilir. Duran ve Alevli tarafından 2014 yılında yapılan bir diğer çalışmada da 8. Sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin ödev yapmak için bilgisayarını sık kullanmaları, okutulan metinlerin yapısı ve sınıf seviyesi gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğrencilerin dinleme<sup>1</sup> ve dinleme<sup>2</sup> başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusunun bulgularına göre öğrencilerin dinleme başarı puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı derecede yüksektir. Arslan (2013) çalışmasında dinleme başarı puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Temur'un (2010) yaptığı çalışmada da dinleme başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Araştırmada kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunması çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin okuma<sup>1</sup> ve okuma<sup>2</sup> başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusunun bulgularına göre öğrencilerin okuma başarı puanları kız öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Alevli'nin (2014) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Duran ve Alevli tarafından 2014 yılında 8. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir diğer çalışmada da kız öğrencilerin basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğrencilerin izleme<sup>1</sup> ve izleme<sup>2</sup> başarı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik elde edilen verilere göre öğrencilerin izleme başarı puanları erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksektir. Tuncer ve Bahadır (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ekrandan okuma başarı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Başaran'ın (2014) çalışmasında da öğrencilerin ekrandan okuma puanları cinsiyete

göre farklılaşmamaktadır. Bu durum çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi izleme becerisinin tamamen farklı bir beceri alanı olmasından da kaynaklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan " Öğrencilerin dinleme1 ve dinleme2 başarı puanları dinleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusunun bulgularına göre, günlük dinleme süresi arttıkça dinleme başarı puanları da artmaktadır. Dinleme becerisi, yapılacak çalışmalarla birlikte geliştirilebilen bir alandır (Özbay, 2009b: 11). Araştırmanın bulguları da dinleme becerisi üzerinde yapılacak çalışmaların bu becerinin gelişmesine fayda sağlayacağını kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın beşinci alt problemin olan " Öğrencilerin dinleme1 ve dinleme2 başarı puanları televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre dinleme başarı puanları öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Aral ve Aktaş'ın (1997) yaptıkları çalışmanın bulguları ile benzerdir. Bu çalışmaya göre günlük hayatta fazla televizyon izleyen öğrencilerin başarı düzeyleri düşmektedir. Erdem, Pirinççi ve Dikmetaş (2005) tarafından yapılan çalışmada da fazla televizyon izlemenin akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemin olan " Öğrencilerin izleme1 ve izleme2 başarı puanları bilgisayar kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin izleme1 başarı puanları öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre farklılaşmaktadır. Bilgisayar kullanım süresi arttıkça öğrencilerin izleme başarı puanları da artmıştır. Ancak izleme2 başarı puanları günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Bu durum kullanılan filmlerin özelliklerinden, birinci hikâyenin olay örgüsünün daha dikkat çekici olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu alt probleminin bulguları Karataş'ın (2008) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada bilgisayar kullanım süresi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık başarılarını artırmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan " Öğrencilerin okuma1 ve okuma2 başarı puanları kitap okuma sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma2 başarı puanları aylık kitap okuma sayılarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Öğrencilerin aylık kitap okuma

sayıları arttıkça okuma 2 başarı puanları da artmıştır. Ancak okuma 1 başarı puanları aylık kitap okuma sayılarında etkilenmemiştir. Bu durum birinci hikâyenin okuma metninin ikinci hikâyeye oranla daha uzun olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu bulgusu Hanedar'ın (2011) çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin kitap okuması okuduğunu anlama becerisi geliştirmiştir.

## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

#### Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Her iki uygulamada da hikâyeye türündeki metinleri basılı kitaptan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumdan hareketle öğretmenler bu durumu dikkate alarak sınıf içinde uygun uygulamalar yaratabilirler. Dil becerilerinin bir bütün olduğundan hareketle öğretmenler öğrencilerin dinleme ve izleme alanlarındaki başarılarını artırıcı uygulamalar geliştirebilirler.

2. Öğretmenler kendileri tüm beceri alanlarında öğrencilere örnek olmalıdırlar. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin de dinleme ve izleme alanlarındaki eksikliklerini gidererek bu beceri alanları hakkında bilgilerini artırıp yeni uygulamalar geliştirebilmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin farklı dinleme ve izleme çalışmalarına katılabilmelerine fırsat sağlamalıdır.

3. Öğretmenler öğrencilerin dinleme, izleme ve okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişebildiğinin farkında olarak derslerinde bu durumu dikkate alarak bu farklılıkları gidermeye yönelik öğrenme çalışmaları geliştirebilirler.

4. Öğretmenler ders içi ve ders dışı ortamlarda öğrencilerin dinleme ve izleme becerilerini geliştirecek çalışmalar yapabilirler. Dinleme becerisi dinleme süresi atıkça gelişmektedir. İzleme becerisinin ise, araştırmaya göre bilgisayar kullanımı ile olumlu yönde bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğretmenler bu verilerden hareketle öğrencilere farklı uygulamalarla yardımcı olabilirler.

5. Kitap okuma alışkanlığı okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bundan

hareketle öğretmenle öğrencileri kitap okumaya teşvik ederek, ders içinde ve ders dışında uygun okuma zamanları oluşturmalarına yardımcı olabilirler.

#### Öğrencilere Yönelik Öneriler

1.Öğrenciler dil becerilerinin önemini kavramalı ve eksik oldukları alanlara yönelik amaçlı çalışmalar yapabilmelidir. Özellikle dinleme ve izleme becerileri diğer alanlara oranla daha geri planda kalmaktadır. Öğrenciler bu durumun farkına vararak bu alanlarda kendilerini geliştirmeye çalışmalıdır.

2.Öğrenciler amaçlı dinleme ve amaçlı izleme kavramlarını tanıyarak belli bir amaca yönelik dinleme ve izleme yapabilmelidir.

3.Öğrenciler bilgisayarı ve interneti amaçlarına uygun olarak uygun sürelerde kullanma bilincini edinmelidir.

#### **5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1.Araştırma sadece hikâye türündeki metinlerle sınırlı tutulmuştur. Farklı türde metinlerle(deneme, şiir vb.) yapılacak çalışmalar alana katkı sağlayacaktır. Farklı türlerdeki metinlerin öğrencilerin başarılarına yönelik etkileri incelenebilir.

2.İzleme alanına yönelik olarak öğrencilerin izlediğini anlama becerilerini geliştirmek için bu alana yönelik olarak farklı türde uygulamalar geliştirilebilir.

3.İzleme becerisine yönelik olarak yapılan ölçümler iki film ile sınırlıdır. Bu alanda farklı türlerde daha fazla izleme materyali kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

4.Dinleme becerisine yönelik olarak yapılan ölçümler iki ses kaydı ile sınırlıdır. Bu alanda farklı türlerde daha fazla dinleme materyali kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

5.Araştırma 115 öğrenci ve sekiz hafta ile sınırlıdır. Farklı sınıf düzeylerinde farklı katılımcı sayılarıyla daha uzun süren uygulamalar yapılabilir.

6.Araştırmada okuma, dinleme ve izleme becerileri incelenmiştir. Konunun sınırlandırılmasına yönelik olarak sadece dinleme ve izleme alanlarına yönelik geliştirici uygulamalar yapılabilir.

7.Dil edinimi öncelikle ailede başlamaktadır. Bu nedenle dil becerilerinin ediniminde ailenin yerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Afferbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., ve Doyle, B. (2013). Reading What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448. Web: <http://www.reading.org> adresinden erişilmiştir.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara : TDK.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler). (Birinci Baskı), s. 15-48. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Alevli, O. (2014). *Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Anapolle, L. (1967). Visual Training and Reading Performance . *Journal of Reading* , 10(6), 372-382.
- Aral, N., Aktaş, Y. (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Arslan, A. (2013). Çeşitli Değişkenler Açısından İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* , 2(5), 61-81.
- Avcı, S., Yüksel, A. (2011). Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* , 11(3), 1285-1300.



- Aydemir, Z., Öztürk, E., Horzum, M. B. (2013). Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi, *KUYEB*, 13(4), 2263-2276.
- Aydın, G. (2010). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 14(2), 1-16.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*.Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Bamford, A. (2003). The Visual Literacy White Paper. <http://www.adobe.co.uk/education> adresinden erişilmiştir.
- Baş, Ö., Kardeş, N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7(1), 230-243.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kağıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7(2), 248-268.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı, Kağıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 63-83.
- Bentley, S. C. (2000). Listening in the 20th Century. *International Journal of Listening* , 14(1), 129-142.
- Bernetta, S. M. (1962). Visual Readiness and Developmental Visual Perception for Reading. *Journal of Developmental Reading* , 5(2), 82-86.
- Beydoğan, H. Ö. (2009). Okuma Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler. *Milli Eğitim*, 181,65-83.

- Bozan, A. (2012). *Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Bölükbaşı, F. (2002). *Türkçe Eğitimi*. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Buck, G. (2007). *Assesing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Burleson, B. R. (2011). A Constructivist Approach to Listening. *International Journal of Listening* , 25(1), 27-46.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : PegemA Yayınları.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara : Nobel Yayınları.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Dinleme Becerisine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2(2), 1-24.
- Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi* . Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Duran E, E. B. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10(2), 347-365.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2014). Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* , 2(1), 1-11.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 2(1), 115-132.
- Ediger, M. (1971). Learning to Listen. *School and Listen* , 58(3), 14-82.
- Ediger, M. (1986). Reading, Readiness and the Learner. *Minnesota English Journal*, 27, 43-49.
- Erdem, R., Pirinçci, E., Dikmetaş, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı İle İlişkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 167-177.
- Ergin, M. (2008). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Feldman, B. (1976). Visual Literacy. *Journal of Aesthetic Education* , 10(3/4), 195-200.
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change*, 60-63. [onezoneheights.pbworks.com/f/Felten,P.\(2008\).Visual%20Literacy.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/Felten,P.(2008).Visual%20Literacy.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Fisher, D., Frey, N. (2014). Speaking and Listening in Content Area Learning. *The Reading Teacher* , 68(1), 64-69. DOI: 10.1002/trtr.1296.

- Funk, D., Funk, D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills . *The Reading Teacher* , 42(9), 660-663. Web: <http://www.jstor.org/stable/20200270> adresinden erişilmiştir.
- Gilakjani, A. P., Ahmadi, M. R. (2011). A Study of Factors Effecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies For Improvement. *Journal of English Teaching and Research* , 2(5), 977-988.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.
- Groome, D. (1999). *An Introduction to Cognitive Psychology: Processes and Disorders*. London: Psychology Press.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9(19), 1-16.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 7(14), 1-21.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürel, E., Tat, M. (2012). “Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 5(23), 276-297.
- Hanedar, R. T. (2011). *8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Hildreth, G. (1953). Improving Reading with Script Text. *The Elementary School Journal* , 53(7), 387-395. Web: <http://www.jstor.org/stable/998912> adresinden erişilmiştir.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Imhof, M. (2008). What Have You Listened To In School Today? *The International Journal Of Listening* , 1-12.

- İnal, K. (2009). *Medya Okuryazarlığı*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* , 4(11), 1-16.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kana, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilis Okuma Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16(1), 100-120.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici Dinleme Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Karaman, M. K., Kurtoğlu, M. (11-13 Şubat 2009). Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığı Hakkındaki Görüşleri . *Akademik Bilişim - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karasakaloğlu, N., Bulut, B. (2012). Görsel Destekli Dinleme Metinlerinin Anlamaya Etkisi. *NWSA Education Sciences* , 7(2), 722-733.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Katrancı, M., Yangın, B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* , 6(11), 732-771.

Keleş, E. (2013). *Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Keskin, F. (2013). *Yetişkinlik Döneminde Okuma*. A. Okur (Editör). (Birinci Baskı), s. 223-239. Ankara : Pegem A Yayınları.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Kocaadam, D. (2011). *Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Kocasavaş, Y. (2010). Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20, 151-160.

Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. (2007). Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Research in Reading* , 30(2), 198-211.

- Kurniawan, S. H., Zaphiris, P. (5-10 Ağustos 2001). Reading Online or on Paper: Which is Faster. *9th International Conference on Human Computer*, New Orleans, LA.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişken Metin Algısı ve Türkçe Öğretimi. *TÜBAR* , 28,283-298.
- Lam, M. S. (2000). The Gentle Art of Listening: Skills for Developing Family-Administrator Relationships in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal* , 27(4), 267-273.
- Lam, M. S. (2000). The Gentle Art of Listening: Skills for Developing Family-Administrator Relationships in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal* , 27(4), 267-273.
- Lemken, B. (1999). EBook The Missing Link Between Paper and Screen. wenku.baidu.com adresinden erişilmiştir.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri .
- Mangen, A., Walgermo, B. R., Bronnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research* , 58, 61-68.
- McMillan, S. (1998). *Daha İyi Nasıl... İletişim Kurma* (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilmiş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Melanlıoğlu, D., Tayşi, E. K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* , 2(6), 23-32.
- Morris, D., Trathen, W., Frye, E. M., Kucan, L., Ward, D. ve Schlagal, R.(2013). The Role of Reading Rate in the Informal Assesment of reading Ability. *Literacy Research and Instruction* , 52, 52-64.

- Muter, P., Latremouille, S., Treurniet, W., Beam, P. (1982). Extended Reading of Continuous Text on Television Screens. *Human Factors*, 24(5), 501-508.
- Noyes, J. M., Garland, K. J. (2008). "Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent. *Ergonomics* , 51(9), 1352-1375.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara : Bilgi Yayınevi.
- Özen, M. (2014). *5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma Ile Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Özen, M., Erdem, İ. S. (2014). Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi. *International Journal of Academic Science*, 24, 319-350. DOI: 10.9761/JASS2161.
- Paulson, E. J. (2005). Viewing Eye Movements During Reading Through The Lens of Chaos Theory: How Reading is Like The Weather. *Reading Research Quarterly* , 40(3), 338-358.
- Petress, K. C. (1999). Listening: A Vital Skill. *Journal of Instructional Psychology* , 26(4), 261.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* , 54(4), 675-696. DOI: 10.1080/08838151.2011.521462.
- Rakes, G. C. (1999). Teaching Visual Literacy in a Multimedia Age. *TechTrends* , 43(4), 14-18.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili Dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin Group.



- RTÜK. (2006). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması*. <http://www.rtuk.org.tr> adresinden erişilmiştir.: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9(16), 141-155.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı*. (Çev. Ş. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schoeller, B. (2005). The Effects of Reading Goals on Learning in a Computer Mediated Environments. *Journal of Issues in Infirming Science and Infirmation Technology* , 2, 405-422.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara : Anı Yayınları.
- Shafir, R. (2003). *Dinlemenin Zen'i*. (Çev. I. Uçkun). İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Strother, D. B. (1987). On Listening. *The Phi Delta Kappan* , 68(8), 625-628. Web: <http://www.jstor.org/stable/20403449> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, A. (2014). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 2(1), 178-188.
- Şahin, A., Şahin, E. (2010). Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Editörler). (Birinci Baskı), s. 310-349. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve*

*Hatırlama Düzeyine Etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Tayşı, E. K. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*.Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi . *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29, 303-319.

Tercanlıoğlu, L., ve Akarsu, O. (2012). Reading Theroies in Reading Education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16(3), 59-72.

Townsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği*. (Çev.T. Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Truby, D. (2012). 10 Questions About Independent Reading. *Scholastic Instructor*, 29-31.

Tuncer, H. (2008). *Anlama Teknikleri Okuma Dinleme*. Ankara: Orkun Kitabevi.

Tuncer, M. (2012). Basılı Materyal ve Projeksiyon Perdesinden Okumanın Öğretmen Adaylarının Hatırlama, Kavrama ve Dikkat Becerilerine Etkisi. *JASS The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 695-705.

Tuncer, M., Bahadır, F. (2014). Effect of Screen Reading and Reading from Printed Out Material on Student Success and Permanency in Introduction to Computer Lesson. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(3), 41-49.

Tüzel, S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *TÜBAR* , 27, 691-706.

Umagan, S. (2007). *Dinleme Eğitimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). (Birinci Baskı), s. 149-162. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.

- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara : Nobel Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* , 11(2), 941-960.
- WEB1, <http://changediary.wordpress.com/> adresinden 11.07.2014 tarihinde erişilmiştir. (tarih yok).
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Yılmaz, G. (2007). Basın Yayının Çocuk Sağlığına Etkileri. *Türk Pediatri Araştırmaları Özel Sayı* , 42, 1-5.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri* , 323-350.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi. İ. Coşkun, S. Tüzel, S. M. Taşkaya, M. Yılmaz, K. Z. Zorbaz, M. A. Çeçen. içinde, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (s. 77-106). Ankara: Pegem A Yayınları.

## EKLER

### EK 1. İZLENEN FİMLERDEN ÖRNEKLER



KAZAN BEYİN OĞLU URUZ BEYİN  
TUTSAK OLMASI HİKÂYESİ

Bir gün Ulaş oğlu Kazan Bey yerinden kalkmıştı. Kara yerin üzerine çadırlarını diktirmişti. Bin yerde ipek halı döşenmişti. Alaca gölgeliği gökyüzüne yükselmişti. Doksan tümen genç Oğuz sohbet için toplanmıştı. Ağzı büyük küpler ortalığa salınmıştı, dokuz yerde ağzı geniş toprak kablar kurulmuştu, altın ayaklı sürahiler dizilmişti. Dokuz kara gözlü, örme saçlı, elleri bileğinden kınalı, parmakları süslü, boğazları birer karış, kâfir kızları al şarabı altın kadehle kalabalık Oğuz beylerine gezdiriyorlardı. Ulaş oğlu Salur Kazan her birinden içmişti. Birçok çadır bağışlıyordu, katar katar develer bağışlıyordu.

Oğlu Uruz karşısında yaya yaslanıp duruyordu. Sağ yanında kardeşi Kara Güne oturmuştu. Sol yanında Dayısı Uruz oturmuştu. Kazan sağına baktı kahkahayla güldü, soluna baktı, çok sevindi, karşısına baktı, oğlancığı Uruz'u gördü, elini eline vurdu, ağladı.

Oğlu Uruz'a bu iş hoş gelmedi. İleri geldi, diz çöktü, babasına seslenip söyledi, görelim ne söyledi. Söyledi:

*Benim sesimi anla, sözümü dinle, ağam Kazan!  
Sağına baktın, kahkahayla güldün,  
Soluna baktın, çok sevindin,  
Karşına baktın, beni gördün ağladın,  
Sebebi nedir söyle bana,  
Kara başım kurban olsun babam sana!*

dedi.

### KAM BÜRE BEY OĞLU BAMSİ BEYREK HİKÂYESİ

Kam Gan oğlu Han Bayındır yerinden kalkmıştı, kara yerin üstüne ak büyük evini diktirmişti, alaca gölgeliği gökyüzüne yükselmişti, bin yerde ipek halı döşenmişti.

İç Oğuz, Dış Oğuz beyleri, Bayındır Han'ın sohbetine toplanmıştı. Bay Büre Bey de Bayındır Han'ın sohbetine gelmişti. Bayındır Han'ın karşısında Kara Güne oğlu Kara Budak yayına dayanıp durmuştu. Sağ yanında Kazlık Koca oğlu Bey Yiğenek durmuştu. Bay Büre Bey bunları görünce ah eyledi, başından aklı gitti, mendilini eline aldı, böğüre böğüre ağladı. Böyle yapınca, kalabalık Oğuz'un arkası, Bayındır Han'ın güveysi Salur Kazan kaba dizinin üzerine çöktü, Bay Büre Beyin yüzüne baktı. Söyledi:

- Bay Büre Bey, ne ağlayıp sızlıyorsun?

Bay Büre Bey söyledi:

- Han Kazan, nasıl ağlamayayım, nasıl sızlamayayım? Oğulda, ortacım (veliahdım) yok, kardeşte kaderim yoktu. Yüce Tanrı beni lanetlemiştir. Beyler, tacım tahtım için ağlıyorum. Bir gün düşüp öleceğim, yerimde yurdumda kimse kalmayacak, dedi.

Kazan söyledi:

- İsteğin bu mudur?

Bay Büre Bey söyledi:

- Evet, budur. Benim de oğlum olsa, Han Bayındır'ın karşısına geçse dursa, kulluk eylese; ben de baksam sevinsem, övünsem, güvensen, dedi.

**EK 3. UYGULAMANIN İLGİLİ OKULDA YAPILABİLECEĞİNİ  
GÖSTEREN İZİN YAZISI**

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503/605.01/716705  
Konu: Araştırma İzinleri

18/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nahide İrem AZIZOĞLU tarafından; "7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Dinleme İzleme Becerileri" ile ilgili anket çalışmasının, İlimiz Adapazarı İlçesi Nuri Bayar Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine uygulanması talebi Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün .21.01.2014 tarih ve 719 sayılı yazıları bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı Nuri Bayar Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim..

Selim Yavuz SANDIKÇI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
18/02/2014

Faruk BEKARLAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Dursun KOÇYİĞİTİR  
Memur

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
21-02-2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Resmi Daireler Kampüsü  
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
http://sakarya.meb.gov.tr temelegitim54@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin :Memur : İsa GEM  
Tel : 0 264 251 36 14-15-16  
Fax :0 264 251 36 04

#### EK 4. BİLGİ TESTİ ÖRNEKLERİ

1. Okuduğunuz/ dinlediğiniz veya izlediğiniz hikâyenin adı nedir?
2. Oğuz beylerinin ettiği dualar nasıl kabul olmuştur?
3. Dede Korkut Bay Büre Bey'in oğluna neden Bamsı Beyrek adını vermiştir?
4. Tüccarların(bezirgânların) kendilerini eşkıyadan kurtaran Beyrek'e istediği hediyeleri vermeme nedenleri nedir?
5. Dede Korkut Deli Karçar'ı nasıl ikna etmiştir?
6. Yalancı oğlu Yaltacık Bamsı Beyrek'i nasıl tuzağa düşürmüştür?
7. Bamsı Beyrek neden ozan/derviş kılığına girmiştir?
8. Beyrek esir olduğu kaleden nasıl kaçmıştır?
9. Beyrek ile Banı Çiçek'in ilk karşılaşmalarını anlatınız.
10. Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyenin hangi kısımlarında ortaya çıkmıştır?
11. Bamsı Beyrek Yaltacık'ın planını nasıl bozmuştur?
12. Hikâyede geçen Türk boyunun yaşam şeklini günümüzdeki yaşam şeklimizle karşılaştırınız.
13. Yalancı oğlu Yaltacık'ın davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?
14. Hikâyedeki kişiye ad koyma geleneğinden bahsediniz.
15. Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.

1. Okuduğunuz/dinlediğiniz/izlediğiniz hikâyenin adı nedir?
2. Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyenin hangi kısımlarında ortaya çıkmaktadır?
3. Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.
4. Uruz Beyin davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?
5. Kazan Bey oğlu Uruz'u neden yiğit olarak görmemektedir?
6. Düşman saldırısı sırasında Uruz ve arkadaşları ne yapmıştır?
7. Uruz düşmana nasıl esir düşmüştür?
8. Uruz esaretten nasıl kurtarılmıştır?
9. Dede Korkut hikâyenin sonunda neler söylemiştir?
10. Kazan Beyin yerinde olsaydınız Uruz'u kurtarmak için ne yapardınız?



## EK 5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU ÖRNEĞİ

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad Soyad:

Sınıf:

Cinsiyet:  Kız  Erkek

Günlük müzik vb. dinleme süreniz:  0-1 saat  2-3 saat  4-5 saat  5 saatten fazla

Günlük bilgisayar kullanım süreniz:  0 saat  1-3 saat  4-5 saat  5 saatten fazla

Günlük televizyon izleme süreniz:  0 saat  1-3 saat  4-5 saat  5 saatten fazla

Aylık kitap okuma sayınız:  0 kitap  1-3 kitap  4-5 kitap  5 kitaptan fazla

## EK 6. KAM BÜRE BEY OĞLU BAMSİ BEYREK HİKÂYESİ CEVAP ANAHTARI

### KAM BÜRE BEY OĞLU BAMSİ BEYREK HİKÂYESİ TESTİ CEVAP ANAHTARI

*İlk beş soru dörder, son on soru sekizer puandır.*

1.Okuduğunuz/ dinlediğiniz veya izlediğiniz hikâyenin adı nedir?

Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi

2.Oğuz beylerinin ettiği dualar nasıl kabul olmuştur?

Oğuz beylerinin duaları sonucunda Yüce Tanrı Bay Büre Bey'e bir oğul verir.

3.Dede Korkut Bay Büre Bey'in oğluna neden Bamsı Beyrek adını vermiştir?

Beyrek tüccarları kafirlerden kurtardığında Dede Korkut Bay Büre Bey'e "Sen Oğlunu Bamsam diye seversin, adı da boz aygırlı Beyrek olsun diyerek Beyrek'e ismini vermiştir.

4.Tüccarların(bezirgânların) kendilerini eşkıyadan kurtaran Beyrek'e istediği hediyeleri vermeme nedenleri nedir?

Tüccarlar hediyeleri Bay Büre Bey'in oğlu için hazırlamışlardır. Beyrek, Bay Büre Bey'in oğlu olduğunu açıklamadığı için tüccarlar hediyeleri ona vermek istememişlerdir.

5.Dede Korkut Deli Karçar'ı nasıl ikna etmiştir?

Bay Büre Bey Deli Karçar'ın istediği deve, aygır ve koçları hazırladığında Dede Korkut da Deli Karçar'ın istediği diğer hediye olan bin pireyi hazırlayacağını söyler. Deli Karçar'ı pirelerle dolu olan ağla götürür, bunun üzerine Deli Karçar yaptığından pişman olarak Banı Çiçek'i Beyrek'e vermeye karar verir.

6.Yalancı oğlu Yaltacık Bamsı Beyrek'i nasıl tuzağa düşürmüştür?

Yaltacık kâfirlerle iş birliği yaparak Beyrek'e tuzak kurar ve Beyrek düşmanlara tutsak olur.

7.Bamsı Beyrek neden ozan/derviş kılığına girmiştir?

Bamsı Beyrek düşman elinden kurtulduğu zaman Yaltacık'ın Banı Çiçek ile evleneceğini öğrenir. Bunun üzerine ozan kılığına girerek düğüne gitmeye karar verir.

8.Beyrek esir olduğu kaleden nasıl kaçmıştır?

Beyrek on altı sene süren esaretinden kâfir beyinin kendisini seven kızının yardımıyla kurtulur.

9.Beyrek ile Banı Çiçek'in ilk karşılaşmalarını anlatınız.

Bamsı Beyrek av sırasında Banı Çiçek'in çadırının yanına kadar gider. Ancak bu çadırın beşik kertme nişanlısının olduğunu bilmemektedir.

10.Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyenin hangi kısımlarında ortaya çıkmıştır?

Dede Korkut hikâyede Bamsı Beyrek'e isim verilirken, Deli Karçar'dan kız kardeşini istemeye giderken ve hikâyenin sonunda görülmektedir.

11.Bamsı Beyrek Yaltacık'ın planını nasıl bozmuştur?

Bamsı Beyrek Yaltacık'ın Banı Çiçek ile evleneceğini öğrenince ozan kılığına girerek düğüne gider. Bu sırada Banı Çiçek Beyrek'i tanır, Yaltacık ise gizlice kaçmaya çalışır. Yaltacık'ın saklandığı yeri ateşe vererek onun dışarı çıkmasını sağlayan Beyrek, Yaltacık'ı affetmeye karar verir.

12.Hikâyede geçen Türk boyunun yaşam şeklini günümüzdeki yaşam şeklimizle karşılaştırınız.

Hikâyede anlatılanlara göre Türk boylarının o dönemde göçebe hayat sürerek çadırlarda yaşadıkları, ata binmenin ve avlanmanın önemli olduğu, kadınların da erkekler kadar toplum hayatına dâhil oldukları ve sorumluluk aldıkları, dönem dönem bir araya gelinen şenliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır.

*13.Yalancı oğlu Yaltacık'ın davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?*

14.Hikâyedeki kişiye ad koyma geleneğinden bahsediniz.

Hikâyeye göre bir oğlana ad verilmeden önce onun bir başarı elde etmiş olması ve kâfirlerle savaşmış olması gereklidir.

*15.Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.*

## **EK 7. KAZAN BEYİN OĞLU URUZ BEYİN TUTSAK OLMASI HİKÂYESİ CEVAP ANAHTARI**

### **KAZAN BEYİN OĞLU URUZ BEYİN TUTSAK OLMASI HİKÂYESİ TESTİ CEVAP ANAHTARI**

*Tüm sorular on puandır.*

1.Okuduğunuz/dinlediğiniz/izlediğiniz hikâyenin adı nedir?

Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak olması Hikâyesi

2.Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyenin hangi kısımlarında ortaya çıkmaktadır?

Dede Korkut sadece hikayenin sonunda Uruz Bey esaretten kurtulduğunda görülmektedir.

3.Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.

4.Uruz Beyin davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?

5.Kazan Bey oğlu Uruz'u neden yiğit olarak görmemektedir?

Uruz kâfirlerle savaşmamış, baş kesip, ok atıp, kan dökmemiştir. Bu nedenle babası onu yiğit olarak görmemektedir.

6.Düşman saldırısı sırasında Uruz ve arkadaşları ne yapmıştır?

Uruz ve arkadaşları Kazan Beyin savaştan uzak durmalarını söylemesine rağmen gizlice kâfirlere saldırmışlardır.

7.Uruz düşmana nasıl esir düşmüştür?

Uruz ve arkadaşları kafirlere saldırınca, kafirler Uruz'un tüm arkadaşlarını öldürerek Uruz'u esir almışlardır.

8.Uruz esaretten nasıl kurtarılmıştır?

Uruz'u kurtarmak için toplanan Oğuz beyleri kafire saldırarak Uruz'u kurtarırlar.

9.Dede Korkut hikâyenin sonunda neler söylemiştir?

Dede Korkut hikayenin sonunda Uruz'un esaretten kurtulması üzerine Tanrı'ya dua ve minnet içeren ifadeler söyler.

10.Kazan Beyin yerinde olsaydınız Uruz'u kurtarmak için ne yapardınız?

## EK 8. PUANLAYICI YÖNERGESİ

### PUANLAYICI YÖNERGESİ

Değerli puanlayıcı,

Bu yönerge sizin puanlama aşamasında dikkat etmeniz gereken hususları açıklamak için hazırlanmıştır. Öğrencilerin cevap kâğıtları elinize geçtikten sonra lütfen aşağıdaki maddelere dikkat ediniz.

- Puanlamayı sessiz ve dikkat dağıtmayan bir ortamda yapınız.
- Puanlamayı yapmadan önce cevap anahtarlarını ve öğrencilerin numaralarını kontrol ediniz.
- Puanlama sırasında bir soruya ait tüm bireylerin yanıtlarını değerlendirdikten sonra diğer soruya geçiniz.
- Puanlamanızı yaparken aşağıdaki örnek puanlamayı dikkate alınız.
- Kam Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesinin 13. Ve 15. Soruları ile Kazan Beyin Oğlu Uruz Beyin Tutsak olması Hikâyesindeki 3, 4. Ve 10. sorular öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmeleri amacıyla değerlendirme basamağında hazırlanan sorulardır. Bu soruların cevaplarını değerlendirirken örnek puanlama anahtarını dikkate alarak öğrencinin kendi görüşünü tam olarak ifade edebilme ve yazdıklarının hikâyede geçen konuyla alakalı olma durumuna göre puanlama yapınız.

Tam Puan	Metinde verilen bilgi ile soruda açıklanması beklenen durumu tam olarak ilişkilendirmiş ve açıklamayı buna uygun şekilde yapmıştır.
Yarım Puan	Metinde verilen bilgilerin bir kısmını açıklamış ya da tam olarak sonuca ulaşamamış.
Sıfır Puan	Cevap yok ya da soru ile tamamen alakasız.

## EK 9. ÖĞRENCİLERE AİT CEVAP KAĞIDI ÖRNEĞİ

D-23

Ad Soyad:

Sınıf:

### SORULAR

1. Dinlediğiniz hikâyenin adı nedir?

Uruz'un tutsak olması

2.Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyenin hangi kısımlarında ortaya çıkmaktadır?

En sonu

3.Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.

Uruzu kurtarmazdı

4.Uruz Beyin davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?

Babasını dinlememiş. Doğru değil

5.Kazan Bey oğlu Uruz'u neden yiğit olarak görmemektedir?

Savasa katılmadığı için

6.Düşman saldırısı sırasında Uruz ve arkadaşları ne yapmıştır?

Savasa katılır

7.Uruz düşmana nasıl esir düşmüştür?

Savasta yenilirler

8.Uruz esaretten nasıl kurtarılmıştır?

Oguz beyleri kurtarır.

9.Dede Korkut hikâyesinin sonunda neler söylemiştir?

Dua eder iyi şeyler söyler

10.Kazan Beyin yerinde olsaydınız Uruz'u kurtarmak için ne yapardınız?

## EK 10. ÖĞRENCİLERE AİT CEVAP KAĞIDI ÖRNEĞİ

0-12

Ad Soyad

Sınıf:

SORULAR

1.Okuduğunuz hikâyenin adı nedir?  
Bamsı Beyrek hikayesi

2.Oğuz beylerinin ettiği dualar nasıl kabul olmuştur?  
Beylerin çocukları olur.

3.Dede Korkut Bay Büre Bey'in oğluna neden Bamsı Beyrek adını vermiştir?  
Beyrek tüccarları kurtarır.

4.Tüccarların(bezirgânların) kendilerini eşkıyadan kurtaran Beyrek'e istediği hediyeleri vermeme nedenleri nedir?  
Hediyeleri beylerine götürürler.

5.Dede Korkut Deli Karçar'ı nasıl ikna etmiştir?  
Dede Korkut Karçar'ı pırelere dolu odaya götürdü.

6.Yalancı oğlu Yaltacık Bamsı Beyrek'i nasıl tuzağa düşürmüştür?

7.Bamsı Beyrek neden ozan/derviş kılığına girmiştir?  
Düğüne gitmek için



8. Beyrek esir olduğu kaleden nasıl kaçmıştır?

Arkadaşı yardım eder.

9. Beyrek ile Banı Çiçek'in ilk karşılaşmalarını anlatınız.

Av sırasında karşılaşırlar.

10. Korkut Ata (Dede Korkut) hikâyesinin hangi kısımlarında ortaya çıkmıştır?

Hikâyenin başında ve sonunda

11. Bamsı Beyrek Yaltacık'ın planını nasıl bozmuştur?

12. Hikâyede geçen Türk boyunun yaşam şeklini günümüzdeki yaşam şeklimizle karşılaştırınız.

Göçerde yaşıyorlar. Ata binme aulbına var

13. Yalancı oğlu Yaltacık'ın davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?

Yalan söylediği için doğru bulmuyorum.

14. Hikâyedeki kişiye ad koyma geleneğinden bahsediniz.

İsimlerini Dede Korkut veriyor

15. Hikâyenin sonunu siz yazsaydınız hikâyeyi nasıl bitirirdiniz? Kısaca anlatınız.

## **ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ**

Nahide İrem AZİZOĞLU, 1991 yılında Konya'nın Ereğli ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini burada, lise öğrenimini Nevşehir Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. 2012 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünü iyi bir derece ile bitirdi. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Halen Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Elektronik Posta: azizoglu@sakarya.edu.tr