

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MÜZİK DİNLEYEREK OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMA
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Özlem ERTEN

Haziran-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
MÜZİK BİLİM DALI

MÜZİK DİNLEYEREK OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMA
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Özlem ERTEN

Danışmanlar
Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE
Yrd. Doç. Dr. Altay EREN

Bolu-2011

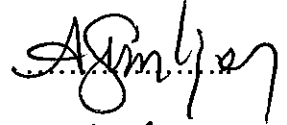
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

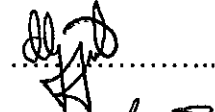
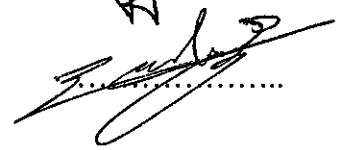
Özlem ERTEN'e ait "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" adlı çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 15/08/2011

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ahmet Serkan ECE
Üye (O. danışman) : Yrd. Doç. Dr. Altay EREN
Üye : Prof. Dr. Süleyman ÇELENK
Üye : Prof. Dr. Uğur ALPAGUT
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM



Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Değerli fikirleriyle yolumu aydınlatan danışmanlarım Doç. Dr. A. Serkan ECE ve Yrd. Doç. Dr. Altay EREN'e ve sabrı ve sevgisiyle hayatımın mimarı olan değerli annem Hacer ERTEN'e katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
ETİK İLKELER UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÖZET.....	ix

BÖLÜM I

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Soruları.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür.....	13
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1. Okuduğunu anlama.....	13
2.1.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler.....	14
Okuyucuyla ilgili faktörler.....	15
Metinle ilgili faktörler.....	20
Yöntem teknik strateji ve eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili faktörler.....	23
Okumanın yapıldığı ortamlarla ilgili faktörler.....	25
Ses.....	27
Gürültü.....	28

Müzik.....	29
2.2. Konuyla İlgili Literatür.....	37
2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar.....	37
2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar.....	38

BÖLÜM III

3. Yöntem.....	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Müzik Beğeni Testi.....	48
Müzik Beğeni Testi’ne bağlı olarak grupların oluşturulması.....	51
Müzik Beğeni Testi’ne göre müziklerin seçilmesi ve hazırlanması.....	53
3.3.2. Metni Anlama Testi.....	58
Metni Anlama Testi için kullanılacak metnin seçimi.....	58
Metni Anlama Testi’nin hazırlanışı.....	59
3.3.3. Türkçe dersi 7. sınıf not ortalaması.....	62
3.4. Prosedür.....	62
3.4.1. Kontrol grubuna ilişkin prosedür.....	63
3.4.2. Beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin prosedür.....	64
3.4.3. Beğ-sözsüz müzik grubuna ilişkin prosedür.....	65
3.4.4. Bağ-sözlü müzik grubuna ilişkin prosedür.....	67
3.4.5. Bağ-sözsüz müzik grubuna ilişkin prosedür.....	67
3.5. Ön Analiz.....	69

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	72

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler.....	77
5.1. Sonuçlar.....	77
5.1.1. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik sonuçlar.....	77
5.1.2. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik sonuçlar.....	78
5.2. Öneriler.....	79
5.2.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler.....	79
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler.....	80

KAYNAKLAR.....	83
----------------	----

EKLER.....	95
Ek-1. Müzik Beğeni Testi.....	95
Ek-2. Miras Keçe Metni.....	97
Ek-3. Metni Anlama Testi.....	102
Ek-4. Araştırma İzin Belgeleri.....	107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1. Araştırmanın deseni.....	45
Tablo 3-2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	46
Tablo 3-3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	47
Tablo 3-4. Müzik Beğeni Testi'ni oluşturan faktörler arasındaki ilişkiler.....	49
Tablo 3-5. Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencilerinin dinlemeyi ilk sırada tercih ettikleri müzik Türü.....	52
Tablo 3-6. Beğ-sözsüz müzik grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin şarkıcı ve grup listesi.....	54
Tablo 3-7. Beğ-sözsüz müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler.....	55
Tablo 3-8. Birinci beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin şarkıcı ve grup listesi.....	55
Tablo 3-9. Birinci beğ-sözlü müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler.....	56
Tablo 3-10. İkinci beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin şarkıcı ve grup listesi.....	56
Tablo 3-11. İkinci beğ-sözlü müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler.....	57
Tablo 3-12. Bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik gruplarına dinletilen şarkılarla ilgili Bilgiler.....	57
Tablo 3-13. Ön uygulama grubuna uygulanmış Metni Anlama Testi madde analizi.....	60
Tablo 4-1. Test puanı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki sıfır-sıra korelasyon katsayıları (n = 129).....	70
Tablo 4-2. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi puan Karşılaştırmaları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3-1. Şarkıcı, şarkı, grup ve müzik türü değişkenlerinin oluşturduğu faktöriyel Yapı.....	50
---	----

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, Müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 05/08/2011

İmza

Ad ve Soyad

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the effects of listening music while reading on reading comprehension performance. The participants of this study were made up of 129 eighth grade students. The study was modeled by the randomized posttest-only control group design. A Music Appreciation Test and A Reading Comprehension Test, originally developed by the researcher, were used to determine the students' music preferences and reading comprehension performance, respectively. The results showed that the reading comprehension performance of the students who read the passage with their disfavored non-verbal music, disfavored verbal music, and favored verbal music were significantly poorer than those students who did not listen music while reading the same passage.

Importantly, the current results also demonstrated that the reading comprehension performance of the students who listened their favored instrumental music while reading did not considerably differ from the reading comprehension performance of those who did not listen music. This means that the favored instrumental music condition and no-music condition was not comparable with one another in terms of the students' reading comprehension performance. Implications for education and directions for future studies were also discussed in the present study.

Key Words: Reading comprehension; music preference; music appreciation test; experimental design

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, müzik dinleyerek okuma etkinliğinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 129 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın desenini deneysel araştırma yöntemlerinden son-test kontrol gruplu seçkisiz desen oluşturmuştur. Öğrencilerin müzik tercihlerinin ve okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilebilmesi için sırasıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan Müzik Beğeni Testi ve Metni Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuma metnini beğenmedikleri sözsüz müzikler, beğenmedikleri sözlü müzikler ve beğendikleri sözlü müzikler eşliğinde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının aynı metni okurken müzik dinlemeyen öğrencilerin performanslarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir.

Önemli olarak, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar metni okurken beğendikleri sözsüz müzikleri dinleyen öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının metni okurken müzik dinlemeyen öğrencilerin performanslarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını da göstermiştir. Bunun anlamı beğenilen müzik koşulunun ve müziğin yer almadığı koşulun öğrencilerin okuduğunu anlama performansları açısından birbiriyle karşılaştırılabilir olmadığıdır. Bu çalışmada gelecekte yapılacak araştırmalara ve eğitimsel önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, müzik tercihi, müzik beğeni testi ve deneysel desen

BÖLÜM I

1. Giriş

Eğitim ve öğretim yaşı giderek düşmekte ve birçok çocuk ana sınıfında okulla tanışmaktadır. Çocuklara planlı bir şekilde kazandırılan birçok bilgi ve becerinin temelini oluşturan okuma becerisi, ilköğretimin ilk yılında yazma becerisiyle birlikte öğretilmektedir. Bilgi edinebilmek, edinilen yeni bilgileri var olanlarla karşılaştırabilmek, karşılaştırmalar üzerinde düşünüp yorumlayabilmek, bir sonuca varabilmek ve varılan sonuçları anlatabilmek için gerekli olan okuma becerisi başlarda harfleri tanıma ve harflerden heceler ve kelimeler üretebilmekten ibarettir. Temel okuma becerisi oluştuğça, okumanın gerçek amacına “anlamlandırmaya” doğru gidilmektedir. Bu da okuduğunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akbayır, 2007; Günay, 2007; Karasakaloğlu, 2006). Dolayısıyla okuma becerisi sadece göz aracılığıyla harfleri, heceleri ve kelimeleri tanımaktan ibaret bir beceri değildir. Okuma becerisine sahip olanlar tarafından göz ile tanınan harfler birleştirilmekte, bu harfler bir kelimeyi oluşturmakta ve bu kelimelerden oluşan cümleler anlamlandırılmaktadır.

Okumayı öğrenen bir öğrenci diğer derslerde de bunu kullanmaya başlamaktadır. Başka bir deyişle, öğrenmek için okunmakta ve okunan da anlaşıldığı ölçüde öğrenilmektedir. Buna göre, okuduğunu anlama becerisinin öğrencinin eğitim ve öğretim yaşamı boyunca önemini sürekli korumakta olduğu söylenebilir. “Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama öğrencilerin başlıca öğrenme yollarından birisidir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın ise zorlaşmaktadır” (Özçelik, 1987, aktaran: Sarar Kuzu, 2004: 58).

Okul başarısının önemli bir öncülü olan okuduğunu anlamayı, birçok faktör etkileyebilmektedir. Araştırmacıların bu konuda çeşitli sınıflandırmaları ve yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek çeşitli faktörler bulunmaktadır. Örneğin, Coşkun (2006)

okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri metinle ilgili faktörler ve okuyucuyla ilgili faktörler olarak iki gruba ayırmaktadır. Bu faktörlerin dışında okumanın yapıldığı ortamın da okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Fogelson, 1973; Furnham ve Strbac, 2002; Furnham, Gunter ve Peterson, 1994; Hall, 1952; Gillis, 2010; Gür, 1995). Örneğin, kişinin okuma ortamında maruz kalabileceği çevresel etmenler okumanın yapıldığı ortamın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin açıklanmasında dikkate alınması gereken faktörlerin başında gelmektedir. Diğer taraftan, çeşitli yöntem, teknik, strateji ve eğitim teknolojilerinin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisiyle ilgili olarak da birçok araştırma yürütülmüştür (Atik Çatak ve Tekinarslan, 2008; Bozkurt, 2005; Çelikçi, 2000; Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Gelen, 2004; Gelen, Dolapçioğlu ve Keskin, 2008; Güngör ve Açıkgöz, 2005; Tok, 2008; Yılmaz, 2008; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Köksal, 2008). Özet olarak, bu araştırmalardan elde edilen bulgular okuma eylemi esnasında okuyucu tarafından kullanılan çeşitli teknik ve stratejilerin kullanımının okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Öğrenciler için bireysel olarak okullarda düzenlenebilecek çalışma ortamları, kalabalık sınıflar, okulun fiziki imkânlarının sınırlı olması gibi bir takım nedenlerden dolayı sınırlılıklara sahip olabilirler. Dolayısıyla, öğrencilerin ders çalışma ya da okuma zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri evlerindeki çalışma ortamının uygun şekilde düzenlenmesi, hem okuma eyleminin okulda öğrenme süreciyle sınırlandırılmaması hem de değinilen sınırlılıkların etkisinin azaltılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirdikleri araştırmalarından elde ettikleri bulgular doğrultusunda, Demiroğlu ve Memiş (2007) öğrencinin çalışma stiline uygun olarak düzenlenmiş bir çalışma ortamının, öğrenme sürecinin hem niteliğini hem de niceliğini etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Demiroğlu ve Memiş (2007) çalışma ortamında teyp ya da televizyon gibi görsel ve işitsel araçların çalışma süreci esnasında açık olmalarının öğrenciler üzerinde farklı etkileri olduğunu da ifade etmektedirler. Ders çalışma eylemi yalnızca okuma ile sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı bir eylemdir. Ancak, okuduğunu anlamamanın öğrenme sürecindeki önemi düşünüldüğünde, belirli bir içeriğin anlamlı ve kalıcı bir biçimde öğrenmenin merkezini oluşturduğu ders çalışma eylemi sırasında çeşitli görsel ve işitsel uyaran kaynaklarının

(teyp, mp3 çalar, radyo, televizyon vb.) okuduğunu anlama üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkilerinin dikkatten uzak tutulmaması gerektiği söylenebilir.

Günümüzde giderek ivmelenen teknolojik gelişimin de bir sonucu olarak gerek görsel gerekse işitsel uyaran kaynaklarının hem kolaylıkla taşınabilmeleri hem de hemen herkes için ulaşılabilir olmaları, söz konusu kaynakların insan yaşamında işgal ettikleri yeri giderek genişletmektedir. Bu durum, bir yandan okuma eyleminin tamamen sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesini giderek zorlaştırmakta diğer yandan da böyle bir eylemin tamamen sessiz bir ortamda yapılmasının gerekli olup olmadığı konusunun sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Söz konusu sorgulama, hemen her öğrenci için sevilen bir etkinlik olan “müzik dinleme” eylemiyle yaşam boyu öğrenme için temel bir ihtiyaç konumunda bulunan “okuma eylemi” arasındaki ilişkinin nasıl bir görünüme sahip olduğunun anlaşılması, eğitimsel açıdan “okuduğunu anlamamanın” nasıl bir ortamı gerektirdiğinin anlaşılması anlamına gelmektedir. Nitekim konuyla ilgili literatürde müzik dinlemenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiği önemli miktarda araştırmanın bulunması (Fogelson, 1973; Furnham ve Strbac, 2002; Gillis, 2010; Gür, 1995; Hall, 1952; Kiger, 1989; Tucker ve Bushman, 1991) okuduğunu anlamamanın nasıl bir ortam gerektirdiğinin anlaşılmasının eğitimsel açıdan ifade ettiği önemin bir göstergesi olarak algılanabilir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular ve bu alanda çalışan araştırmacıların ifadeleri, müziğin okuduğunu anlama üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, Odabaş, Odabaş ve Polat (2008: 434–435)’a göre etkin okuma, “okuma eylemi sırasında bireyin fiziksel ve ruhsal olarak okuma atmosferini etkin bir şekilde yaşaması ve bireyin okuma sürecini sürekli olarak belli bir bilinç ve algı düzeyi üzerinde tutarak sürdürmesidir.” Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) bireyin eleştirel bir yaklaşımla okuma yapabilmesi için, fiziksel ve ruhsal olarak okuma eylemine uygun şartlar içinde bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre, okurken anlamayı, düşünmeyi ve yorumlamayı engelleyen dış etkenlerden (televizyon, radyo vb.) uzak durulmasının etkin okumanın gereklerinden biri olduğu söylenebilir.

Benzer biçimde, Aktaş ve Gündüz (2004) müziğin okuma eylemine iki açıdan zararı olduğunu söylemektedir. Birincisi, müzik için ayrılan vaktin okuma süresinin yerini almasıyken, ikincisi müzik dinleyerek yapılan okumanın, müziğin bireyin eleştirel okuma yapmasına engel olması ve bu durumun okunan konunun tam olarak anlaşılmasına yol açmasıdır (Aktaran: Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Odabaş, Odabaş ve Polat (2008: 434) eleştirel okumayı şu şekilde açıklamaktadır:

Eleştirel okuma bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile okuduğu konuyu sınama ve değerlendirmesidir. Eleştirel okuma, herhangi bir güncel olayı yüzeysel olarak okumaktan çok farklı bir eylemdir. Eleştirel okuma, okuma işlevinin büyük bir istek ve ilgi ile sürdürülmesini, tam olarak anlayabilmek için gerektiğinde yeniden okunmasını ve yazıda geçen olgu ve düşüncelerin dikkatle izlenmesini gerektirir.

Bu açıklamalardan anlaşılabileceği gibi bazı araştırmacılar müzik dinleme eylemiyle okuma eylemi arasındaki ilişkinin olumsuz bir ilişki olduğunu, dolayısıyla da okuma eyleminin gerçekleşeceği ortamın müzik dinlenmeyen bir ortam olması gerektiğini öne sürmektedirler. Diğer taraftan, müziğin okuma ortamında olumlu etkilerinin olduğunu öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin, Köksoy (2009) müzik dinlemenin okuma eylemi esnasında yoğunlaşma düzeyini artırarak okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Ancak, Köksoy (2009) müzik dinleme ve okuduğunu anlama arasındaki bu ilişkinin hangi tür müziğin dinlendiğine bağlı olarak değişebileceğini de ifade etmektedir. Köksoy (2009) özellikle barok müziğe dikkat çekmekte ve bu tür müziğin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Yılmaz (2006) müzikli ya da sessiz her bireyin kendine en uygun okuma ortamını seçmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu açıklamalar ışığında, müzik ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin olumlu bir ilişki olabileceğini savunan araştırmacıların, söz konusu ilişkinin dinlenen müziğin türü ve okuma eylemi için seçilen ortam gibi bireysel tercihler dikkate alınmaksızın anlaşılmayacağına dikkati çektikleri söylenebilir.

Araştırmacıların dışında, araştırmaların öznesi konumunda bulunan öğrencilerin bu konudaki tespitleri de dikkat çekicidir. Örneğin, bazı öğrenciler okurken dinlenen müziği dikkat dağıtıcı bulurken, bazıları dikkat dağıtıcı olmadığını düşünmektedir (Furnham, ve Bradley, 1997; Hall, 1952; Henderson, Crews, ve Barlow, 1945; Patton, Stinard ve Routh, 1983). Nitekim Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) gençler arasında müzik eşliğinde ders çalışma ya da okuma sürecinde, müziğin o eyleme daha çok yoğunlaşma sağladığı düşüncesinin hâkim olduğunu söylemektedirler.

Öğrencilerin müziğin etkilerine yönelik görüşlerini daha geniş bir çerçevede ele alan Kotsopoulou ve Hallam (2004) tarafından dört farklı ülkeden (Japonya, İngiltere, ABD ve Yunanistan) toplam 600 öğrencinin yer aldığı bir çalışmada, günlük işlevlerde müziğin kullanımı, müzik dinlenirken yerine getirilen görev çeşitleri, ders çalışırken arka plandaki müziğin etkileri, ders çalışırken dinlenen müzik türleri ve o müziği dinlemeye karar vermelerindeki nedenler incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğrenciler müziği en çok düşünürken en az da metin ezberlerken dinlediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin, müziğin rahatlatıcı etkileri olduğu, sıkıntıyı azalttığı ve kendilerine arkadaşlık ettiği konusunda uzlaştıkları saptanmıştır. Ancak, bazı öğrenciler müziğin okurken dikkatlerini olumsuz etkilediğini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin çalışırken nadiren klasik müzik dinlediği de Kotsopoulou ve Hallam (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan birisidir. Son olarak, araştırmacılar ders çalışırken dinlenen müziğin türü, günlük yaşamda ne kadar müzik dinlendiği gibi unsurların kültürel farklılıklardan etkilendiğini de saptamışlardır. Örneğin, Japon öğrencilerin, İngiliz, Amerikan ve Yunan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, günlük işlevleri esnasında daha az müzik dinledikleri saptanmıştır. Benzer biçimde araştırmada, müziğin öğrenciler üzerinde rahatlatıcı etkileri olduğu, sıkıntıyı azalttığı ve kendilerine arkadaşlık ettiği konusunda bir mutabakat oluşsa da konsantrasyonu bozduğu yönünde de fikirlerin savunulduğu görülmüştür. Bu genel mutabakatta, kültürler arası farklılıklarla açıklanabilecek bir eğilim de gözlenmiştir. Buna göre Yunan öğrencilerin, Japon, İngiliz ve Amerikalı öğrencilerden farklı olarak, müzik dinlemeyle ilgili tüm ifadelere olumlu yanıtlar verdikleri saptanmıştır.

Okumanın yapıldığı ortamda bulunan seslerin (müzik, gürültü, kitle iletişim araçları vb.) okuduğunu anlama üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri hakkında öğrenci görüşlerini saptamayı amaçlayan tarama türü araştırmaların yanı sıra, müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini konu alan deneysel araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların bazılarında okuma ortamındaki ses ve gürültünün okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen faktörler olduğu saptanırken (Fogelson, 1973; Furnham ve Strbac, 2002; Gillis, 2010), bazı araştırmalarda ise müzikli ortamın okuduğunu anlama performansını artırdığı bulunmuştur (Gür, 1995; Hall, 1952). Bunlarla birlikte, okuma ortamındaki müziğin sessiz ortama göre olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığını saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Tucker ve Bushman, 1991). Örneğin, sözlü müzikli, sözsüz müzikli ve müziksiz ortamlarla (Gillis, 2010), yüksek bilgi yüklü müzikli, düşük bilgi yüklü müzikli ve müziksiz ortamların (Kiger, 1989) okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin ölçüldüğü araştırmalarda, okuduğunu anlamının ortam değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Konunun nörobiyolojik açıdan incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular ise dinlenen müziğin, beyin öğrenme ve bellekle yakından ilişkili olan bölgelerini harekete geçirdiğini ve bu bölgelerin müzik dinleme eylemi esnasında birbirleriyle uyum içerisinde çalıştığını göstermektedir (Levitin, 2006; Karaçay, 2010). Nitekim Çuhadar (2008: 73) literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmada, “müziksel bir eylemin, sadece sağ ve sol şakak lobları ile sınırlı olmadığı, beyin sağ ve sol yarı bölgelerinin her ikisinin de işleme katıldığı bir sürecin söz konusu olduğu” çıkarsamasında bulunmuştur. Daha da önemlisi, bu alanda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgular, bireylerin sevdikleri müzikleri dinlemeleri esnasında aktif olan beyin bölgeleriyle sevmedikleri müzikleri dinlemeleri esnasında aktif olan beyin bölgelerinin aynı olmadığını göstermektedir (Hardalaç, 2006; Karaçay, 2010). Bunun anlamı, müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesinde, müzik tercihinin dikkate alınmasının yalnızca psikolojik açıdan değil, nörobiyolojik açıdan da önemli olduğudur. Nitekim müzik ve beyin ilişkisinin incelendiği bu araştırmalardan elde edilen bulgular, söz konusu ilişkinin rastlantıya dayalı olmadığını ve müziğin insan algılamasında önemli bir yer tutabileceğini göstermektedir (Çuhadar, 2008; Levitin, 2006; Karaçay, 2010).

1.1. Problem Durumu

Yukarıda özetlenen araştırmalardan elde edilen bulguların müzik dinleme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik olarak karmaşık bir tablo ortaya koyduğu söylenebilir. Bunun temel nedenlerinden bir tanesi, söz konusu araştırmalarda farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanılması olabilir. Dolayısıyla, müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesinin hedeflendiği bir araştırmanın, tarama türü araştırmaların ya da kesitsel (cross-sectional) desenlerin kullanıldığı araştırmaların nedensel çıkarımlarda bulunma olanağını ortadan kaldırmaları nedeniyle (Fraenkel ve Wallen, 2010), deneysel bir araştırma olması gerektiği söylenebilir. Nitekim yöntem kısmında detaylı biçimde açıklandığı gibi, bu araştırma son-test kontrol gruplu desenin kullanıldığı deneysel bir araştırmadır. Bu yönüyle araştırmanın, müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin uygun biçimde incelenmesine olanak sağlayan bir desene sahip olduğu söylenebilir.

Bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların görece karmaşık bir tablo ortaya koymasının bir diğer nedeni ise söz konusu araştırmalarda müzik tercihi (Etaugh ve Michals, 1975; Henderson, Crews ve Barlow, 1945), müziğe olan aşinalık düzeyi (Furnham ve Strbac, 2002; Hillard ve Tolin, 1979; Gür, 1995), müziğin basit ya da karmaşık yapıda olması (Henderson, Crews ve Barlow, 1945; Kiger, 1989) ve müziğin sözlü ya da sözsüz olması (Gillis, 2010) gibi faktörlerin yalnızca bir ya da en fazla iki tanesinin dikkate alınması olabilir. Oysaki müzik dinleme eyleminin nörobiyolojik açıdan karmaşık bir eylem olduğu dikkate alındığında (Levitin, 2006), müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, müzik tercihi ve tercih edilen müziğin sözlü ve/veya sözsüz olması ve müziğin ne sıklıkta dinlendiği (aşinalık) gibi değişkenlerin bir arada ele alınması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Ancak, konuyla ilgili literatürde hem öğrencilerin müzik beğenilerinin hem de müziğin sözlü ya da sözsüz oluşunun ve aşinalık düzeylerinin (müzik dinleme sıklıkları) bir arada kontrol edildiği deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum müziğin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisinin açık bir biçimde ortaya konabilmesi açısından önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Nitekim bu araştırmanın hareket noktasını da değinilen bu eksiklik

oluşturmuştur. Daha açık bir ifadeyle, bu araştırmanın odak noktasını beğeniye bağlı ve beğeniye bağlı olmayan sözlü ve sözsüz müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, bugüne kadar gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla ortaya çıkan karmaşık tablonun anlaşılmasına önemli bir katkı sağlama potansiyeli olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı müzik dinleyerek okuma etkinliğinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara aşağıda yer verilmiştir.

1.3. Araştırmanın Soruları

1. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile müzik dinleme sıklıkları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Deney gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama, hayatın her aşamasında başvurulacak ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Nitekim “öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa yani iyi bir okuyucu değilse eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi dezavantajlar ile karşı karşıya kalacaktır.” (Adams, 1980; Aktaran Güngör, 2005: 101). Bu dezavantajları en aza indirmenin yolu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, kapasiteleri ölçüsünde, en iyi şekilde geliştirmekten geçmektedir.

Bununla birlikte, bilginin hızla arttığı ve yaygınlaştığı, dolayısıyla da zamanın etkin kullanımının son derece önemli olduğu günümüzde, okumaya ayrılan zamanın en verimli şekilde değerlendirilmesinin, bir gereklilik olmaktan çıkarak zorunluluğa dönüştüğü söylenebilir. Bunun anlamı, okumaya ayrılan zaman diliminde, olabildiğince fazla miktarda bilgiyi, anlamlı, etkili ve doğru biçimde oluşturabilmek demektir. Esasen, günümüzün bilgisayar ve internet odaklı iletişim ortamları bilgiye ulaşmaktan çok, geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmayı, elde edilen bilgiyi derinlemesine kavramayı ve onu yeni bilgi üretiminde kullanabilmeyi gerektirmektedir (Ayan, 2009; Kurbanoglu, 2002). Bu durum öğrenme sürecinin doğasını da etkilemektedir. Nitekim günümüzde öğrenciler bilgiyi edinmekten çok, bilgiyi anlamaya, yorumlamaya ve edindikleri bilgiyi yeni durumlarda kullanmaya her zamankinden daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bunu yapmanın en etkili yollarından bir tanesi de öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinden geçmektedir. Bir diğer yol ise öğrencilerin okuma ortamlarının okuduğunu anlamalarını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesidir. Nitekim ikinci yol birincisiyle de yakından ilişkilidir.

Dolayısıyla, müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin detaylı bir biçimde incelenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, her iki yolun da daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, yukarıda değinildiği gibi, günümüzde bilgisayar ve internetin giderek yaygınlaşması geleneksel eğitim ortamlarının da giderek değişmesine, dolayısıyla da öğrenmenin içinde gerçekleştiği ortamlarda görsel ve işitsel uyaranların daha fazla yer almaya başladığı ortamlar haline dönüşmesine yol açmıştır. Bunun anlamı, günümüzün eğitim ortamlarının, sessizliğin hâkim olduğu tek boyutlu geleneksel eğitim ortamlarının, hem görsel hem de işitsel ders materyallerinin yaygın biçimde kullanılmaya başlamasıyla birlikte yerini çoklu medya destekli öğrenme ortamlarına bırakmaya başladığıdır (Kaya, 2006; Yalın, 2010). Dolayısıyla, pek çok öğretim materyalinde merkezi bir yer tutan müzik gibi evrensel bir işitsel uyaran kaynağının eğitim ortamlarında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını nasıl etkilediğinin anlaşılması konusunun, bir gereklilik olmaktan çıkarak adeta bir zorunluluk haline dönüştüğü söylenebilir. Bu nedenle, bu araştırmanın söz konusu etkinin, bugüne kadar gerçekleştirilen araştırmalardan farklı olarak daha detaylı bir biçimde incelenmesine

olanak sağlaması nedeniyle materyal geliştirme ve uygulama çalışmalarına da önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Diğer taraftan, bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların, öğrencilerin birer dinleyici olarak müzikle olan yakın ilişkileri düşünüldüğünde, okuma eylemleri esnasında hangi tür müziği nasıl dinlemeleri gerektiği konusunda da önemli bulgular ortaya koyabilme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğrencilerin, yaşamlarında önemli bir yer tutan müzik dinleme ve ders çalışma eylemleri arasında daha anlamlı ve verimli ilişkiler kurmalarına yönelik önemli bulgular ortaya koyabilir. Söz konusu bulgular bir yandan öğrencilerin okuma eylemlerini okul ortamlarında ve okul dışı ortamlarda nasıl gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda aydınlatıcı olabilirken, diğer yandan da müzik derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama yönündeki katkısının ne olabileceği ve bu katkının nasıl geliştirilebileceği gibi konulara ilişkin olarak sağlam bir bilimsel zemin oluşturabilir. Bu zeminin gerek müzik dersleri bağlamında gerekse müziğin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı diğer dersler bağlamında gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayabileceği de açıktır. Son olarak, bu araştırmanın, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda bir arada ele alınmayan müzik beğenisi, müzik dinleme sıklıkları ve dinlenen müziğin sözlü ve/veya sözsüz olması gibi faktörleri dikkate alması nedeniyle, bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalara da önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu da söylenebilir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmada geliştirilen Müzik Beğeni Testi'ne içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- (a) sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle;
- (b) sekizinci sınıf Türkçe kitabından seçilen “Miras Keçe” adlı okuma metniyle;
- (c) öğrencilerin beğenisi doğrultusunda seçilmiş müzikler ve beğeniden bağımsız gruplar için araştırmacı tarafından seçilmiş müziklerle;
- (d) boylamsal bir desene sahip olmaması nedeniyle de 2010-2011 eğitim öğretim yılı Güz Döneminden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan terimlerin anlamlarına aşağıda yer verilmiştir.

Okuduğunu anlama: Yazılı bir metinde yazar tarafından anlatılmak istenenin doğru olarak algılanması ve yorumlanmasıdır. Okuyucunun, okuduğu metnin ne kadarını anladığı ya da metinden anladıklarının doğruluk derecesi onun okuduğunu anlama düzeyini ifade etmektedir.

Müzik dinleme: Müzik dinleme amaçları bakımından çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Müzisyenler tarafından yapılan müzik dinleme zaman zaman sadece müziği işitsel olarak duymaktan çıkabilmekte ve müziğin türü, yapısı gibi özelliklerini bulma çabasına dönüşebilmekte ya da o amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Bu araştırmada bahsedilen müzik dinleme müzisyenlerin eğitsel amaçlarla ya da bilinçsiz olarak yaptıkları müzik dinleme değildir. Bu araştırmada konu edilen müzik dinleme, müzisyenlerde olduğu gibi eğitsel ya da mesleki bir amaç taşımayan, sadece müziğin duyulması olarak da tanımlanabilecek müzik dinleme biçimidir. Elbette amaç her ne olursa olsun müziğin bulunduğu bir ortamda beyin onu algılamaktadır. Bir iş sırasında dinlenen müzik de ne kadar arka planda olursa olsun o esnada beyin tarafından algılanmaktadır.

Müzik beğenisi: Müzikle ilgili bir konuda beğendim ya da beğenmedim yargısına temel oluşturan beğeni duygusunu ifade etmektedir.

Beğeniye bağlı müzik: Bu araştırmada beğeniye bağlı müzik, öğrencilerin beğendiklerini söyledikleri ve müzik beğeni testinde ilk sırada yer verdikleri müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grupları ifade etmektedir.

Beğeniden bağımsız müzik: Bu araştırmada öğrenciler tarafından ilk üç tercihinde müzik türü, şarkıcı, grup veya şarkı kategorilerinde seçilmeyen veya müzik türü kategorisinde seçilmiş olsa bile şarkıcı ismi, grup ismi veya şarkı ismi ile tutarlılık göstermeyen müzik türleri beğeniden bağımsız müzik olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin dinlemeyi tercih etmediği, beğenmediği müzikler bu kategoriye alınmıştır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuduğunu anlama

Okuma, eğitim-öğretim sürecinin en temelinde öğretilen ve hayat boyunca ihtiyaç duyulan bir beceridir. Okuma, gözle görülen sembollerin beyinde anlamlandırılması sürecidir (Akbayır, 2007; Günay, 2007). Bu anlamlandırma süreci bazen çok kolay ve başarılı şekilde yürütülürken bazen de istenen düzeyde başarılı yürütülememektedir. Okuma, çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara ilişkin bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

- “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (Akbayır, 2007: 1).
- “Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma sırasında göz ve beyin ortaklaşa çalışmaktadır. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceridir.” (Güleryüz, 2000, aktaran: Çaycı ve Demir, 2006: 438).
- “Okuma bilişsel davranışlar ile psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” (Karasakaloğlu, 2006: 142).
- “Okuma, bireyin, yazarın iletisini algılamasını ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel bir süreçtir.” (Keçik ve Uzun, 2002, aktaran: Sarar Kuzu, 2004: 61).
- “Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Okuma sadece okuyucunun o

anda gördüğü harflerden ibaret değildir. Okuyucunun ön bilgileri ve çevresel etmenlerden de etkilenebilecek bir süreçtir.” (Akyol, 2003, aktaran: Çaycı ve Demir, 2006: 438).

- “Okuma anlam üretmeye yönelik bir etkinliktir.” (Günay, 2007: 29).

Tanımlardan anlaşıldığı gibi okuma becerisi anlamayı da içinde barındırmaktadır. Buna göre, okuma sadece gözle görülen sembollerin sesli ya da sessiz bir şekilde birleştirilmesi süreci değildir (Sidekli ve Bulut, 2006). Anlamayı içinde barındıran okuma görmenin ötesinde bazı zihinsel becerileri de gerektirmektedir. Anlama olmadığı takdirde okuma tam anlamıyla amacına ulaşmış olmaz. Anlama çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlara ilişkin bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir.

- “Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır.” (Göğüş, 1978, aktaran: Sarar Kuzu, 2004: 61).
- “Anlama, kişinin okuduğu veya duyduğunu doğru olarak algılaması, doğru olarak yorumlamasıdır.” (Çaycı ve Demir, 2006: 444).
- “Anlama, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilen ve uzun süreli bellekte biriktirip saklanan bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliğidir.” (Karasakaloğlu, 2006: 142).

Tanımlardan da anlaşılabileceği gibi, anlama sadece okuma sırasında gerçekleşen bir eylem değildir. Bu bakımdan, anlama sürecini etkileyen faktörler insanların dinlediklerinden, izlediklerinden ya da okuduklarından ne anladıklarını ya da dinlediklerinin, izlediklerinin ve okuduklarının ne kadarını anladıklarını etkilemekte ve belirlemektedir (Coşkun, 2006). Kişinin dinlediğini, izlediğini ya da okuduğunu anlaması, yaşamını yönlendirmesi, iletişim kurması ve başarılı olması için gereklidir.

2.1.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler

Okuma ve yazmayı öğrenme, ilköğretim birinci sınıfta ulaşılması gereken bir hedeftir. Bu sürecin başlarında amaç harfleri ve kelimeleri doğru yazmak ve doğru birleştirmek gibi görünse de okuduğunu ve yazdığını anlamakta işin içindedir. Okumayı

ve yazmayı doğru öğrenmek ilköğretim birinci sınıfta gerçekleştirilse bile okuduğunu anlamayı geliştirmek yaşam boyunca sürmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için ilk şart okuma becerisini iyi bir şekilde kazanmaktır. Okuma becerisinin kazanılmasında etkili olan bazı faktörler vardır. Bu faktörlerden ilki okumanın yapılabilmesini sağlayan göz ve beyin gibi organların sağlıklı olmasıdır. Bu organların yetkin kullanımından sonra gelen faktör ise okumaya karşı takınılan tutumdur. Okumayı öğrenmeye karşı istekli olmak ve okumanın önemini kavramak bu beceriyi kazanmada oldukça büyük önem taşımaktadır. Okuma becerisini iyi bir şekilde kazanmanın dışında okuduğunu anlamayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler dört başlıkta toplanmış ve bunlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Okuyucuyla ilgili faktörler

Okuyucuyla ilgili faktörler bireysel farklılıklardan kaynaklanan faktörlerdir. Bireysel farklılıklar; kişinin zekâ seviyesi, yetenekleri, ilgi alanları, fiziksel ve zihinsel problemleri, okumaya karşı takındığı tutum, yetişmiş olduğu çevre gibi birçok farklı değişkeni içine almaktadır. Bu değişkenler, okuma becerisinin kazanılmasında ve bu becerinin geliştirilerek sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2005).

Okuma becerisinin kazanılmasında ve bu becerinin en iyi şekilde sürdürülmesinde en başta gelen faktör okuyucunun göz, kulak ve beyin gibi organlarının yeterliliğidir (Çiftçi, 2007). Bu organlardaki bir problem nedeniyle okumanın öğrenilmesi aksayabilir veya yeterince iyi yapılamayabilir. Bu durumda okuyucuda harfleri tanıyamama, yeterince akıcı okuyamama, okurken kelimeleri yanlış ya da eksik okuma, kelimeleri atlama gibi problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda okuyucu dikkatini okuduğu metnin ne anlattığına değil doğru okumaya vermektedir. Dolayısıyla zayıf okuyucuların, okuduğu metni anlama düzeyi düşmektedir. Kötü okuma nedenleri göz ve beyindeki bazı sorunların yanında birçok başka nedenden de kaynaklanabilmektedir. Fender (1998) kötü okuma nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır: “Amaçsızlık, okuma hızının uygun olmaması, iyi görememe, geriletici okuma, yanlış göz hareketi, okurken sözcükleri telaffuz etmek (iç ses), çok

yavaş okumak, odaklanamama, hayal kurma, kötü duruş, göz yerine başın hareket ettirilmesi” (Aktaran: Özaslan, 2006: 18-19).

Tazebay (1997) 3. ve 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, sesli okurken en fazla görülen olumsuz okuma davranışlarının parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, telaşlı olma ve dik oturmama olduğunu, en fazla görülen sesli okuma hatalarının ise sözcüğü yinleme, sözcüğü yanlış okuma olduğunu saptamıştır. Yine sessiz okuma sırasında en çok yapılan olumsuz okuma davranışlarının kalemle sürme ve parmakla sürme olduğunu saptamıştır. Tazebay (1997)’ın araştırmasında elde ettiği diğer bir bulgu ise öğrencilerin sesli okuduğunu anlama puanlarının bazı olumsuz okuma davranışlarından ve okuma hatalarından etkilenmekte olduğudur.

Acat (1996) da ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, okuduğunu anlama ile okuma güçlükleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki saptamıştır. Araştırmanın bulguları, en fazla karşılaşılan okuma güçlüklerinin sesli okumada gereksiz duraklamalar yapma ve sessiz okumada ise konuşma organlarını hareket ettirme olduğunu göstermiştir. En az karşılaşılan okuma güçlüğü ise parmakla ya da kalemle takip ederek okuma olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, okuduğunu anlama ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olan faktörün kelimeleri atlanması olduğu da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen başka bir faktör ise okumaya karşı takınılan tutumdur (Beydoğan, 2010). Buna göre, okumayı öğrenmeye karşı istekli olan ve okumaktan hoşlanan bir öğrenci daha çok okuyacak, okudukça da okuduğunu anlama gücü artacaktır. Nitekim konuyla ilgili literatürde bu yorumu destekleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Sallabaş (2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Karabay ve Kuşdemir-Kayıran (2010) da 219 5. sınıf öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde ancak düşük bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Konuyu bir başka açıdan da ele alan araştırmacılar, başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha

başarılı okuyucular olduklarını söylemektedirler. Bunun anlamı, okumaya ilişkin olumlu tutumla okuma başarısı arasında tek yönlü bir etkiden çok bir etkileşimin söz konusu olduğudur. Ünal (2006) da ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Beydoğan (2010: 10–11) okumaya karşı takınılan tutumun yanı sıra “dikkat, isteklendirme ve kaygı” gibi bazı duyuşsal unsurların önemine de dikkat çekmektedir. Bu unsurlardan biri olan okuma esnasındaki dikkat, bu araştırmanın odağıyla yakından ilgili bir faktördür. “Dikkat bilincin bir noktaya odaklanmasıdır.” (Yılmaz, 2006: 100). Okuyucunun dikkatinin dağılmasının sebebi, okuma esnasında hayallere dalma, başka şeyler düşünme gibi nedenler olabilmektedir (Yılmaz, 2006). Benzer biçimde, çevreden gelen müzik, gürültü gibi nedenler de dikkatin dağılmasına neden olabilmektedir (Başagaolu, Kalkan ve Sarı, 2004; Cassidy ve Macdonald, 2007; Parente, 1976). Dolayısıyla, çeşitli dikkat stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiler yapacağı düşünülmektedir (Yılmaz, 2006).

Başagaolu, Kalkan ve Sarı (2004) 14–16 yaş grubu 17 liseli kız öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmada klasik ve pop müziğin fizyolojik ve psikolojik etkilerini araştırmışlardır. Başagaolu ve arkadaşları (2004) İki müzik türünü ve sessizliği karşılaştırdıkları araştırmalarının sonucunda dikkat gerektiren işlerde hızlı tempolu müziğin başarıyı olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Araştırmanın bulguları, sevilen müziğin kişileri stresten uzaklaştırdığını ve kendilerini rahat hissetmelerini sağladığını da göstermiştir. Çevreden gelen uyarıcıların dışında daha özel sebeplerle de (hiperaktivite vb.) dikkat dağınıklığı yaşanabilmektedir (Yılmaz, 2006). Bu da okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen önemli bir nedendir.

Bunlarla birlikte, duyuşsal faktörlerin yanı sıra okunanı bilişsel süreçler vasıtasıyla anlamlı bir biçimde örgütlemek de önem taşımaktadır. Algozzine (2002), öğrencilerin, “anahtar kelimeleri ve cümleleri anlama, cümleler arası bağ kurma, bilgiyi anlamlı bir şekilde örgütleme, ilgi ve konsantrasyonu sürdürme” gibi bir kaç nedenden dolayı okuduğunu anlamada zorluk çektiğini belirtmektedir (Aktaran: Tok, 2008: 749).

Bilgiyi anlamlı bir biçimde örgütleyemeyen bir okuyucu okuduklarını bir süre sonra unutmakta ve okuduğu metnin ne anlatmak istediğini anlayamamaktadır. Bilginin anlamlı bir şekilde örgütlenememesi, okuyucunun bilişsel gelişimine bilgi düzeyine ve dil becerilerine bağlıdır. Aynı şekilde okuma sırasında hayallere dalma, başka şeyler düşünme veya dış etmenlerle dikkatin dağılması da unutmaya ve anlayamamaya sebep olmaktadır.

Coşkun (2006: 173)’a göre okuyucuyla ilgili şu faktörler okunanın anlaşılmasını etkilemektedir. “Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi, okuyucunun metne ilgisi, okuyucunun okuma amacı, okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu, okuyucunun kelime haznesi.” Bunların yanı sıra Coşkun (2006) yaptığı araştırmada, sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Coşkun (2006) araştırmasında gazete haberi metni, bilimsel metin ve edebi metin olmak üzere üç metin kullanmıştır. Araştırmaya katılan 160 öğrencinin okuma hızı ve anlama düzeyi arasındaki en yüksek ilişki, gazete haberi metnini okuma koşulunda, en düşük ilişki ise bilimsel metni okuma koşulunda ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan bir diğer çalışma da Tazebay (1997)’ın çalışmasıdır. Tazebay (1997) 3. ve 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğünü saptamıştır. Özetlenen bu araştırmalar, okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin okunan metnin içeriğine bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak okuduğunu anlama yalnızca metnin içeriği, okuma hızı gibi faktörlerle sınırlanabilecek bir süreç değildir. Esasen bu bağlamda, okuyucuyla ilgili özelliklerin de son derece önemli bir konumda olduğu söylenebilir.

Örneğin, Özaslan (2006) okuyucuyla ilgili şu faktörlerin önemi üzerinde durmaktadır: Okuyucunun bilgi düzeyi, motivasyonu, dil becerileri, okuma düzeyi, kelime dağarcığı ve okuma stratejilerinin kullanımı. Özaslan (2006) araştırmasında değinilen bu faktörlerden biri olan okuyucunun kelime dağarcığının önemini özellikle vurgulamaktadır. Özaslan (2006) yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü deneysel araştırmasında, kelime oyunları (tabu oyunu ve kelime türetme oyunu) ile öğrencilerin

kelime dağarcığını geliştirmenin, öğrencilerin cümleyi ve paragrafı kavramalarında ve okuduklarını anlamalarında etkili olduğunu saptamıştır.

Okuyucunun, okuduğunu daha iyi anlayabilmek amacıyla okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanıp yararlanmadığı da okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Doğan, 2002; Epçaçan, 2009; Epçaçan ve Erzen, 2010; Özaslan, 2006; Rowntree, 2000). Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında metni anlamak amacıyla izlenen bazı yollar mevcuttur. Bu yollara okuduğunu anlama stratejileri denmektedir. Bu stratejilerin kullanımı kişiden kişiye değişebilmektedir. Bir kişi için çok etkili olabilen bir veya birkaç strateji bir başkası için etkisiz ya da görece daha az etkili olabilmektedir. Bu nedenle, kişinin kendine en uygun okuma stratejisini ya da stratejilerini seçmesi okuduğunu anlayabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Beydoğan (2010: 11-14) okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler hakkında bilgi vermektedir. Okuma öncesi işe koşulan stratejilerin “metnin teması üzerinde düşünme, okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme, metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve metin hakkında tahminde bulunma” olduğunu, okuma esnasında kullanılan stratejilerin “tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri ve metnin yapısını dikkate alma” olduğunu ve okuma sonrası kullanılan stratejilerin de “özetleme stratejileri” olduğunu söylemektedir.

Susar Kırmızı (2006) okurken kullanılan stratejileri okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası kullanılan stratejiler olarak gruplandırmaktadır. Buna göre, okuma öncesi stratejileri “gözden geçirme/inceleme, okuma amaçlarını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, sorular çıkarma ve tahminde bulunma” gibi stratejilerden oluşurken, okuma sırasında kullanılan stratejiler “sözcükleri tanımlama, ilişki kurma, zihninde canlandırma, sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma, hedefe odaklanma, tahminleri/hipotezleri kontrol etme, not alma, karmaşık noktaları belirleme ve akıcı okuma” gibi stratejilerden oluşmaktadır. Okuma sonrası kullanılan stratejiler ise “özetleme, soruları yanıtlama, sentez yapma, metni görsel öğelerle ifade etme ve değerlendirme” şeklinde adlandırılmaktadır (Aktaran: Susar Kırmızı, 2008: 97-98).

Epçaçan ve Erzen (2010)'de Susar Kırmızı (2006) ile benzer biçimde okuyucunun okuduğunu anlamada başarılı olabilmesi için okuduğunu anlama stratejilerini kullanması gerektiğini ifade ederek okuma stratejilerini metnin gözden geçirilmesi, ana hatları ile taranması ve metinde nelerden söz edildiği konusunda hipotezler ileri sürülmesi olarak üç ana eksenle tanımlamaktadırlar. Güngör (2005) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla ilgili yaptığı araştırmasında, öğrencilerin okudukları bir metni anlamak amacıyla en sık kullandıkları stratejilerin, bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, ilgili soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma, önemli yerlerini bulmaya çalışma olduğunu saptamıştır. Araştırmada, öğrencilerin daha az sıklıkla başvurdukları stratejilerin ise soru çıkarma, not çıkarma, gözünde canlandırma, ne kadar anladığını kontrol etme, metnin ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminler yapma gibi stratejiler olduğunu saptamıştır.

Doğan (2002) okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini konu alan araştırmalarla ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapmış ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu saptamıştır. Sonuç olarak Doğan (2002), öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini bilmeyen ya da bu stratejileri nerede, ne zaman ve nasıl kullanması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmayan öğrencilere okuma stratejilerini öğretmelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilebilmesi açısından son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlamayı etkileyen ikinci faktör okuyucunun okuma sırasında karşı karşıya kaldığı metinle ilgili faktörlerdir. Metinle ilgili faktörler aşağıda açıklanmıştır.

Metinle ilgili faktörler

Okuyucu herhangi bir amaçla okumaya karar verdiği zaman yazılı bir ileti olan metinle karşılaşmaktadır. “Metin, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır.” (Akbayır, 2007: 219). “Okumaya konu olan, basılı ve yazılı anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir. Bir şiirden bir romana bir cümleden bir paragrafa kadar, basılı ve yazılı dil ürünlerinin tümü metin terimi ile adlandırılmaktadır.” (Özdemir, 1995, aktaran: Akbayır, 2007: 219). Okuyucuyla ilgili

bütün faktörlerin olumlu olduğu düşünülecek olsa bile okuyucunun karşılaştığı metnin özellikleri okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır (Coşkun, 2006; Çiftçi, 2007; Güneyli, 2008).

Coşkun (2006: 172-173)'a göre metnin özelliklerinden kaynaklanan okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler şunlardır: “Metnin türü, metnin anlatım düzeni (yapısı), metnin dili ve üslubu (sade veya sanatsal anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu vs.), metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılığı, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vs.)”. Çiftçi (2007)'de metnin fiziksel yapısının okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtmektedir.

Bir metnin önemli özelliklerinden biri olan metin türü, çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Güneyli (2008) metin türlerini öğretici nitelikli metinler ve yazınsal nitelikli metinler olarak iki gruba ayırmaktadır. Akbayır (2007) kitabında metin türlerini dört ana grupta sınıflandırmakta ve ilk olarak yazılış amaçlarına göre metinleri öğretici ve yazınsal metinler olarak ikiye ayırmaktadır. Akbayır (2007) ikinci grubu iletişim açısından metinler olarak adlandırmış ve bu metinlerin yalın anlamlı metinler, yabancılaştıran metinler ve örtük anlamlı metinlerden oluştuğunu öne sürmüştür. Üçüncü grup ise işlevleri açısından metinler olarak ifade edilmiştir. Akbayır (2007) dördüncü grubu, yaş gruplarına göre metinler olarak sınıflandırmış ve bu metin türlerinin masal, şiir, öykü, roman, fantastik metinler ve tiyatro metinlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Günay (2007) da kitabında metin türlerini özyaşam, öyküsel, öğretici, içsel, mektup, aytamlıkla ilgili, polemik, olağanüstü ve düşlemsel, destansı, romanesk, ağılatısal, gülmece ve dramatik metin türleri olarak sınıflandırmıştır. Araştırmacıların metinleri çeşitli şekillerde birbirinden ayırmasının amacı sadece metinler arasında yapısal olarak farklılıkların bulunması değildir. Daha çok, metin türünün kendine özgü bir okuma biçimini gerektirmesidir (Güneyli, 2008; Sidekli ve Bulut, 2006).

Yukarıda değinilen sınıflamalar kapsamında, Güneyli (2008) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin, öğretici metinleri okuduğunu anlama

düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Karatay (2007) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmasında katılımcıların okuduğunu anlama başarılarının, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığını, okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türünün şiir, en düşük olduğu metin türünün ise öyküleyici metin olduğunu saptamıştır. Sidekli ve Bulut (2006) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri betimsel araştırmalarında öğretici ve öyküleyici metinleri anlama düzeylerini ölçmüşlerdir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin öyküleyici metinleri öğretici metinlerden daha fazla anladıklarını göstermiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğudur.

Konuyla ilgili literatürde, okuduğunu anlamanın metin türünden etkilenmesinin nedenlerinden birisi olarak her türün kendine özgü bir okunma şeklinin olması gösterilmektedir (Güneyli, 2008; Sidekli ve Bulut, 2006). Bu, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında olduğu gibi öğrencilere okullarda kazandırılması gereken bir davranıştır. Dolayısıyla, okullarda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde son derece belirleyici bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Metnin dili ve üslubu da okuyucunun o metni anlamasını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Bu konuda, Sarar Kuzu (2004) öğrencilerin bilimsel ve yazınsal metinlere ön yargıyla yaklaştığını söylemektedir. Bunun sebebi olarak da bilimsel metinlerde kullanılan üst dili ve yazınsal metinlerde kullanılan örtük anlatımı göstermektedir. Okuyucunun ön yargısından kaynaklanan bu durum metnin özelliğiyle ya da içeriğiyle de yakından ilgili olabilir (Coşkun, 2006; Günay, 2007). Nitekim daha önce de ifade edildiği gibi, metnin içeriği ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre, karmaşık ve anlaşılması güç kavramlarla yazılmış bir metin okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyerek okuyucunun bu ve benzeri metinlere ön yargılı bir biçimde yaklaşmasına neden olabilecektir. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen metinle ilgili faktörler hakkında, okuyucunun bir metinle karşılaştığı zaman o metnin türünü ve özelliklerini saptamasının ve o metin türünü nasıl okuyacağını

bilmesinin, hem okuyucunun okuduğunu anlaması üzerinde hem de okumaya karşı yargı ve tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Yöntem teknik strateji ve eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili faktörler

Bazı yöntem, teknik, strateji ve eğitim teknolojilerinin kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin araştırıldığı önemli miktarda araştırma mevcuttur (Atik Çatak ve Tekinarslan, 2008; Bozkurt, 2005; Çelikçi, 2000; Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007; Gelen, Dolapçioğlu ve Keskin, 2008; Güngör ve Açıkgöz, 2005; Tok, 2008; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Köksal, 2008). Örneğin, Bozkurt (2005) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama düzeyi üzerinde, geleneksel yönteme göre etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, hikâye haritası yönteminin geleneksel yönteme göre okuduğunu anlama düzeyi üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, Yılmaz (2008) araştırmasında hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini ele almıştır. Çalışmanın örneklemini ilköğretim II. Kademe de yer alan ve okuduğunu anlama problemi olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlama problemi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Duman ve Çifçi Tekinarslan (2007) araştırmalarını hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci üzerinde yürütmüştür. Bu çalışmada hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Köksal (2008) araştırmalarını zekâ düzeyleri normal olan, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi bulunmayan ancak okuma güçlüğü bulunan dört öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Okuma düzeylerini belirledikleri bu öğrencilere tekrarlı okuma yöntemini kullanarak toplam 48 saat öğretim sunmuşlardır. Tekrarlı okuma yöntemi ile sundukları 3 aylık bir öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğunu saptamışlardır. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerini kapsayan araştırmasında, Çelikçi (2000) okuduğunu anlamının geliştirilmesinde gösteri, resimle öğretim ve düz anlatım yöntemlerinin

etkililiğini karşılaştırmış ve gösteri (demonstrasyon) yöntemi ile resimle anlatımın lehine anlamlı farklılıklar saptamıştır.

Benzer biçimde, Güngör ve Açıkgöz (2005) deneysel desen kullandıkları çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Tok (2008)'da yaptığı çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışmaları, birbirlerine öğreterek öğrenmeleri, düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşmaları, birbirlerini öğrenmeye motive etmeleri, bireysel ve işbirliğine yönelik çabalarının ödüllendirilmesi ve eğlenceli olması nedeniyle okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etki yarattığı araştırmadan elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Gelen, Dolapçıoğlu ve Keskin (2008) tarafından yürütülen araştırmada, ilköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının, geleneksel öğretime göre öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyip etkilemediği sınıanmıştır. Sonuç olarak, altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır.

Yılmaz (2008) tarafından okuma güçlüğü olan, zekâ düzeyi normal olan, herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmayan, dil ve konuşma bozukluğu olmayan bir sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada, sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Gelen (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise bilişsel farkındalık stratejisinin kullanılmasının Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okuduğunu anlama başarısını artırdığı, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlamasını artırmak amacıyla bazı eğitim teknolojilerinden de yararlanılmaktadır. Örneğin Atik Çatak ve Tekinarslan (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada Powerpoint programında hazırlanan okuma materyaliyle hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama düzeylerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır. Üç zihinsel engelli öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırmada, okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan slâytlar kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları Powerpoint sunu programının, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırmaya yardımcı olan bir eğitim teknolojisi olduğunu göstermektedir.

Okumanın yapıldığı ortamla ilgili faktörler

Okuma birçok farklı ortamda gerçekleştirilebilen bir eylemdir. Öğrenciler için bilgi edinmenin, kendini geliştirmenin, ders çalışmanın önemli bir aracı olan okumanın yapıldığı ortamda gürültü, müzik, kitle iletişim araçları gibi uyarıcılar mevcut olabilmektedir. Örneğin, ders aralarında kitap okuyan ya da test çözmekte olan bir öğrenci çeşitli gürültülere maruz kalabilmekte, çalışma odasına sahip olmayan bir öğrenci televizyonun açık olduğu bir odada ders çalışmakta veya odasında ders çalışan bir öğrenci bu esnada müzik dinleyebilmektedir. Bu tür durumların okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği, konuyla ilgili literatürde üzerinde önemle durulan ve giderek artan sayıda araştırma aracılığıyla incelenmekte olan bir konudur.

Örneğin, bazı araştırmacılar arka plandaki müziğin ya da diğer medya araçlarının bilişsel işlemlerin gerçekleştirilmesinde merkezi konumda bulunan kısa süreli bellek (Short Term Memory) ve çalışan belleğin (Working Memory) kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle, bireylerin bilişsel performanslarını olumsuz bir biçimde etkileyebileceğini ifade etmektedirler (Basil, 1994; Lang, 2000; aktaran: Gillis, 2010: 4). Başka bir deyişle bilişsel eylemler sırasında ortamda var olan bir uyarıcının, o eylemin performansını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Patton, Stinard ve Routh (1983) tarafından 5 ile 9. sınıflarda öğrenim gören 387 öğrenci üzerinde ve normal ev koşullarında yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin birçoğunun okuma için sessiz ortamı tercih ettiklerini ancak matematik ve yazılı çalışmalar için televizyonun veya radyonun açık olduğu ortamı tercih ettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, lise öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine göre daha çok sessiz ortamları tercih ettiği de araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Araştırmanın uygulama sonrası bulguları ise televizyonun ortalama bir dikkat dağıtıcı olduğunu ancak radyo ve kasetçaların performans üzerinde faydalı olduğunu göstermiştir. Bu araştırmaya göre bilişsel süreçler üzerinde dikkat bozucu etkileri olan uyarıcılar olabildiği gibi motive edici uyarıcılar da bulunmaktadır. Bu uyarıcıların doğru şartlarda sınanması ve tespit edilmesi gerekmektedir.

Konuyla ilgili literatürde, okuma ortamında bulunan uyarıcılarla ilgili birçok deneysel araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Furnham, Gunter ve Peterson (1994) tarafından yürütülen bir çalışmada katılımcılara hem sessiz ortamda hem de televizyon programı eşliğinde iki okuma parçası okutulmuş ve katılımcıların sessiz ortamda daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Benzer biçimde, Pool, van der Voort, Beentjes, ve Koolstra, (2000) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada, İki çeşit televizyon sesinin zor ve kolay ev ödevleri yapan çocukların performansı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin, üç koşuldan birinde (pembe dizi, müzik videoları ya da televizyonsuz ortam) verilen ödevleri yapmaları sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları, ödev performansının ancak pembe dizi eşliğinde olumsuz bir etkiye uğradığını göstermiştir. Pool, Koolstra ve van der Voort (2003) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da televizyondaki “pembe dizilerin” ödev performansını sessiz ve müzikli ortama göre olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Özetle, bu çalışmalardan elde edilen bulgular müziğin televizyon programlarına göre ödev performansını daha olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak, müziğin ödev performansı ve okuduğunu anlama gibi eğitimsel çıktılar ve süreçler üzerindeki etkilerinin incelenmesi söz konusu olduğunda, öncelikle ses, gürültü ve nihayet müzik

kavramlarının incelenmesinin, bu kavramların müzik kavramıyla olan ilişkilerinin ve/veya farklılıklarının neler olduğunun anlaşılması açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Ses

Müziği kapsayan bir kavram olan ses, “kulağın işitebildiği titreşim sınırları içinde havada oluşan basınç değişimleridir.” (Say 1992: 1125). Sesin şiddeti, yüksekliği, süresi ve tınısı gibi önemli bazı özellikleri bulunmaktadır. Sesin şiddeti, başka bir deyişle hafif ya da gür oluşu, desibel olarak adlandırılan bir birim aracılığı ile ölçülmektedir. “İnsan kulağını rahatsız eden ses yüksekliği 120 desibel, hiç duyulamayan sesin şiddeti ise 0 desibeldir.” (Eraydın 2006: 6). “İnsan kulağının duyabileceği en hafif ve en yüksek ses arasındaki şiddet oranı 1/1 trilyondur. Sadece müzikte duyulabilen seslerin arasındaki genişlik 1/1 milyondur.” (Campbell, 2002: 47). Campbell (2002: 47) günlük hayattan verildiği örnekler aracılığıyla ses şiddetini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Yaprakların hışırtısı 10 desibel, fısıltı 30 desibel olarak kaydedilmiştir. Sessiz bir ev ya da büro 40 ya da 50 desibeldir, normal bir konuşma da yaklaşık 60 desibeldir. Trafiğin en yoğun olduğu saatlerde desibel 70’i bulur. Bağırarak yapılan konuşmalar, basınçlı asfalt matkapları, motosikletler 100 desibele kadar çıkar, elektrikli testereler 110 desibel, gürültülü Rock müzik ve araba kornaları 115 desibel kadardır. Fırlatılmak üzere olan bir roket 180 desibele ulaşabilir. Bedende yakınmalar 125 desibelden itibaren başlar. Desibel ölçeği logaritmiktir yani her 10 desibellik artış bir önceki rakamın iki katı kadardır (Campbell, 2002: 47).

Sesin yüksekliği, bir başka deyişle frekansı ise sesin tiz ya da pes olmasıyla ilgilidir. Sesin frekansı, havada bir saniyede oluşturduğu dalga sayısı hertz ile ölçülmektedir. İnsan kulağı 20 hertz ile 20.000 hertz arasında değişen frekanslardaki sesleri duyabilmektedir (Eraydın, 2006; Say, 1992).

Tomatis yüksek frekanslı seslerin 3.000'den 8.000 hertz ve üzerine kadar beyinde çınladığını ve beynin düşünme, üç boyutlu algı ve hafıza gibi işlevlerini etkilediğini belirtmektedir. Orta frekanstaki seslerin (770 ile 3.000 hertz arası) kalbi, akciğerleri ve duyguları harekete geçirdiğini, düşük frekanslı seslerin de (125'ten 750 hertze kadar) fiziksel hareketi etkilediğini ifade etmektedir (Campbell, 2002: 46-47).

Başka bir deyişle, Tomatis sesin incelik ve kalınlık özelliğinin önem taşıdığını belirtmektedir. Özellikle çok ince seslerin insan beynini rahatsız ettiğini kalın seslerin ise fiziksel hareketler üzerinde etkili olduğunu söylemektedir. Sesin süresi, sesin ne kadar uzun veya kısa olduğunu, tınısı ise sesin hangi kaynaktan geldiğini ifade etmektedir. Gözle görülmese de taşıdığı enerjiyle fiziksel bir varlık olan ses, özellikleri bakımından düzenli sesler ve düzensiz sesler ya da müzik ve gürültü olarak ikiye ayrılabilir. Ancak, etki gücü bakımından gürültü ve müzik etkisini aynı şekilde değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü gürültü, aşağıda detaylı biçimde açıklandığı gibi, amaçsız ve düzensiz sesleri ifade ederken müzik insan sesi de dâhil olmak üzere çeşitli araçlar kullanılarak hazırlanan seslerin planlı ve anlamlı bir örüntüsü olarak ifade edilebilir.

Gürültü

İnsan günlük yaşamı süresince, oldukça fazla miktarda ve çok çeşitli seslere maruz kalmaktadır. Özellikle şehirli insanın sadece trafikte maruz kaldığı sesler göz önünde bulundurulduğunda bile gürültünün insan hayatında tuttuğu yer anlaşılabilir. Gürültü “müzik seslerinden farklı olarak birbiriyle uyumsuz çeşitli titreşimlerin üst üste gelmesinden doğan sesler” olarak tanımlanabilir (Say, 1992: 564). Başka bir ifadeyle, “bir cismin konumunun değişmesine hareket denmektedir; hareket, kulağı uyaran en temel etkindir. Hareketlerin karışıklığı ne kadar çok ise, algıladığımız sesler de o oranda karışık olmaktadır. Buna, gürültü denmektedir.” (Eraydın, 2006: 5).

Diğer taraftan gürültünün insan üzerindeki olumsuz etkileri çok sayıda araştırmayla ortaya konmuştur (Campbell, 2002; Deems, <http://clearinghouse.missouriwestern.edu>, 25 Mayıs 2011'de erişildi; Furnham ve

Strbac, 2002). Örneğin, “yaklaşık 60 milyon Amerikalıda duyma kaybı olduğu ve bunun üçte birinin de yüksek sese maruz kalmaktan kaynaklandığı saptanmıştır.” (Campbell, 2002: 51). Gürültünün etkileri sadece sağlıkla ilgili konularla sınırlı tutulmamalıdır. Nitekim eğitim kurumlarında ve bireysel çalışma alanlarında da gürültünün etkileriyle karşı karşıya kalınmaktadır. Örneğin, New York’taki bir ilkokulda yapılan çalışmada, dört yıl süresince sınıfları metronun geçtiği alanda bulunan öğrencilerin, trenlerin gürültüsüne doğrudan maruz kalmayan öğrencilere göre öğretim açısından 11 ay geri oldukları saptanmıştır. Ancak, araştırmada yer alan öğrenciler tren gürültüsüne maruz kalmadıkları başka bir sınıfa alındıklarında başarı düzeyleri normale dönmüştür (Campbell, 2002). Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okuduğunu anlamamanın gürültüden etkilenebileceğini öne sürmek mantıklıdır. Nitekim bu konuda yapılan deneysel bir araştırma sessiz ortama göre şehir gürültüsünün okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Furnham ve Strbac, 2002). Deems (<http://clearinghouse.missouriwestern.edu>, 25 Mayıs 2011’de erişildi) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise doğal sesler eşliğinde ders çalışan öğrencilerin (su, hayvan, rüzgar vb.), Rock müziği eşliğinde ve sessiz ortamda ders çalışan öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Müzik

Müziğin insan hayatındaki yeri ve önemi çok eski çağlardan bu yana merak konusu olmuş ve etkilerinden birçok konuda yararlanılmıştır. Müziğin en eski kullanım alanlarından birisini insanların psikolojik sağaltımı oluşturmaktadır (Gençel, 2006; Giray, 2008; Özçevik, 2007). Müziğin genelde insan psikolojisi, özelde ise duygu durumu üzerindeki olumlu etkileri uzun süredir bilinmesine rağmen, konunun bilimsel bir yaklaşımla ele alınarak incelenmesi 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu konu öncelikle sanayi örgütlerinde, iş gören memnuniyeti ve verimliliğinin artırılması amacıyla incelenmeye başlamıştır (Hall, 1952; Yayla, Alabay ve Nurettin, 2007). Örneğin, Yayla, Alabay ve Nurettin (2007)’in işyerinde yapılan ortak müzik yayınının işgören verimliliği üzerindeki etkisini saptamaya çalıştıkları araştırmalarını, 35 tekstil fabrikası çalışanı üzerinde yürütmüşlerdir. Uygulama, müziksiz, sevilen müzikli ve sevilmeyen müzikli olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, genç yaşta ve deneyimsiz işgörenlerin müzikli ortamda müziksiz ortama göre daha verimli çalıştıkları

belirlenmiştir. Müziğin etkilerinin görece yakın bir zamanda incelenmeye ve kullanılmaya başlandığı bir diğer alan ise eğitim alanıdır (Dinçer, Ece ve Yıldızlar, 2010; Doğan Timur ve Çongur Yeşilkaya, 2006; Günay, 1978; Hall, 1952; Hallam ve Price, 1997; Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmacı, 2006).

Müziğin eğitimle ilgili konularda kullanımı denilince ilk akla gelen müzik eğitimidir. Müzik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediği merak uyandıran bir konu olarak göze çarpmaktadır. Örneğin, “17 farklı ülkede, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fen dersi başarıları üzerine yapılan bir tarama çalışmasında, Macaristan, Japonya ve Hollanda’nın ilk üç sırada yer aldığı saptanmıştır. Nitekim bu ülkeler temel eğitim programlarına müziği ve sanat eğitimini etkili bir biçimde katan ülkelerdir (Tarman, 2006). Bunun anlamı, sanat eğitiminin öğrencilerin fen bilgisi gibi alanlardaki başarı düzeyleri ile yakından ilişkili olabileceğidir.

Bu bağlamda, müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı tarafından yayınlanan bir raporda, 1987–1989 yılları arasında müzik dersi alan öğrencilerin Akademik Yeterlik Testlerinden aldıkları puanların, bu dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tarman, 2006). Benzer biçimde, üniversite giriş sınav komisyonu tarafından yapılan bir başka araştırmada, 4 yıl ya da daha fazla süreyle müzik dersleri alan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının, müzik derslerini yalnızca bir yıl süreyle alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tarman, 2006). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, müzik dersi almanın öğrencilerin akademik başarı düzeylerini anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu konuda Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmektedir.

Örneğin, Şendurur ve Akgül Barış (2002) tarafından 26 lise öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada, müzik eğitimi alan grubun müzik eğitimi almayan gruba göre tüm derslerde daha başarılı olduğu saptanmıştır. Göğüş (2008) tarafından Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin matematik dersi başarıları ve Solfej-Dikte-Teori dersi başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları öğrencilerin iki

derse yönelik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Dikici (2002)'nin 5–6 yaşlarında 48 çocuğa Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik becerisine etkisini incelediği deneysel bir araştırmada ise deney ve kontrol gruplarının matematik ders başarısına ilişkin son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, Orff tekniğiyle müzik eğitimi alan çocukların matematik ders başarılarının, müzik eğitimi almayan akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Müzik eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmaların yanı sıra, müziğin öğretme etkinliklerinde kullanıldığı araştırmalar da yapılmaktadır (Dinçer, Ece ve Yıldızlar 2010; Doğan Temur ve Çongur Yeşilkaya, 2006; Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç, 2006). Esasen müzik aracılığıyla öğretim birçok farklı disiplinde kullanılan ve verimliliği araştırmalarla da desteklenen oldukça önemli bir öğretim tekniğidir. Müzikle öğretim Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte daha da önem kazanan bir konudur. Gardner, tarafından 1980'li yılların başında ortaya atılan Çoklu Zekâ Kuramı zekânın tekil bir niteliğe sahip olmanın ötesinde bir anlam ifade ettiği fikrine dayanmaktadır (Gardner, 2010; Gürel ve Tat, 2010). Bu zekâ türleri sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, sosyal/kişilerarası zekâ, özedönük/kişisel zekâ, doğa zekâsı ve varoluşçu zekâdır. Gardner (2010) her insanda bütün zekâ türlerinin potansiyel anlamda bulunduğunu ancak insanların çevreleriyle olan etkileşimleri aracılığıyla edindiği yaşantıların, bazı zekâ türlerinin diğerlerine göre zamanla daha başat bir hale gelmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Bu zekâ türlerinden biri olan müzikal zekâ “müzik formlarının algılanması, ayırt edilmesi ve ifadesi yeteneği” olarak tanımlanabilir (Gürel ve Tat, 2010: 351). Her insanın müzikal ritmik zekâsının baskın olmamasına rağmen, bu zekâ türünün potansiyel anlamda her insanda var olduğu düşünüldüğünde, söz konusu zekâ alanının eğitimsel yaşantılardan, bu yaşantıların nitelik ve niceliklerine göre olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkileneceği söylenebilir. Daha da önemlisi, söz konusu potansiyelin öğrencilerde anlamlı eğitimsel yaşantıların sağlanması aracılığıyla harekete geçirilmesi, müziğin yukarıda ifade edilen başarı ve motivasyonu gibi önemli faktörler üzerindeki etkisinin gözlemlenmesine yol açacağı da söylenebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, bu yorumu destekleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır.

Örneğin, Dinçer, Ece ve Yıldızlar (2010) tarafından 2. sınıf öğrencilerini kapsayan deneysel bir araştırmada, müzik eşliğinde oynanan matematik oyunlarının öğrencilerin akademik başarıları ve matematik dersine olan tutumları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları müzik eşliğinde matematik oyunlarının geleneksel öğretime göre, öğrenci başarısını ve öğrencinin derse ilişkin tutumunu anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç (2006) tarafından anasınıfına giden çocuklar üzerinde yürütülen deneysel bir araştırmada, deney grubuna sayı ve işlem kavramı, müzikli oyun etkinlikleri aracılığıyla, kontrol gruplarına ise müzikli oyun etkinlikleri dışındaki diğer etkinlikler aracılığıyla öğretilmiştir. Araştırmanın bulguları, sayı ve işlem bilgisi kazanımında deney grubunun kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Doğan Timur ve Çongur Yeşilkaya (2006) tarafından yürütülen betimsel bir araştırmada ise müzikli oyunlarla işlenen matematik dersinin öğrenciler üzerinde anlamlı ve olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilere müzikli oyunlarla öğretilen ileri ve geri ritmik saymanın, müzikle öğretilmeyen ritmik sayma etkinliklerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır. Özetlenen bu araştırmalardan elde edilen bulgular, müziğin keyifli bir boş zaman etkinliği olmanın çok ötesinde bir anlam içerdiğini göstermektedir.

Müziğin eğitim ortamlarındaki kullanımı, yalnızca bir öğretim tekniği olarak kullanılmasıyla sınırlı değildir. Öğrenciler gerek günlük yaşamlarında gerekse eğitim ortamlarındaki ders dış etkinliklerinde müzikle önceden planlanmış ve formal bir biçimde değil, daha çok planlanmamış ve informal bir biçimde etkileşime girebilmektedirler. Bu etkileşim sürecinin daha çok “müziği duyma, dinleme” biçiminde gerçekleştiği söylenebilir. Eğitimsel anlamda bu sürecin iki şekilde gerçekleştiği görülmektedir: Herhangi bir eğitimsel ve/veya öğretimsel görev öncesinde müzik dinleme ve o eylem sırasında müzik dinleme. Bu konuda gerçekleştirilen bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Müzik dinleme ve müzik dinlemenin etkileri dendiğinde, literatürde en çok incelenen müziklerin başında Mozart’ın müziği gelmektedir. Campbell (2002) kitabında Mozart müzikleriyle yapılan birçok araştırmaya yer vermektedir. Örneğin, Rauscher

tarafından gerçekleştirilen araştırmada deney grubuna on dakika Mozart'ın müziği dinletildikten sonra araştırmada kullanılan IQ testinin bir bölümünü oluşturan üç boyutlu düşünme testi uygulanmış ve kontrol grubuna göre müzik dinleyen öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır. Müziğin katılımcıların IQ düzeyleri üzerindeki olumlu etkisinin yalnızca on beş dakika sürdüğünün saptanmasına rağmen, müzik dinlemenin bu süre içerisinde bile beyin üzerinde önemli bir etkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Campbell (2002)'in kitabında yer verdiği bir diğer çalışma da Mozart müziği ile farklı müziklerin karıştırılmasıyla oluşturulmuş karmaşık seslerin iki farklı deney grubunda yer alan bireylere dinletildiği ve kontrol grubunda yer alan bireylere ise herhangi bir müziğin dinletilmediği bir araştırmadır. Özetle, bu araştırmada müziğin uzamsal zekâ üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Katılımcıların tümüne katlanmış kâğıtlara benzeyen soyut şekiller gösterilmiş ve onlara katlanmış kâğıt şekillerinin neye benzediği sorulmuştur. Beş günlük bir süre boyunca gruplardan birine Mozart müziği, diğerine ise Philip Glass'ın yaptığı müziğin, kayda alınmış bir öykünün ve bir dans parçasının bulunduğu sesler bir arada dinletilerek karmaşık bir ses örüntüsü oluşturulmuştur. Üçüncü gruba ise hiçbir şey dinletilmemiştir. Sonuç olarak, Mozart dinleyen grupta yer alan bireylerin hem karmaşık ses örüntüsüne maruz kalan gruptaki bireylerden hem de herhangi bir müziğin dinletilmediği grupta yer alan bireylerden, kâğıt katlama problemlerinin çözümündeki performansları açısından daha başarılı olduğu bulunmuştur. Mozart müziğinin dinleme ve anlama yetenekleri üzerindeki etkisini araştıran Bowman ve diğerleri (2007) de öğrencilere derse başlamadan önce Mozart'ın müziğini dinletmişlerdir. Araştırmanın sonucunda “kolay dinlenen Klasik müziklerin veya sözsüz müziklerin bilişsel performansı olumlu yönde etkileyerek geliştirdiği” bulgusu elde edilmiştir (Aktaran: Köksoy, 2009: 34).

Müzik eşliğinde öğretimin etkisinin incelendiği bir diğer alan dil öğretim alanıdır. Müzikle dil öğretimi konusunda önemli çalışmaları olan Lozanov, barok müziğin dil öğretimi üzerindeki etkisinin önemine dikkat çekmektedir (Campbell, 2002; Köksoy, 2009). Buna göre, Lozanov barok müziğin dil öğretimi süresince öğrenenleri dikkatli bir gevşeme durumuna sokarak, daha hızlı ve kalıcı bir öğrenmeyi sağladığını keşfetmiştir (Campbell, 2002).

Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde müzik eşliğinde matematik öğretiminin konu alındığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Günay (1978) tarafından 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada durgunlaştırıcı ve hızlandırıcı fon müziğinin matematik çalışmaya yönelik etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından kullanılmak üzere seçilen müziklerin önceden insanlar tarafından dinlenmiş olmasına, sözsüz olmasına ve Türk müzik kültürünün ürünü olmasına dikkat edilmiştir. Yirmi oturumdan oluşan deney sürecinde öğrencilere bir gün hızlı çalınan ve bir gün yavaş çalınan fon müziği eşliğinde, bir dizi dört işlem alıştırmaları yaptırılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular hızlı çalınan fon müziğinin öğrencilerin çalışmalarını hızlandırdığını, yavaş çalınan fon müziğinin ise öğrencilerin çalışmalarını yavaşlattığını göstermiştir. Bunun anlamı müziğin yalnızca içeriğinin ya da türünün değil, aynı zamanda hızlı ya da yavaş bir tarzda çalınmasının da öğretimsel çıktılar üzerinde anlamlı etkilerinin olabileceğidir.

Hallam ve Price (1997) tarafından duygusal ve davranışsal problemleri olan öğrencilerin örneklemini oluşturduğu bir araştırmada, müziğin öğrencilerin matematik performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere öncelikle çeşitli parçalar dinletilmiş ve her parçayı mutlu/üzücü, sakinleştirici/heyecan verici, güzel/kötü kategorilerinden birisi aracılığıyla tanımlamaları istenmiştir. Daha sonra ise öğrencilerden verilen süre içerisinde olabildiğince çok sayıda matematik problemi çözmeleri istenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler tarafından sakinleştirici kategorisine yerleştirilen müziklerin matematik problemlerini çözme performanslarını artırdığı saptanmıştır. Benzer sonuçlar, duygusal ve davranışsal problemleri olmayan ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada da elde edilmiştir (Hallam ve Price, 1997). Bunun anlamı müziğin olumlu etkilerinin yalnızca problemli çocuklar üzerinde değil, aynı zamanda normal olarak tanımlanan çocuklar üzerinde de gözlemlenebileceğidir. Üstelik müziğin söz konusu olumlu etkilerinin gözlemlendiği araştırmalar, yalnızca ilköğretim öğrencilerinin yer aldığı araştırmalarla sınırlı değildir. Örneğin, Wolf ve Weiner (1972) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin dört farklı ortamdaki aritmetik performansları test edilmiştir. Bu ortamlar, sessiz, konuşmalı, müzikli ve gürültülü ortamlardır. Araştırmanın bulguları müzikli ortamın diğer

ortamlara göre öğrencilerin aritmetik performansları üzerinde anlamlı düzeyde ve daha olumlu bir etkide bulunduğunu göstermiştir.

Müziğin bulunduğu ortamların hatırlama ve dikkat üzerindeki etkileri de konuyla ilgili literatürde üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Örneğin, Hallam, Price ve Katsarou (2002) tarafından 30 tane 10-12 yaş arasındaki öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerden sunulan müzikleri bazı kategorilere ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından, güzel/sakinleştirici ve kötü/saldırgan kategorisine yerleştirilen müzikler araştırmada kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler müziksiz kontrol grubu, rahatlatıcı müzik grubu ve heyecan verici müzik grubu olarak adlandırılan üç grupta yer almışlardır. Bu gruplara ilk olarak daha önce okunan cümleleri hatırlama, ikinci olarak da tamamlanmamış küçük hikâyeleri tamamlama görevleri verilmiştir. İkinci görev için öğrencilerden, her hikâye için verilen olumlu ya da olumsuz seçeneklerden birisini seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulguları rahatlatıcı müziğin daha iyi hatırlama ve daha iyi davranışlar sergileme gibi olumlu etkilerinin olduğunu, ancak heyecan verici olarak algılanan müziğin okuduğunu anlama çalışmalarında performansı olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Sandberg ve Harmon (<http://www.mns.edu>, 24 Mayıs 2011’de erişildi) tarafından yapılan bir çalışmada da müziğin hatırlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Katılımcılardan sözlükten rastgele seçtikleri bir dizi kelimeyi akıllarında tutmaları istenmiş ve ardından da hatırlama testine tabi tutulmuşlardır. Katılımcılar rastgele biçimde dört grupta yer almışlardır. Bunlar, hem çalışırken hem de test esnasında pop müzik dinletilen grup (1), çalışırken pop müzik dinletilen, ancak test esnasında müzik dinletilmeyen grup (2), çalışırken müzik dinletilmeyen, ancak test esnasında pop müzik dinletilen grup (3) ve her iki koşulda da müzik dinletilmeyen gruplardır (4). Araştırmadan elde edilen bulgular, okuduğunu anlamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir. Bunun anlamı, müzik dinlemenin ya da dinlememenin bireylerin okuduğunu anlamalarını olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemediğidir.

Cassidy ve Macdonald (2007) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da üniversite öğrencileri 10'ar kişilik gruplara ayrılmış ve her gruptan farklı bir koşulda verilen hatırlama görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir. Bu koşullar rahatlatıcı olarak nitelenen pozitif düşük uyarıcı müzik, saldırgan olarak nitelenen negatif yüksek uyarıcı müzik, arka plan gürültüsü ve sessizliktir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin hatırlama testinden aldıkları puanlarla söz konusu dört koşul arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Buna göre, katılımcılar en iyi performansı arka planda hiçbir sesin olmadığı sessizlik durumunda göstermişlerdir. Pozitif düşük yüklü müzik ortamının ise öğrencilerin hatırlama performansını, sessiz ortama göre daha olumsuz etkilemediği de araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgudur.

Parente (1976)'nin üniversite öğrencilerini kapsayan deneysel araştırmasında da en çok beğenilen müziğin ve en az beğenilen müziğin sessiz ortama göre dikkati dağıtıp dağıtmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları sessiz ortama göre en az beğenilen müziğin daha fazla dikkat dağıtıcı olduğunu, en çok beğenilen müziğin ise daha az dikkat dağıtıcı olduğunu göstermiştir. Bunun anlamı, insanların beğenmediklerini ifade ettikleri müzikleri dinlemelerinin dikkat düzeyleri üzerinde daha olumsuz bir etkiye bulunduğudır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar, müziğin insan yaşamının önemli görünüşleri üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmaların müziğin özellikle öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerine yönelik bulgularının, bu araştırmanın odak noktası açısından önemli bulgular olduğu söylenebilir. Önemli olarak, bu bağlamda değinilen araştırmalar müziğin hatırlama ve dikkat üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu ve bu etkinin yalnızca dinlenen müzik türüne göre değil, aynı zamanda bireylerin dinlediği müziklerden hoşlanıp hoşlanmama durumlarına göre de farklılaşabileceğine işaret etmektedir.

Dolayısıyla müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin konu edildiği araştırmalarda, hem müzik türünün hem de müzik türlerine ilişkin olarak öğrencilerin beğenilerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalar, müziğin sözlü ve/veya sözsüz olmasının da okuduğunu

anlama üzerinde etkisinin bulunabileceğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili literatürden hareketle özetlenen söz konusu hususlar, bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalar, müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesinde ortam değişkenlerinin yalnızca müzikli ortam ya da müziksiz ortam olarak kabaca ayırt edilmesinin yeterli olmadığını, söz konusu ortamların düzenlenmesinde öğrencilerin müzik beğenilerinin, müzik dinleme sıklıklarının ve dinlenen müziğin sözsüz ya da sözlü olup olmaması gibi unsurların da dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın kuramsal çerçevesi ifade edilen bu unsurlar doğrultusunda yapılandırılmış; deney ve kontrol grupları da yöntem kısmında ayrıntılı biçimde açıklandığı gibi, bu çerçeveye göre düzenlenmiştir. Aşağıda ayrıntılı biçimde değinildiği gibi, konuyla ilgili literatürde anılan değişkenlerin tümünü kapsayan deneysel bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın önemini daha da artırmaktadır.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

Konuyla ilgili literatüre Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar başlıkları altında yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Türkiye’de okuduğunu anlama ve müzik ilişkisini inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırma Gür (1995)’ün İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin olarak yürüttüğü çalışmadır. Bu araştırmada, sessiz ortama göre tanınan ve tanınmayan fon müziğinin etkisini bulmak amaçlanmıştır. Araştırmada Türkiye’de uzun süredir piyasada olmayan şarkılar arasından caz ve Ballad türünde, sözsüz ve duygusal şarkılar kullanılmıştır. Bilindik fon müziği grubu için “Beija Flor ve Something Tells Me” seçilmiştir ve şu sırayla gruba dinletilmiştir: Birinci “Beija-Flor”, ikinci “Something Tells Me”, üçüncü “Beija-Flor”, dördüncü “Something Tells Me”, beşinci “Beija-Flor”, altıncı “Something Tells Me”, yedinci “Beija-Flor” ve sekizinci “Something Tells Me”dir. Bilindik olmayan fon

müziği grubuna ise sırasıyla şunlar dinletilmiştir: “Beija-Flor”, “Something Tells Me”, “In a Sentimental Mood”, “Morning Blues” ve “Big Blues”. Öğrencilere ön test ve son test olarak okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları, tanınan ve tanınmayan fon müziği gruplarının okuduğunu anlama performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları, gruplar arasında kız ve erkek öğrencilerin performansları arasında da istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığını göstermiştir. Bunların yanı sıra araştırma sonucunda müziksiz ortamdaki gruba göre hem bilindik hem de bilindik olmayan fon müziğinin okuduğunu anlama performansı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmanın bulguları okuduğunu anlama bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında ve tanınan ve tanınmayan fon müziği grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Ayrıca, araştırmada sessiz ortama göre müzikli ortamlar okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemiştir.

2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Henderson, Crews ve Barlow (1945) tarafından 50 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada, ilk önce bütün öğrencilerden, radyo açıkken çalışmaya alışkın olup olmadıklarına, radyonun çalışma performanslarını düşürüp düşürmediği konusundaki görüşlerine, radyo açıkken ders çalıştıkları süre miktarına ve çalışırken radyoda dinledikleri programın türüne ilişkin bir anket doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler okuma düzeyleri eşit olacak biçimde üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birincisinin okuma testini müziksiz ortamda, ikincisinin pop müzikli ortamda ve üçüncüsünün de klasik müzikli ortamda cevaplandırması sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından anketlerde en çok dinlenen müzik türleri olduğu belirlenen klasik ve pop müzikler araştırmada kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları daha karmaşık bir yapıya sahip olan klasik müziğin test sonuçları üzerinde herhangi bir olumsuz etki yaratmadığını, ancak daha belirgin ve basit bir yapıya sahip olan pop müziğin testin paragraf bölümünü olumsuz etkilediğini göstermiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da radyo eşliğinde ders çalışmaya alışkın olan öğrenciler ile radyo eşliğinde çalışmaya alışkın

olmayan öğrencilerin performansları arasında herhangi bir farklılık gözlenmemiş olmasıdır. Bu araştırmada, müziğin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin, arka planda verilen müziğin karmaşıklık düzeyine ve kullanılacak metnin özelliğine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Hall (1952) tarafından sekizinci ve dokuzuncu sınıflardan oluşan 278 öğrenci üzerinde uygulanan araştırma, beş oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Nelson sessiz okuma testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okudukları okuldan zekâ seviyeleri ile ilgili de bilgi alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun fonda müzik varken yaptıkları testten daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre müzikli derslerde daha yüksek başarı gösterdikleri ve anketlerden elde edilen verilere göre evinde radyo ya da müzik dinleyerek ders çalışma alışkanlığı geliştirmenin, test sonuçlarını değiştirecek kadar etkili olmadığı da araştırmadan elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Fogelson (1973) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada popüler enstrümantal müziğin okuma sırasında dikkati bozup bozmadığı incelenmiştir. Deneysel desen, başarılı öğrenciler ve müziksiz ortam, başarılı öğrenciler ve müzikli ortam, başarısız öğrenciler ve müziksiz ortam ve başarısız öğrenciler ve müzikli ortam şeklinde oluşturulmuştur. Müzikli ortamdaki gruplar için verilen müzik Mantovani'nin "Favori Show Tunes" adlı eseri içinden seçilen "Hello Dolly", "Fiddler on the Roof" ve "Dear Heart" şarkılarıdır. Araştırmanın bulguları, müziğin dikkati dağıtan bir faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise müziğin başarısız öğrencileri başarılı öğrencilere göre daha olumsuz etkilediğidir.

Etaugh ve Michals (1975) tarafından yaşları 19 ve 22 arasında değişen 16 kız ve 16 erkek öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerden deney esnasında dinlemeleri amacıyla yanlarında bir albüm getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tamamına yakınının pop müziği tercih ettiği görülmüştür. Uygulama sırasında öğrencilere birinci metin, orta şiddette bir müzik eşliğinde, ikinci metin ise sessiz bir ortamda okutulmuş ve her metinle ilgili beş soru cevaplatılmıştır. Araştırmada öğrencilere ne sıklıkta müzik dinledikleri de sorulmuştur. Erkek öğrencilerin kız

öğrencilere göre daha sık müzik dinlediği saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, kız öğrencilerin müzikli ortamda sessiz ortama göre daha düşük performans sergilediğini, erkek öğrencilerin ise iki durumda eşit performans sergilediğini göstermiştir. Araştırmacılar tarafından cinsiyet değişkenine yönelik olarak elde edilen bu farklılık müzik dinleme sıklığıyla ilişkilendirilmiştir.

Hillard ve Tolin (1979) tarafından 64 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada, müziğe olan aşinalığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin daha önce aşına olmadıkları iki müzik kullanılmıştır. Öğrencilere iki müzikten biri kulaklıkla 15 dakika dinletilmiştir. Daha sonra, 12 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Test esnasında bilindik müzik durumunda öğrencilere daha önce dinletilen müzikler dinletilmiş, bilindik olmayan müzik durumunda ise daha önce dinletilmeyen müzikler dinletilmiştir. Araştırmanın bulguları fon müziğine aşinalığın okuduğunu anlama performansı üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermiştir.

Kiger (1989) tarafından 27 kız ve 27 erkek lise öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilere sessiz ortamda, az bilgi yüklü müzikli ortamda ve yüksek bilgi yüklü müzikli ortamda edebi metinler okutulmuştur. Araştırmada az bilgi yüklü müzik olarak nitelendirilen müzik, ses aralığı dar ve sürekli tekrarlardan oluşan müziktir. Yüksek bilgi yüklü müzik ise tekrarlardan oluşmayan, karmaşık bir yapıya sahip ve tonal olmayan bir müziktir. Okuma metni öğrencilerin bir kısmına sessiz ortamda okutulurken, diğerlerine fon müziği eşliğinde okutulmuştur. Daha sonra, öğrencilerden yanlarında getirdikleri materyalleri beş dakika boyunca okumaları istenmiştir. Bunun ardından da okudukları ilk metinle ilgili yirmi sorudan oluşan testi cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmanın bulguları, üç farklı koşulda yapılan uygulamada okuma seviyelerinde çok büyük bir farklılık olmadığını göstermekle birlikte, okuduğunu anlama düzeyinin az bilgi yüklü müzikli ortamda yüksek bilgi yüklü müzikli ortama göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tucker ve Bushman (1991) tarafından 151 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada, rock'n roll müziğin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Bunu yaparken öğrencilerin beklentilerini ölçmek amacıyla onlara rock müziğin okuduğunu anlama performansı üzerinde ne gibi bir etki yapacağını düşündükleri de sorulmuştur. Öğrenciler dört gruba ayrılmış ve iki grubun sessiz ortamda iki grubun da müzikli ortamda testleri yanıtlanması sağlanmıştır. Müzikli ortamda 80 desibel düzeyinde Rock müziği çalınmıştır. Araştırmanın bulgularının, rock müziğin sessiz ortama göre okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, araştırmada sonuçlar üzerinde öğrencilerin beklentilerinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı da saptanmıştır.

Furnham ve Bradley (1997) tarafından Pop müziğin farklı karakterler üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, katılımcılara hafıza testi ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Katılımcılar kişilik özelliği olarak 10 içe dönük ve 10 dışa dönük kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularının katılımcıların kendi performanslarından etkilenmesini önlemek amacıyla, uygulama öncesinde katılımcıların sözel yetenekleri ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları müziğin dışa dönük kişilere göre içe dönük kişilerin okuduğunu anlama performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

Furnham ve Strbac (2002) tarafından gerçekleştirilen ve 76 altıncı sınıf öğrencisini kapsayan bir araştırmada, müziğin ve gürültünün içe dönük ve dışa dönük karakterdeki öğrencileri nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğrencilere üç görev verilmiştir. Bunlar sırasıyla “okuduğunu anlama”, “hafıza” ve “zihinden işlem” görevleridir. Öğrencilerin her görevi “gürültülü”, “müzikli” ve “sessiz” ortamlarda olmak üzere üç ortamda yerine getirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulama esnasında arka planda duydukları gürültü özel programlarla hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından gürültü olarak nitelendirilen bu sesler, insanların günlük hayatında ofislerinde hangi seslere maruz kaldıklarından yola çıkarak hazırlanmıştır. Bu sesler, insanların mırıldanmaları, çalan telefonlar ve çalışan faks makineleri, daktilo edilen yazıları içermektedir. Araştırmacılar tarafından müzikli ortam için de müzikler İngiliz-garaj tarzı müzikler arasından seçilmiştir. Araştırmanın bulguları, okuduğunu anlama görevi bakımından, öğrencilerin müzikli ve gürültülü ortamlardaki performansları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak öğrencilerin, müzikli ve gürültülü ortamda, sessiz bir ortamda gösterdikleri iyi performansı göstermedikleri de saptanmıştır. İçe dönük ve dışa

dönük karakterler arasında ise müzikli ve gürültülü ortamda performans düşüklüğü bakımından belirgin bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle, sessiz ortama göre müzik de okuduğunu anlama performansını gürültü kadar olumsuz etkilemiştir.

Gillis (2010) tarafından yaşları 18–43 arasında değişen 71 kişi üzerinde yürütülen bir araştırmada, 71 kişi rastgele bir biçimde üç gruba ayrılmıştır. Üç gruba da sağlıkla alakalı bir makale okutulmuştur. İlk gruba makale sessiz bir ortamda okutulurken, ikinci gruba arka planda çalan sözlü müzik eşliğinde ve üçüncü gruba ise arka planda çalan enstrümantal müzik eşliğinde okutulmuştur. Metni okuma sırasında, sözlü müzik grubuna “Tik Tok” by Kesha ve sözsüz müzik grubuna da Vivaldi’nin “Dört Mevsim” eserinin İlkbahar bölümü dinletilmiştir. Araştırmacılar tarafından, iki ayrı internet sitesinde en beğenilen parçalar olmaları nedeniyle bu parçalar seçilmiştir. İlk olarak katılımcılara metin okutulmuş ve ardından okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için okudukları metinle ilgili bir test uygulanmıştır. Bunun yanında her gruba demografik özellikler ile ilgili bir test ve müzikli gruplara da deney esnasında dinletilen müziklerle ilgili bir test uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, sessiz ortamda okuyan öğrencilerin müzikli ortamda okuyanlara göre daha iyi bir performans sergilediğini ortaya koymasına rağmen, üç grup arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan araştırmacı tarafından deney sonrası yapılan ankette deneklere, araştırma sırasında müziğin okumaya bir engel oluşturup oluşturmadığı da sorulmuştur. Deneklerin cevaplarının, müziğin okunamı anlamaya bir engel teşkil ettiği yönünde olduğu görülmüştür. Katılımcıların, müziğin hangi unsurunun dikkat dağıttığı sorusuna ise sözsüz müzik grubundakilerin melodi, sözlü müzik grubundakilerin ise ritm, tempo değişikliği, sözler, ses tonlaması ve geçiş cevaplarını verdikleri saptanmıştır.

Deems (<http://clearinghouse.missouriwestern.edu>, 25 Mayıs 2011’de erişildi) tarafından 42 lise 1. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, çalışma grubu üçe ayrılmış ve birinci grup sessiz ortamda, ikinci grup dağ dere ve su sesleri eşliğinde ve üçüncü grup da rock müzik eşliğinde deneysel işleme tabi tutulmuştur. Deneysel işlem okunamı müzik eşliğinde anlama ve kısa süreli hafıza testinden oluşmaktadır. Öğrenciler ilk önce okunamı anlama testine tabi tutulmuşlardır. Buna göre, öğrenciler kısa bir paragraf okumuşlar ve paragrafla ilgili soruları cevaplamışlardır. Soruların

cevaplandırılması bittikten sonra, müzik grubundaki müzik ve doğal sesler grubundaki sesler kapatılmıştır. Daha sonra öğrencilere yaş, cinsiyet ve ders çalışırken müzik dinliyorlarsa ne tür müzik dinledikleri gibi sorulardan oluşan kısa bir test verilmiştir. Bu testten sonra, her 3 grubun da kısa süreli bellek sorularını müziksiz bir ortamda cevaplandırması sağlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, öğrenciler tarafından hatırlamaya yardımcı olacak okuma parçaları ellerinde olmadan, sorular tamamen hafızadan cevaplandırılmıştır. Sonuç olarak, ders çalışırken müzik dinleme alışkanlığına sahip olan öğrencilerin bu alışkanlığa sahip olmayan öğrencilere göre daha iyi bir performans sergilediği saptanmıştır. Ayrıca doğal sesler eşliğinde okuyan ğrencilerin, Rock müziği eşliğinde okuyan öğrencilere göre ve sessiz ortamda okuyan öğrencilere göre daha başarılı oldukları da araştırmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde sırayla, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, prosedüre ve ön analize yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Müzik dinleyerek yapılan okuma etkinliğinin, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın desenini son-test kontrol gruplu seçkisiz desen oluşturmuştur. Bu yolla araştırmada deney öncesi ölçümün iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkisinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak, ön-testin, son-test olarak tekrar uygulanacak olmasından doğabilecek hatırlama etkisinin engellenmesi amaçlanmıştır. Ancak, bu da bağımlı değişkene ait deney öncesi ölçümlerin yapılmamış olmasından doğabilecek sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmada ön-testin yapılmamasından doğabilecek eksiklik öğrencilerin 7. sınıf Türkçe dersi yılsonu notları istatistiksel olarak kontrol edilmek suretiyle giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeninin okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin Türkçe dersi başarısının kontrol edilmesi mantıklıdır. Nitekim okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi Türkçe dersinin önemli amaçlarından birisidir. Özet olarak, bu araştırmada dört deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmanın deseni Tablo 3-1’de gösterilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırmanın deseni

	Grup	İşlem	Sontest
Seçkisiz seçilen 129 öğrenci	Deney 1 25 öğrenci	Beğeniye bağlı sözlü müzik eşliğinde Metni okuma Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Metni Anlama Testi
	Deney 2 26 öğrenci	Beğeniye bağlı sözsüz müzik eşliğinde metni okuma Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Metni Anlama Testi
	Deney 3 28 öğrenci	Beğeniden bağımsız sözlü müzik eşliğinde metni okuma Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Metni Anlama Testi
	Deney 4 24 öğrenci	Beğeniden bağımsız sözsüz sözsüz müzik eşliğinde okuma Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Metni Anlama Testi
	Kontrol 26 öğrenci	Sessiz ortamda metni okuma Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu	Metni Anlama Testi

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi, araştırmada dört deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Grupların hiç birisine ön-test uygulanmamıştır. Beğeniye bağlı sözlü müzik grubu olarak adlandırılan birinci deney grubu 25 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba metni okudukları sırada kendi beğenileri doğrultusunda seçilen sözlü müzik dinletilmiş, Metni Anlama Testi’ni cevaplandırırları sırada ise müzik dinletilmemiştir. Beğeniye bağlı sözsüz müzik grubu olarak adlandırılan ikinci deney grubu 26 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba metni okudukları sırada kendi beğenileri doğrultusunda seçilen sözsüz müzik dinletilmiş, Metni Anlama Testi’ni cevaplandırırları sırada ise müzik dinletilmemiştir. Beğeniden bağımsız sözlü müzik grubu olarak adlandırılan üçüncü deney grubu 28 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba metni okudukları sırada kendi beğenilerini yansıtmayan ve araştırmacı tarafından belirlenen sözlü müzik dinletilmiş, Metni Anlama Testi’ni cevaplandırırları sırada ise müzik dinletilmemiştir. Beğeniden bağımsız sözsüz müzik grubu olarak adlandırılan üçüncü deney grubu 24 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba metni okudukları sırada beğenmedikleri sözsüz müzik dinletilmiş, Metni Anlama Testi’ni cevaplandırırları sırada ise müzik dinletilmemiştir. Kontrol grubu 26 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba hem metni okudukları hem de Metni Anlama Testi’ni cevaplandırırları sırada müzik dinletilmemiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde beğeniye bağlı sözlü müzik grubu beğ-sözlü, beğeniye bağlı sözsüz

müzik grubu beğ-sözsüz, beğeniden bağımsız sözlü müzik grubu beğ-sözlü ve beğeniden bağımsız sözsüz müzik grubu beğ-sözsüz olarak anılacaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulunda 2010–2011 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde öğrenim gören toplam 129 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3-2’de yer verilmiştir.

Tablo 3–2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kız	58	44,96
Erkek	71	55,04
Okul Tipi		
Yatılı	83	64,34
Gündüzlü	46	35,66

Tablo 3-2’de görüldüğü gibi çalışma grubu % 44,96’sı kız, % 55,04’ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 129 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 64,34’ü yatılı okulda, % 34,66’sı gündüzlü okulda okumaktadır. Öğrencilerin yaşları ise 13 ile 15 arasında değişmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi, araştırmada dört deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam beş grup yer almaktadır (Bkz. Tablo 3–1). Deney ve kontrol gruplarındaki denekleri müzik beğenileri bakımından gruplamak amacıyla öğrencilere Müzik Beğeni Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait betimsel istatistiklere Tablo 3-3’de yer verilmiştir.

Tablo 3–3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Değişken	f	%
Beğ-sözlü müzik grubu	Cinsiyet		
	Kız	14	56
	Erkek	11	44
	Okul tipi		
	Yatılı	25	100
Beğ-sözsüz müzik grubu	Gündüzlü	0	0
	Cinsiyet		
	Kız	15	57,70
	Erkek	11	42,30
	Okul tipi		
Bağ-sözlü müzik grubu	Yatılı	26	100
	Gündüzlü	0	0
	Cinsiyet		
	Kız	12	42,86
	Erkek	16	57,14
Bağ-sözsüz müzik grubu	Okul tipi		
	Yatılı	28	100
	Gündüzlü	0	0
	Cinsiyet		
	Kız	11	45,83
Kontrol grubu	Erkek	13	54,17
	Okul tipi		
	Yatılı	4	16,67
	Gündüzlü	20	83,33
	Cinsiyet		
	Kız	6	23,08
	Erkek	20	76,92
	Okul tipi		
	Yatılı	0	0
	Gündüzlü	26	100

Tablo 3-3’de görüldüğü gibi birinci deney grubu olan beğ-sözlü müzik grubundaki öğrencilerin % 56’sı kız, % 44’ü erkek öğrencilerden oluşmakta ve tamamı yatılı okulda okumaktadır. İkinci deney grubu olan beğ-sözsüz müzik grubundaki öğrencilerin % 57,70’i kız, % 42,30’u erkek olup tamamı yatılı okulda okumaktadır. Üçüncü deney grubu olan bağ-sözlü müzik grubunun % 42,86’sı kız, % 57,14’ü erkek olup yine tamamı yatılı okulda okumaktadır. Dördüncü deney grubu olan bağ-sözsüz müzik grubunun % 45,83’ü kız, % 54,17’si erkek olup öğrencilerin % 16,67’si yatılı, % 83,33’ü gündüzlü okulda okumaktadır. Kontrol grubunun % 23,08’i kız, % 76,92’si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tamamı gündüzlü okulda okumaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Müzik Beğeni Testi

Konuyla ilgili literatürde, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin müzik beğenilerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bir Müzik Beğeni Testi'ne rastlanmamıştır. Üstelik bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin müzik beğenilerinin, kendilerine hangi tür müzikten hoşlandıkları sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda tespit edildiği gözlemlenmektedir (Bkz. Deems, <http://clearinghouse.missouriwestern.edu>, 25 Mayıs 2011'de erişildi; Etaugh ve Michals, 1975; Henderson, Crews ve Barlow, 1945).

Ancak, gerek çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ilköğretim döneminde yer almaları, gerekse yetişkin bireylerin bile hangi müzik türünü dinlediklerini ifade etmeleri istenildiğinde beğendikleri müzik türünü adlandırmakta zorlanabilmeleri nedeniyle, bu araştırmada bir Müzik Beğeni Testi geliştirilmesinin yerinde bir girişim olacağı düşünülmüştür. Bu testte öğrencilere beğendikleri müzik türü, beğendikleri şarkıcı ismi, beğendikleri grup ismi, beğendikleri şarkı ismi ve bunları ne sıklıkta dinledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin beğendiklerini ifade ettikleri müzik türü, şarkı, şarkıcı ve grupları dinleme sıklıkları, her bir değişkene bağlı olarak yazılan ve 1 (hiç) ile 4 (çok sık) arasında eşit aralıklara sahip 4'lü Likert tipi bir cevap formatı bağlamında elde edilen veriler aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Müzik beğeni Testi'ni oluşturan müzik türü, şarkıcı, şarkı ve müzik grubu isimlerinin paralel olması ve bir bireyin beğendiğini söylediği müzik türüyle tutarlı olması beklenen bir durumdur. Bu nedenle, müzik beğeni testinin geçerliği için yakınsaklık (convergent validity) geçerliğine bakılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2010). Bu amaçla, müzik eğitimi alanındaki üç uzmanın görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin beğendiklerini söyledikleri müzik türleri, şarkıcı isimleri, şarkı isimleri ve grup

isimlerinden hareketle her bir faktörde yer alan isimler, ilgili oldukları müzik türleri bağlamında kodlanmış ve bu yolla her bir faktör ilgili müzik türlerini temsil eden kategorileri (Pop müzik: 1, arabesk: 2, Türk halk müziği: 3, rap müzik: 4, rock müzik: 5, Klasik müzik: 6, Türk sanat müziği: 7, caz müzik: 8) içeren bir değişkene dönüştürülmüştür (Field, 2009). Bu aşamadan sonra ise müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grup değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla çapraz tablo analizleri gerçekleştirilmiştir. Çapraz tablo analizi kategorik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Tabachnick & Fidell, 2007). Çapraz tablo analizlerinde müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grup değişkenleri arasındaki ilişkilerin önem derecesine yönelik güvenilir yargılarda bulunulabilmesi amacıyla hem yakınsaklık katsayılarının hem de Cramer'in V değerlerinin anlamlılık düzeyleriyle birlikte, büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Çapraz tablo analizi sonucunda elde edilen yakınsaklık katsayılarıyla Cramer'in V Değerlerine Tablo 3-4'de yer verilmiştir.

Tablo 3-4. Müzik Beğeni Testini oluşturan faktörler arasındaki ilişkiler

Değişken	1	2	3	4
1. Müzik türü	---	.74 ^{***}	.70 ^{***}	.57 ^{***}
2. Şarkıcı	.50 ^{***}	---	.78 ^{***}	.71 ^{***}
3. Şarkı	.50 ^{***}	.63 ^{***}	---	.62 ^{***}
4. Grup	.33 ^{***}	.51 ^{***}	.40 ^{***}	---

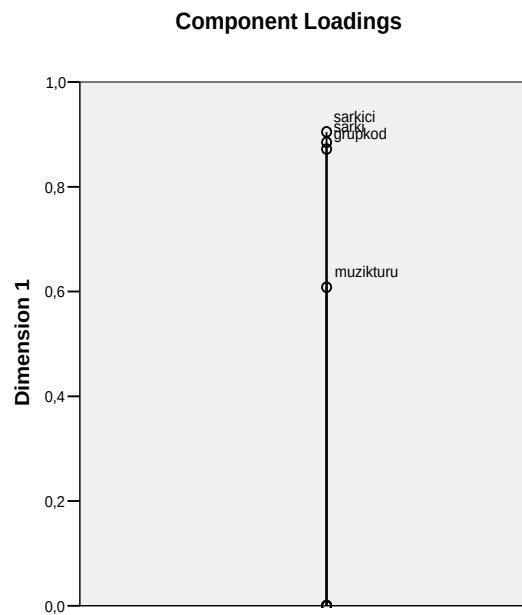
*** $p < .001$

Not: Yakınsaklık katsayıları üst çaprazda Cramer'in V değerleri ise alt çaprazda yer almaktadır.

Tablo 3-4'de görüldüğü gibi müzik türü, şarkı, şarkıcı ve grup değişkenleri arasındaki ilişkilerin göstergesi olan yakınsaklık katsayıları .57 ile .78 arasında değişen değerler alırken, Cramer'in V değerleri ise .33 ile .63 arasında değişen değerlere sahiptirler. Bu değerlerin tümü $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Buna göre, müzik beğeni testini oluşturan müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grup değişkenleri arasındaki ilişkilerin birbirleriyle orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde ilişkilenebildikleri söylenebilir. Bu bulgular, Müzik Beğeni Testinin yakınsaklık geçerliğine sahip bir test olduğuna işaret etmektedir.

Yakınsaklık geçerliği ile birlikte, Müzik Beğeni Testinin yapı geçerliği de incelenmiştir. Bu amaçla, kategorik değişkenler için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir (Field, 2009). Sürekli değişken özelliğine sahip faktörlerin saptanması amacıyla gerçekleştirilen faktör analizlerine benzer biçimde, kategorik faktör analizlerinin de amacı çok sayıda gözlemlenen değişkenler aracılığıyla tanımlanan özelliklerden hareketle az ve anlamlı yapılar elde etmektir (Magidson ve Vermunt, 2001). Kategorik faktör analizi modülü SPSS 13 ve üzeri istatistiksel yazılım programlarında mevcuttur. Dolayısıyla, SPSS 13 yazılım programının en uygun (optimal) ölçekleme modülü aracılığıyla ve temel değişken normalleştirilmesi prosedürü kullanılarak (variable principal normalization) kategorik değişkenler için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, müzik beğeni testini oluşturan kategorik değişkenlerin her birisinin tek faktörlü bir yapı aracılığıyla açıklanmakta olduğu saptanmıştır (Şekil 3–1).

Buna göre, müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grup değişkenlerinin söz konusu tek faktörle olan ilişkilerini yansıtan faktör yükleri sırasıyla .61, .91, .89 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 76.04'ünü açıklamaktadır (Eigen değeri = 2.73). Kategorik faktör analizi sonucunda hesaplanan bu değerler müzik beğeni testinin yapı geçerliğine ilişkin önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.



Şekil 3–1. Şarkıcı, şarkı, grup ve müzik türü değişkenlerinin oluşturduğu faktöriyel yapı

Diğer taraftan, müzik beğeni testinin güvenilirliğinin saptanabilmesi amacıyla, öğrencilerin beğendiklerini söyledikleri müzik türü, şarkıcı, şarkı ve gruplara ilişkin olarak belirttikleri dinleme sıklıklarından hareketle iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır (Cronbach's Coefficient Alpha). İç tutarlılık analizi sonucunda elde edilen alfa katsayısı .74'tür. Dolayısıyla, müzik beğeni testinin iç tutarlılık güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Sonuç olarak, müzik beğeni testinin öğrencilerin hem müzik türü, şarkıcı, şarkı ve grup değişkenlerine ilişkin beğenilerinin değerlendirilmesinde hem de deney gruplarının oluşturulmasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada deney grupları öğrencilerin müzik beğeni testine ilişkin olarak belirttiği görüşlerden hareketle oluşturulmuştur.

Müzik Beğeni Testi'ne bağlı olarak grupların oluşturulması

Müzik Beğeni Testi Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulundaki, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulundaki ve Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulundaki tüm 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamada kulaklık kullanılmaması ve müzik beğeni testi sonuçlarına göre beğ-sözlü ve beğ-sözsüz deney gruplarındaki öğrencilerin aynı müzik türünden hoşlanan öğrencilerden oluşmasının zorunlu bir koşul olarak ortaya çıkması nedeniyle, söz konusu deney grupları aynı müzik türünü beğenen öğrencilerden oluşmuştur. Beğ-sözlü ve beğ-sözsüz deney gruplarında yer alacak öğrenciler, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda yer alan 83 öğrenci arasından seçilmiştir. Diğer taraftan, bağ-sözlü müzik, bağ-sözsüz müzik deney gruplarıyla kontrol grubunun yansız biçimde belirlenebilmesi amacıyla kura çekilmiştir. Bu kura sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrenciler Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulundaki, bağ-sözsüz müzik deney grubunu oluşturan öğrenciler Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulundaki ve bağ-sözlü müzik deney grubunu oluşturan öğrenciler de Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulundaki öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Müzik Beğeni Testi aracılığıyla elde edilen bulgulara Tablo 3-5'de yer verilmiştir.

Tablo 3–5. Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencilerinin dinlemeyi ilk sırada tercih ettikleri müzik türü

Müzik türleri	İlk tercihte görülme sıklığı
Arabesk müzik	14
Caz müzik	0
Klasik müzik	5
Pop müzik	48
Rap (rep) müzik	10
Rock (rak) müzik	2
Türk halk müziği	1
Türk sanat müziği	3

Tablo 3-5’de görüldüğü gibi öğrencilerin birinci tercihlerinde en çok seçtikleri müzik türü pop müziktir (48 öğrenci). Pop müziği 14 öğrenciyle arabesk müzik ve 10 öğrenci ile rap müzik takip etmektedir. Klasik müziği, rock müziği, Türk halk müziğini ve Türk sanat müziğini çok az öğrenci ilk tercihi olarak belirtmiştir. Caz müziğini ise ilk tercih olarak belirten öğrenci bulunmamaktadır. Buna göre, beğ-sözlü müzik ve beğ-sözsüz müzik deney gruplarının oluşturulması için uygun müzik türlerinin pop müzik ve arabesk müzik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin birinci tercihlerine yazdıkları şarkıcı, grup ve şarkı isimlerinin, birinci tercihlerinde seçtikleri müzik türü ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda, pop müzik türünü seçen 48 öğrenciden 41’inin tercih ettiği şarkıcı, grup, şarkı isminin pop müzik türüyle tutarlı olduğu görülmüştür. Ancak, öğrenci sayısı yeterli olduğu için bu gruptan iki öğrenci kura yoluyla çıkartılmıştır. Benzer biçimde, arabesk müzik seçen 14 öğrenciden 12 öğrencinin tercih ettiği şarkıcı, grup veya şarkı isminin arabesk müzik türüyle tutarlı olduğu saptanmıştır. Buna göre, beğ-sözsüz müzik deney grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tümünün ilk tercihi pop müziğidir. Beğ-sözlü müzik deney grubu ise 25 kişiden oluşmaktadır. Bu grubu oluşturan öğrencilerin 12’sinin ilk tercihi arabesk müziği, 13’ünün ise ilk tercihi pop müziğidir. Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencileri içinden aynı müzik türünden hoşlanan öğrencilerin seçilmesiyle beğ-sözlü ve beğ-sözsüz müzik grupları oluşturulduktan sonra, kalan 32 öğrenci bağ-sözlü müzik deney grubuna atanmıştır. Ancak, bu grupta yer alan öğrencilerin sayıca yeterli olması, bağ-sözsüz müzik grubunda yer alan öğrencilerin de sayıca yetersiz olması nedeniyle bağ-sözlü müzik grubunda yer alan öğrencilerden 4’ü kura yoluyla seçilerek bağ-sözsüz müzik grubuna

atanmıştır. Böylece, bağ-sözlü deney grubu 28 öğrenciden oluşurken, bağ-sözsüz müzik deney grubu 24 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın kontrol grubu ise toplam 26 öğrenciden oluşmuştur (bkz. Tablo 3-3). Gerek kura uygulaması aracılığıyla gerekse Müzik Beğeni Testinden elde edilen veriler aracılığıyla gerçekleştirilen deney ve kontrol gruplarının oluşturulması süreci sonucunda yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından birbirlerine denk olduğu kabul edilebilecek deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu söylenebilir. Bunun anlamı, söz konusu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki (okuduğunu anlama) olası etkilerinin gruplar arası denkliğin sağlanması yoluyla kontrol edildiğidir. Ayrıca, deney gruplarının ve kontrol grubunun müzik beğeni testinden elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulması bir yandan grup içi homojenliğin oluşturulmasına diğer yandan da gruplar arası heterojenliğin oluşturulmasına olanak sağlamıştır. Nitekim bu unsurlar, deneysel araştırmalarda elde edilecek sonuçların geçerlik ve güvenirlikleri açısından dikkate alınması gereken önemli unsurlardır (Fraenkel ve Wallen, 2010).

Müzik Beğeni Testi'ne göre müziklerin seçilmesi ve hazırlanması

Beğ-sözlü müzik ve beğ-sözsüz müzik grupları için müzik seçimi öğrencilerin ilk tercihlerinde belirttikleri şarkıcı ismi, grup ismi ve şarkı ismine göre yapılmıştır. Aynı müzik türünü tercih eden öğrenciler aynı gruplarda yer aldığı için, bu gruplara dinletilecek olan müziklerin seçiminde frekansı en yüksek olan (en çok tekrarlanan) şarkıcılar, gruplar ve şarkılar seçilmiştir. Deney gruplarına dinletilecek şarkıların dinletilme süreleri, ön uygulama grubuna (Mudurnu Taşkesti İlköğretim Okulu ve Bolu Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 66 öğrenci) “Miras Keçe” metninin okutulması esnasında geçen süre dikkate alınarak belirlenmiştir. Tablo 3-6’da beğ-sözsüz müzik grubundaki öğrencilerin seçmiş oldukları şarkıcı ve grup isimlerine ve bunların ilk tercihte görülme sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 3-6. Beğ-sözsüz müzik grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin şarkıcı ve grup listesi

Şarkıcı ve grup isimleri	İlk tercihte görülme sıklığı
Bariş Manço	1
Bengü	1
DJ Kantik	1
Ercan Demirel	1
Gökhan Özen	1
Gülben Ergen	1
Hepsi	4
Kırık Gitar	2
Kutsi	1
Mustafa Sandal	1
Nilüfer	1
Özgün	6
Pinhani	1
Serdar Ortaç	1
Sertap Erener	2
Soner Sarıkabadayı	3
Tarkan	5
Yıldız Osmanova	1

Tablo 3-6’da görüldüğü gibi bu grupta en çok tercih edilen şarkıcı Özgün’dür. Müzik Beğeni Testinden elde edilen veriler doğrultusunda Özgün’ün “İstiklal” adlı şarkısı araştırma kapsamına alınmıştır. İkinci olarak en fazla tekrarlanan şarkıcı ismi ise Tarkan’dır. Şarkı ismi olarak Tarkan’ın “Dudu” adlı şarkısı tercih edildiği için bu şarkı seçilmiştir. Üçüncü sırada tercih edilen grup ise “Hepsi” grubudur. Ancak bu grubun hiçbir şarkısının alt yapısına ulaşamadığı için araştırma kapsamına alınamamıştır. Hepsi grubundan sonra en çok tercih edilen şarkıcı Soner Sarıkabadayı olduğu için bu şarkıcının “Pas” adlı şarkısı üçüncü şarkı olarak seçilmiştir. Soner Sarıkabadayı’dan sonra en çok tercih edilen şarkıcı Sertap Erener ve Kırık Gitar grubudur ancak Kırık Gitar grubunun şarkılarının hiçbirinin altyapısına ulaşamamıştır. Sertap Erener’in “Rengârenk” adlı şarkısının altyapısına ulaşılmış; ancak yeterli kalitede olmadığı için kullanılamamıştır. Bu nedenle dördüncü ve beşinci şarkılar kura yoluyla bir kez belirlenen şarkılar arasından seçilmiştir. Bu gruba uygulama sırasında dinletilen şarkılara ait bilgiler Tablo 3-7’de verilmektedir.

Tablo 3-7. Beğ-sözsüz müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler

Şarkıların adları	Şarkıyı söyleyen şarkıcı veya grup	Süre
1 İstiklal	Özgün	3.11
2 Dudu	Tarkan	4.00
3 Pas	Soner SarıkabadayıYonca Lodi	4.17
4 İlanı aşk ediyorum	Kutsi	4.00
5 Mikrop	Serdar Ortaç	5.03

Diğer taraftan, Tablo 3-8’de Birinci beğ-sözlü müzik grubundaki öğrencilerin seçmiş oldukları şarkıcı ve grup isimlerine ve bunların ilk tercihte görülme sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 3-8. Birinci beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin şarkıcı ve grup listesi

Şarkıcı ve grup isimleri	İlk tercihte görülme sıklığı
Bengü	1
DJ Akın	1
Gülben Ergen	1
Hadise	1
Hepsi	5
Hülya Avşar	1
Murat Dalkılıç	2
Serdar Ortaç	2
Soner Sarıkabadayı	2
Tarkan	4
Yonca Lodi	3

Tablo 3-8’de görüldüğü gibi bu grupta en çok tercih edilen grup hepsi grubudur. Müzik Beğeni Testinde bu gruba ait herhangi bir şarkı ismi belirtilmediği için araştırmacı tarafından Hepsi grubunun “Yalan” adlı en popüler şarkılarından biri seçilmiştir. İkinci olarak tercih edilen şarkıcı Tarkan’dır. Müzik Beğeni Testinden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda Tarkan’ın “Vay Anam Vay” ve “Öp” şarkılarının en beğenilen şarkılar olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, bu iki şarkıdan daha popüler olması nedeniyle Tarkan “Öp” şarkısı dinletilmek üzere seçilmiştir. Üçüncü sırada tercih edilen şarkıcı ise Yonca Lodi’dır. Müzik Beğeni Testinden elde edilen bulgulara göre, Yonca Lodi’nin “Düşüyssek Kalkarız” adlı şarkısı öğrenciler tarafından en beğenilen şarkıdır. Dolayısıyla, bu şarkı araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Dördüncü sırada ise öğrenciler tarafından Murat Dalkılıç, Serdar Ortaç ve Soner Sarıkabadayı adlı şarkıcıların en çok tercih edilen şarkıcılar olduğu gözlemlenmiştir. Bu şarkıcılar arasından kura yoluyla Soner Sarıkabadayı ve

Serdar Ortaç seçilmiştir. Dolayısıyla, Soner Sarıkabadayının “Pas” adlı şarkısı ve Serdar Ortaç’ın “Mikrop” adlı şarkısı beğ-sözlü müzik grubuna dinletilmek üzere seçilmiştir. Bu gruba uygulama sırasında dinletilen şarkılara ait bilgiler Tablo 3-9’da verilmektedir.

Tablo 3-9. Birinci beğ-sözlü müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler

Dinletilen şarkılar	Şarkıyı söyleyen şarkıcı veya grup	Süre
1 Yalan	Hepsi grubu	3.41
2 Öp	Tarkan	3.37
3 Düştüysen kalkarız	Yonca Lodi	5.27
4 Pas	Soner Sarıkabadayı	4.20
5 Mikrop	Serdar Ortaç	5.06

Tablo 3-10’da ikinci beğ-sözlü müzik grubundaki öğrencilerin seçmiş oldukları şarkıcı ve grup isimlerine ve bunların ilk tercihte görülme sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 3-10. İkinci beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin şarkıcı ve grup listesi

Şarkıcı ve grup isimleri	İlk tercihte görülme sıklığı
Ankaralı Namık	1
Cengiz Kurtoğlu	1
Bülent Gökçe	1
Erol Budak	1
Etkin	1
Ferdi Tayfur	1
Gülseren Gül	1
Hakkı Bulut	2
İsmail YK	5
Orhan Gencebay	1

Tablo 3-10’da görüldüğü gibi, bu grupta en çok tercih edilen şarkıcı İsmail YK’dır. Bu şarkıcının “Nerdesin” adlı şarkısı tercihler arasında yer aldığı için ilk şarkı olarak seçilmiştir. İkinci olarak en çok tercih edilen şarkıcı Hakkı Bulut’tur. Hakkı Bulut’a ait herhangi bir şarkı ismi belirginleşmediği için, araştırmacı tarafından popüler olması nedeniyle şarkıcının “Son Mektup” adlı şarkısı seçilmiştir. Diğer şarkıcılar birer kere seçildiği için kura yoluyla üçüncü şarkı Orhan Gencebay’ın “Sevemedim Kara Gözlüm” adlı şarkısı, dördüncü olarak Cengiz Kurtoğlu’nun “Geceler” adlı şarkısı ve son şarkı olarak da Gülseren Gül’ün “Kopamam” adlı şarkısı seçilmiştir. Tablo 3-11’de ikinci beğeniye bağlı sözlü müzik grubuna uygulama sırasında dinletilen şarkılarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3-11. İkinci beğ-sözlü müzik grubuna dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler

Şarkıların adları	Şarkıyı söyleyen şarkıcı veya grup	Süre
1 Nerdesin	İsmail YK	5.50
2 Son mektup	Hakkı Bulut	4.35
3 Sevemedim kara gözlüm	Orhan Gencebay	3.34
4 Geceler	Cengiz Kurtoğlu	4.32
5 Kopmam	Gülseren Gül	4.49

Beğ-sözlü ve beğ-sözsüz müzik grupları için olduğu gibi bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik grupları için de müzik seçimi Müzik Beğeni Testi'nden elde edilen veriler doğrultusunda yapılmıştır. Deney grubunda yer alan 129 öğrencinin hiçbirinin birinci tercihinde caz müziği yer almamaktadır. İkinci ve Üçüncü tercihlerinde bu müzik türünü işaretleyen çok az öğrencinin de bu müzik türüne karşılık gelen şarkıcı, grup ve şarkı isimleri, bu müzik türü ile tutarlı olmadığı saptanmıştır. Bunun anlamı Caz müziğinin araştırmada yer alan öğrenciler tarafından ne tercih edilen, ne de hakkında bilgi sahibi olunan bir müzik türü olmadığıdır. Bu nedenle iki gruba da caz müzik dinletilmiştir. Bu gruplara uygulama sırasında dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler Tablo 3-12'de verilmiştir.

Tablo 3-12. Bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik gruplarına dinletilen şarkılarla ilgili bilgiler

Gruplar ve dinletilen şarkılar	Şarkıyı söyleyen şarkıcı veya grup	Süre
Bağ-sözlü müzik grubu		
1 We have all time in the world	Louis Armstrong	3.13
2 It had to be you	Harry Connick Jr	2.40
3 The beat goes on	Buddy Rich	4.56
4 Summertime	Ella Fitzgerald	4.57
5 Rose rouge	St German	4.01
Bağ-sözsüz müzik grubu		
1 November in St. Petersburg	Kerem Görsev	5.37
2 A morning in New York	Kerem Görsev	4.56
3 Searching, finding	John Patitucci	5.09
4 Rain dance	Jeff Lorber	4.59

Tablo 3-12'de görüldüğü gibi bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik gruplarının her ikisine de caz müziği dinletilmiştir. Bunun amacı söz konusu deney gruplarını oluşturan öğrencilerin beğenilerinden tam anlamıyla bağımsız müziklerin dinletilmesidir.

3.3.2. Metni Anlama Testi

Metni Anlama Testi için kullanılacak metnin seçimi

Araştırmada kullanılan Metni Anlama Testi “Miras Keçe” adlı metne dayalı olarak hazırlanmış 18 sorudan oluşan bir testtir. Bu metin 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulmak üzere önerilen Pasifik Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Bu metin uzman kanısına dayalı olarak seçilmiştir. İlköğretim okullarında çalışmakta olan ve 8. sınıfların derslerine giren üç Türkçe öğretmeninden dönem boyunca okuttukları metinler arasından öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine en uygun metinleri önermeleri istenmiştir. Bu öneriler sonucunda dört metin ismi belirlenmiştir. Bunlar, “Çok Sesli Bir Ziyaret”, “Güzellik Suyu”, “Dünyada Herkeste Sevgi Var, Her Yerde Sevgi Günü Var” ve “Miras Keçe” adlı metinlerdir. Bu metinlerden ikisi “Dünyada Herkeste Sevgi Var Her Yerde Sevgi Günü Var” ve “Güzellik Suyu” öğrenci kitabında yer almaktadır. Öğrenci kitaplarında yer alan bu iki metin, öğrencilerin bunları okuma ihtimali olabileceğinden dolayı tercih edilmemiştir. Bu metinlerin tercih edilmemelerinin bir başka nedeni de “Dünyada Herkeste Sevgi Var, Her Yerde Sevgi Günü Var” metni öğrenci kitabının ilk konuları arasında yer almaktadır. Bunun anlamı, araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde bu metnin öğrenciler tarafından okunmuş olacağıdır. “Güzellik Suyu” metni ise kelime sayısı bakımından oldukça kısa bir metindir (246 kelime). Diğer iki metin “Miras Keçe” ve “Çok Sesli Bir Ziyaret” ise dinleme metinleri olup, sadece öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadırlar. Dinleme metinlerinden Miras Keçe 1043 kelimeden, Çok Sesli Bir Ziyaret ise 876 kelimeden oluşmaktadır. Bu metinleri daha önce okumuş olan on 8. sınıf öğrencisinin görüşüne başvurulmuş ve öğrencilerin Miras Keçe adlı okuma parçasını daha ilgi çekici buldukları saptanmıştır. Bu nedenle araştırma da kullanılmak üzere Miras Keçe metni seçilmiştir. Miras Keçe metninde bulunan ve öğrencilerin anlamada güçlük yaşayabilecekleri bazı kelimelerin anlamları kelimenin yanında ve parantez içerisinde belirtilmiştir. Böyle yaparak öğrencilerin bazı kelimelerin anlamlarını bilmemeleri nedeniyle yaşanabilecek anlama güçlüklerinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Metni Anlama Testi'nin hazırlanışı

“Miras Keçe” metnine dayalı olarak hazırlanan metni anlama testinde yer alan sorular Bloom’un eğitimsel hedefler taksonomisinin bilişsel alanına ait basamaklara dayalı olarak hazırlanmıştır. Bilişsel alan basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel, 2008; Sönmez, 2009). Metni Anlama Testine yönelik olarak hazırlanan sorular, söz konusu taksonominin bilgi ve kavrama basamaklarına uygun olarak hazırlanmış sorulardır.

Bilgi basamağı, görünce tanıma, sorunca söyleme, seçip işaretleme, eşleştirme doğru-yanlış olduğunu söyleme davranışları içermektedir (Demirel, 2008; Sönmez 2009). Okuduğunu anlayan bir öğrenciden metinle ilgili tahminlerde bulunabilmesi, neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilmesi, metni kendi cümleleriyle anlatabilmesi gibi davranışları göstermesi beklenmektedir. Bu davranışların ölçülebildiği basamak ise kavrama basamağıdır. “Kavrama basamağında, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemişi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur.” (Sönmez, 2009: 465). Demirel (2008: 159) de kavrama basamağındaki davranışların “örnek verme, nedenleri ve ilişkileri yazma-söyleme, yeniden sıraya koyma, değiştirerek yazma, sonucu kestirme ya da verilenlerden hareketle verilmeyeni kestirme-tahmin etme davranışları” olduğunu söylemektedir. Esasen hem bilgi hem de kavrama basamaklarına ilişkin davranışlar birbirleriyle yakından ilişkili davranışlardır. Nitekim herhangi bir şeyin kavranabilmesi için öncelikle o konuya ait bilgi sahibi olunması ve bu bilginin gerektiğinde doğru bir biçimde hatırlanabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, metni anlama testinde yalnızca kavrama basamağına değil, bilgi basamağı gibi hatırlamayı gerektiren sorulara da yer verilmiştir.

Öncelikle araştırmacı tarafından 24 soru yazılmıştır. Daha sonra bu sorular Eğitim Bilimlerinden bir uzmanın ve iki Türkçe öğretmenin yardımıyla gözden geçirilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda toplam 20 sorudan oluşan “Miras Keçe” adlı metni anlamaya yönelik olarak hazırlanmış bir Metni Anlama Testi oluşturulmuştur. Metni Anlama Testi’ni oluşturan sorulardan 8 tanesi bilgi 12 tanesi kavrama düzeyinde yer alan sorulardır.

Metni Anlama Testinin ön analizi Bolu Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve Mudurnu Taşkesti İlköğretim Okulunda öğrenim gören ve çalışma gruplarının hiçbirisinde yer almayan toplam 66 öğrenci aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Metni Anlama Testine yönelik olarak gerçekleştirilen madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3-13’de özetlenmiştir.

Tablo 3–13. Ön uygulama grubuna uygulanmış Metni Anlama Testi madde analizi

Sorular	P	D	NSK
1. Metin dikkate alındığında, insanların evlerinde bulunan eşyalar hakkında bilgi sahibi olmasının neden önemli olduğunu açıklayan ifade aşağıdakilerden hangisi olabilir?	.69	.64	.55
2. Aşağıdakilerden hangisi metnin konusuyla ilgili anahtar kavramlardan bir tanesi değildir?	.80	.39	.43
3. Metnin içeriği dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığının yerine yazılabilecek bir başlık olamaz?	.77	.39	.40
4. Yazarın annesinin eskiciye, “Bizim alayla düzenle işimiz yok...” demesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	.10	.05	.08
5. Aşağıdakilerden hangisi eskicinin keçeyi ısrarla almak istemesinin bir nedeni olabilir?	.74	.57	.60
6. Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir yargı değildir?	.63	.33	.33
7. Metin kim ya da kimler tarafından anlatılmaktadır?	.74	.25	.28
8. Keçe müzeye kim tarafından götürülmüştür?	.56	.51	.45
9. Metinde yer alan müze odacısıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?	.66	.43	.46
10. Aşağıdaki olaylardan hangisi metinde yer almamaktadır?	.61	.51	.47
11. Halanın keçeyi gördüğünde verdiği duygusal tepki aşağıdakilerden hangisidir?	.30	.16	.15
12. Hizmetçi kızın keçeden şikayet etmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	.70	.52	.48
13. Metnin geneli dikkate alındığında yazarın annesinin “Bu ufak tefeklerden bıktım usandım.” Sözüyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?	.40	.27	.16
14. Yazarın annesi evdeki bazı eşyaları niçin satmak istemektedir?	.73	.52	.50
15. Keçenin müzeye satılmasından sonra aile niçin müzeye gitmiştir?	.76	.47	.52
16. Aşağıda metinde geçen bazı olaylar karışık olarak verilmiştir. I Ev ahalisinin müzeye keçeyi görmeye gitmesi II Ev ahalisine miras kalması III Keçenin eskiciye satılması IV Keçenin çok değerli bir şey olduğunun öğrenilmesi Yukarıda verilen olayların metindeki oluş sırasına göre sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?	.86	.39	.61
17. Aşağıdakilerden hangisi keçenin özelliklerinden birisi değildir?	.39	.49	.37
18. Metinde halanın koltuğa yığılması, yazarın yüzünü yıkaması ve annesinin Kolonya istemesine neden olan olay aşağıdakilerden hangisidir?	.46	.46	.37
19. Müze odacısının keçeden yakınma nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	.47	.36	.28
20. Metinden hareketle aşağıdaki sorulardan hangisi yanıtlanamaz?	.63	.69	.58

Not: P: güçlük göstergesi, D: ayırıcılık göstergesi, NSK: nokta serili korelasyon katsayısı

Maddelere ilişkin olarak hesaplanan güçlük göstergelerinin ($.80 > P > .35$), ayıricılık göstergelerinin ($D > .30$) ve nokta serili korelasyon ($NSK > .30$) katsayılarının testin genel anlamda geçerli ve güvenilir bir test olduğuna işaret etmekte olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 3-13). Diğer taraftan, Tablo 3-13 incelendiğinde 4. Sorunun güçlük göstergesinin .10, ayıricılık göstergesinin .05 ve nokta serili korelasyon katsayısının da .08 olduğu görülmektedir. Benzer biçimde 11. maddeye ilişkin güçlük göstergesinin .30, ayıricılık göstergesinin .16 ve nokta serili korelasyon katsayısının da .15 olduğu görülmektedir. Buna göre, söz konusu maddelerin oldukça zor, ayıricılık özelliklerinin düşük ve testin genel yapısıyla olan ilişkilerinin zayıf olduğu söylenebilir. Bu nedenle 4 ve 11. maddeler çalışma grubunda yer alan öğrencilere yönelik uygulamalarda kullanılmamıştır.

Bununla birlikte 7. Sorunun güçlük göstergesinin .74, ayıricılık göstergesinin .25 ve nokta serili korelasyon katsayısının da .28 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo:3-13). Benzer biçimde 13. maddenin güçlük göstergesinin .40, ayıricılık göstergesinin .27 ve nokta serili korelasyon katsayısının da .16 olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3-13). Dolayısıyla 7. ve 13. maddelerin ayıricılık göstergelerinin görece düşük ($< .30$) ve testin genel yapısı ile olan ilişkilerinin de zayıf olduğu söylenebilir ($< .30$). Bu nedenle söz konusu maddelerin hem ifade biçimlerinin hem de seçeneklerinin değiştirilerek, çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanacak testte yer almasına karar verilmiştir (Tekin, 2008). Sonuç olarak, çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanacak Metni Anlama Testi 18 maddeden oluşmuştur.

Bunlarla birlikte, testin iç tutarlılık güvenirliği (cronbach's alpha) = .73 olarak hesaplanmıştır. Testin aritmetik ortalaması (M) = 11.99 ve standart sapması (SS) = 3.65'tir. Testin ortalama güçlük indeksi = ($Mean\ p$) = .60'dır. Bunun anlamı, testin orta düzeyde güçlük derecesine sahip olduğudur. Testin ortalama ayıricılık indeksi (mean biserial) = .54'tür. Bu değerler testin bilenle bilmeyeni güçlü bir biçimde ayırt etmekte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çarpıklık (skewness) = - .49 ve basıklık (kurtosis) = - .50 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler -1.96 ya da 1.96'dan küçük olmaları nedeniyle kabul edilebilir değerlerdir. Dolayısıyla, testin sağa ya da sola çarpık olmadığı ve neredeyse ideal bir normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3. Türkçe dersi 7. sınıf not ortalaması

Kontrol ve deney gruplarında yer alan 129 8. Sınıf öğrencisinin Türkçe derslerine ait 7. sınıf not ortalamaları Bolu Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra, ilgili okulların E-Okul sisteminden ilgili müdür yardımcılarının aracılığıyla elde edilmiştir. İlköğretim kurumlarında öğrenciler bir öğretim dönemi içinde Türkçe dersinden 3 sınav olmaktadır. Bunun yanı sıra bir dönem içinde en az bir, en çok da beş performans görev notu ve en az bir ve en çok da üç ders ve etkinliklere katılım notu verilmektedir. Bunun yanında bir de isteğe bağlı olmak koşulu ile proje notu verilmektedir. Bu notların ortalaması, öğrencinin Türkçe ders başarısının karşılığı olarak dönem sonunda karnesine yazılmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin Türkçe ders başarısı 100'lük puan sistemine göre değerlendirilmiştir (0 en düşük, 100 en yüksek).

Daha önce de vurgulandığı gibi, bu araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi notlarının dikkate alınmasının sebebi, deney ve kontrol grupları arasında bağımlı değişkene yönelik olası farklılığı etkileme olasılığı oldukça yüksek olan Türkçe ders başarısının etkisinin kontrol edilmesidir. Nitekim okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, bu dersin hedefleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı düzeylerini yansıtan puanlar araştırmaya bir kontrol değişkeni olarak dâhil edilmiştir.

3.4. Prosedür

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın uygulama sürecine başlanmıştır. İlk olarak çalışma grubundaki tüm 8. sınıf öğrencilerine Müzik Beğeni Testi uygulanmıştır. Araştırmacı uygulama yaptığı sınıfa girerek öğrencilere Müzik Beğeni Testi hakkında bilgi vermiş ve nasıl doldurulacağını anlatmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ve teste ilişkin açıklamalar yapılmış ve araştırmanın amacına ilişkin sorular cevaplanmıştır. Metni Anlama Testi ise Müzik

Beğeni Testinden bir hafta sonra uygulanmıştır. Aşağıda, her bir gruba yönelik olarak gerçekleştirilen uygulama süreçleri özetlenmiştir.

3.4.1. Kontrol grubuna ilişkin prosedür

Metni Anlama Testi ilk olarak kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu amaçla Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu'na gidilmiştir. Okul müdürü ile konuşulduktan sonra Türkçe dersinde uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı okulun Türkçe öğretmeni ile birlikte 8. sınıf öğrencilerinin dersine girmiştir. Araştırmacı öğrencilere araştırmanın amacından kısaca bahsetmiştir. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda sınıfta 27 kişi olduğu saptanmıştır. Bu aşamadan sonra ise uygulamaya geçilmiştir.

Öğrencilere, bunun bir sınav olmadığı ve değerlendirme amacı güdülmeyeceği söylenerek rahatlatılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin dikkatsizlik eseri sayfaları atlamalarını önlemek amacıyla “Miras Keçe” metninin önlü arkalı dört sayfadan oluştuğu söylenmiştir. Daha sonra ise öğrencilere, dağıtılacak metni dikkatlice, sayfaları atlamadan ve baştan sona sadece bir kez okumaları ve metnin en sonunda yer alan “Bu metni daha önce hiç okudunuz mu?” sorusunu cevaplayarak, metni araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden, metni araştırmacıya verdikten sonra, yerlerinde sessizce beklemeleri istenmiştir. Öğrencilerin hazır olup olmadıkları sorulduktan sonra “Miras Keçe” metni sırayla dağıtılmıştır. Öğrencilerin oldukça sessiz bir ortamda metni okumaları sağlanmıştır. Her öğrenci metni baştan sona bir kez okuduktan sonra araştırmacıya teslim etmiştir. Metni araştırmacıya veren her öğrenci yerine geçerek sessizce beklemiştir. Öğrenciler okumaya başladığında araştırmacı saate bakmış ve ilk öğrencinin yaklaşık 7’inci dakikada, son öğrencinin yaklaşık 13’üncü dakikada kâğıdını teslim ettiğini saptamıştır. Son öğrenci de metni teslim ettikten sonra, Metni Anlama Testi öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Son öğrencinin kâğıdını teslim etmesiyle birlikte, araştırmacı tarafından öğrencilere ve ders öğretmenine katkılarından dolayı teşekkür edilerek uygulama tamamlanmıştır.

3.4.2. Beğ-sözlü müzik grubuna ilişkin prosedür

Beğ-sözlü müzik grubunu Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (bkz: Tablo 3–1) İlgili müdür yardımcısından gerekli izin alındıktan sonra bu grupta yer alan ve pop müzik dinleyecek olan 13 öğrenci okulun müzik odasında toplanmıştır. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda 13 kişilik gruptan 3 öğrencinin okulda olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacının danışmanı eşliğinde uygulamaya başlanmıştır.

Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra “Miras Keçe” metni dağıtılmıştır. Öğrenciler teste müzikle birlikte başlamışlardır. Müzik, Lenova markalı bilgisayara takılan bir ara kablosu ile Minton markalı 5x1 ses sistemi kullanılarak ve işitme engeli bulunmayan herhangi bir bireyin rahatsız olmaksızın dinleyebileceği bir düzeyde verilmiştir (yaklaşık 60 desibel). Deney gruplarının tümünde bu ses düzeyi değiştirilmeden kullanılmıştır. Uygulama esnasında deney gruplarında yer alan hiçbir öğrenci müzik sesinin yüksek ya da düşük olduğundan dolayı şikâyetçi olmamıştır.

Bu gruptaki öğrencilere ilk olarak Hepsi grubunun “Yalan” adlı şarkısı çalınmaya başlanmıştır. İkinci olarak Tarkan’ın “Öp” adlı şarkısı, üçüncü olarak Yonca Lodi’nin “Düştüysen Kalkarız” adlı şarkısı ve son olarak da Soner Sarıkabadayı’nın “Pas” adlı şarkısı çalınmıştır. Ancak “Pas” şarkısının yaklaşık 1. dakikasında, son öğrencide kâğıdını teslim ettiği için müzik araştırmacı tarafından kapatılmıştır. Dolayısıyla bu grubun en son tercih ettiği şarkı olan Serdar Ortaç’ın “Poşet” adlı şarkısının çalınmasına gerek kalmamıştır.

İlk öğrenci uygulamada kâğıdını yaklaşık 8. dakikada son öğrenci ise 14. dakikada araştırmacıya teslim etmiştir. Son öğrencinin kâğıdını araştırmacıya teslim etmesinden hemen sonra müzik kapatılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Metni Anlama Testi öğrencilere sırayla dağıtılmıştır. Öğrenciler kontrol grubunda olduğu gibi Metni Anlama Testi’ni sessiz bir ortamda cevaplamışlardır. Tüm öğrenciler kâğıdını teslim ettikten sonra öğrencilere teşekkür ederek uygulama tamamlanmıştır. Bu

gruba ait uygulamanın gerçekleştirildiği gün okulda bulunmayan 3 öğrenci bir sonraki gün aynı prosedürlerin izlendiği bir uygulamada yer almışlardır.

Öğrenciler sınıftan çıkartıldıktan sonra beğ-sözlü müzik grubunun arabesk müzik dinleyecek kısmını oluşturan 12 kişi sınıfa alınmıştır. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda 12 kişilik gruptan 1 kişinin okulda olmadığı saptanmıştır. Araştırmacının danışmanı eşliğinde uygulamaya başlanmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra aynı adımlar izlenerek uygulama yapılmıştır. Bir önceki gruptan farklı olarak, bu gruba ilk olarak İsmail YK'nın "Nerdesin" adlı şarkısı çalınmaya başlamıştır. İkinci olarak Hakkı Bulut'un "Son Mektup" adlı şarkısı, üçüncü olarak Orhan Gencebay'ın "Sevemedim Kara Gözlüm" adlı şarkısı çalınmıştır. "Sevemedim Kara Gözlüm" adlı şarkı bittiğinde son öğrenci de kâğıdını teslim ettiği için Cengiz Kurtoğlu'nın "Geceler" adlı şarkısı ile Gülseren Gül'ün "Kopamam" adlı şarkısının kullanılmasına gerek kalmamıştır.

Uygulama başladığında araştırmacı saatine bakmış ve ilk öğrencinin kâğıdını yaklaşık 8. dakikada son öğrencinin ise yaklaşık 14. dakikada teslim ettiğini gözlemlemiştir. Son öğrencinin kâğıdını vermesi ile müzik kapatılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Metni Anlama Testi öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler kontrol grubunda olduğu gibi, Metni Anlama Testi'ni sessiz bir ortamda cevaplamışlardır. Tüm öğrenciler kâğıdını teslim ettikten sonra öğrencilere teşekkür ederek uygulama tamamlanmıştır. Bu gruba ait uygulamanın gerçekleştirildiği gün okulda bulunmayan 1 öğrenci bir sonraki gün aynı prosedürlerin izlendiği bir uygulamada yer almıştır.

3.4.3. Beğ-sözsüz müzik grubuna ilişkin prosedür

Uygulamaya alınan bir sonraki grup beğ-sözsüz müzik grubudur. Beğ-sözsüz müzik grubunu Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Bkz: Tablo 3-1). Öğrenciler okulun müzik odasında toplanmıştır. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda 26 kişilik gruptan 3

öğrencinin okulda olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacının danışmanı eşliğinde uygulamaya başlanmıştır.

Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra “Miras Keçe” metni dağıtılmıştır. Öğrenciler teste müzikle birlikte başlamışlardır. Müzik, aynı araçlarla ortama verilmiştir. İlk olarak Özgün’ün “İstiklal” adlı şarkısı çalınmaya başlanmıştır. İkinci olarak Tarkan’ın “Dudu” adlı şarkısı, üçüncü olarak Soner Sarıkabadayı’nın “Pas” adlı şarkısı ve son olarak da Kutsi’nin “İlanı Aşk Ediyorum” adlı şarkısı çalınmıştır. Ancak “İlanı Aşk Ediyorum” şarkısının yaklaşık 1. dakikasında son öğrenci de kâğıdını teslim ettiği için müzik araştırmacı tarafından kapatılmıştır. Dolayısıyla bu grubun en son tercih ettiği şarkı olan Serdar Ortaç’ın “Poşet” adlı şarkısı araştırmada kullanılmamıştır.

İlk öğrenci uygulamada kâğıdını yaklaşık 7. dakikada, son öğrenci ise yaklaşık 13. dakikada araştırmacıya teslim etmiştir. Son öğrencinin kâğıdını araştırmacıya teslim etmesinden hemen sonra müzik kapatılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Metni Anlama Testi öğrencilere sırayla dağıtılmıştır. Tüm öğrenciler kâğıdını teslim ettikten sonra öğrencilere teşekkür ederek uygulama tamamlanmıştır. Bu gruba ait uygulamanın gerçekleştirildiği gün okulda bulunmayan 3 öğrenci bir sonraki gün aynı prosedürlerin izlendiği bir uygulamada yer almışlardır.

Deney gruplarına ilişkin olarak yukarıda açıklanan uygulamalar bitirildikten sonra araştırmacı tarafından öğrencilere müziği beğenip beğenmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu beğendiğini coşkuyla ifade etmiştir. Nitekim uygulama esnasında araştırmacı ve danışmanı tarafından metni okumayı bitiren bazı öğrencilerin eserlerin sözlerini mırıldandıkları ve hafif hareketlerle tempo tuttukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerin Müzik Beğeni Testi’nin geçerliliğine ilişkin ayrıca bir kanıt teşkil etmekte olduğu söylenebilir.

3.4.4. Bağ-sözlü müzik grubuna ilişkin prosedür

Bağ-sözlü müzik grubunu ise Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 3-1). Öğrenciler okulun müzik odasında toplanmıştır. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda 28 kişilik gruptaki öğrencilerin tümünün okulda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu grubun uygulama sürecini tek başına gerçekleştirmiştir. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra “Miras Keçe” metni dağıtılmıştır. Öğrenciler teste müzikle birlikte başlamışlardır. Müzik aynı şekilde ve aynı araçlarla ortama verilmiştir.

Bu gruba ilk olarak Louis Armstrong’un “We Have All The Time In World” adlı çarkısı çalınmaya başlamıştır. İkinci olarak Harry Connick’in “It Had To Be You” adlı şarkısı, üçüncü olarak Buddy Rich’in “The Beat Goes On” adlı şarkısı ve son olarak da Ella Fitzgerald’un “Summertime” şarkısı çalınmıştır. Ancak “Summertime” şarkısının yaklaşık 3. dakikasında son öğrenci kâğıdını teslim ettiği için müzik araştırmacı tarafından kapatılmıştır. Dolayısıyla bu grup için son sırada seçilen şarkı olan St German’in “Rose Rouge” adlı şarkısı araştırmada kullanılmamıştır.

İlk öğrenci uygulamada kâğıdını yaklaşık 7. dakikada son öğrenci ise yaklaşık 13. dakikada araştırmacıya teslim etmiştir. Son öğrencinin kâğıdını araştırmacıya teslim etmesinden hemen sonra müzik kapatılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra Metni Anlama Testi öğrencilere sırayla dağıtılmıştır. Öğrenciler kontrol grubunda olduğu gibi Metni Anlama Testi’ni sessiz bir ortamda cevaplamışlardır. Tüm öğrenciler kâğıdını teslim ettikten sonra, araştırmacı tarafından öğrencilere dinledikleri müziği beğenip beğenmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler hiç beğenmediklerini daha farklı şarkıların çalmasını arzu ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür edilerek uygulama tamamlanmıştır.

3.4.5. Bağ-sözsüz müzik grubuna ilişkin prosedür

Uygulama son olarak bağ-sözsüz müzik grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu grubu Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim

Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 3–1). Uygulama yapmak amacıyla ilk olarak Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okuluna gidilmiştir. Okul müdüründen gerekli izin alındıktan sonra Teknoloji Tasarım dersinde uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı okulun Teknoloji Tasarım öğretmeni ile birlikte 8. sınıf öğrencilerinin dersine girmiştir. İlk olarak Mudurnu Yatılı İlköğretim Okulundan getirilen deney düzeneği sınıfa kurulmuştur. Önceden hazırlanmış listeye göre yapılan yoklama sonucunda sınıfta 23 öğrenciden oluşan grubun tamamının bulunduğu tespit edilmiştir. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.

Öğrencilere “Miras Keçe” metni dağıtılmıştır. Öğrenciler metni okumaya müzikle birlikte başlamışlardır. İlk olarak Kerem Görsev’in “November In St. Petersburg” adlı şarkısı çalmaya başlamıştır. İkinci olarak yine Kerem Görsev’in “A Morning in New York” adlı şarkısı, son olarak da John Patitucci’nin “Searching, Finding” adlı şarkısı çalınmıştır. Ancak “Searching, Finding” şarkısının yaklaşık 4. dakikasında son öğrenci de kâğıdını teslim ettiği için müzik araştırmacı tarafından kapatılmıştır. Dolayısıyla bu grup için son sırada seçilen şarkı olan Jeff Lorber’in “Rain Dance” adlı şarkısı araştırmada kullanılmamıştır.

İlk öğrenci uygulamada kâğıdını yaklaşık 7. dakikada son öğrenci ise yaklaşık 14. dakikada araştırmacıya teslim etmiştir. Son öğrencinin kâğıdını araştırmacıya teslim etmesinden hemen sonra müzik kapatılmış ve gerekli açıklamalar yapılarak Metni Anlama Testi öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler kontrol grubunda olduğu gibi Metni Anlama Testi’ni sessiz bir ortamda cevaplamışlardır. Tüm öğrenciler kâğıdını teslim ettikten sonra öğrencilere teşekkür ederek uygulama tamamlanmıştır. 23 kişiden oluşan bu grup diğer gruplara göre sayıca az olduğu için bu gruba Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’ndan rastgele seçilen 4 öğrenci daha eklenmiştir. Fakat bu öğrenciler araştırmacı ile birlikte Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu’na götürülemeyeceği için kendi okullarında aynı prosedürlerin izlendiği bir uygulamada yer almışlardır.

Son olarak, öğrencilerin “Miras Keçe” metninin sonunda yer alan ve bu metni daha önce okuyup okumadıklarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve

hiçbir öğrencinin uygulama öncesinde bu metni okumadığı saptanmıştır. Bu nedenle, deney gruplarında yer alan öğrencilerden hiçbirisi araştırmanın kapsamı dışında tutulmamıştır. Tüm gruplarda Metni Anlama Testini çözme süresinin (testi son teslim eden öğrenciye kadar geçen süre) yaklaşık 20 dakika olduğu gözlemlenmiştir.

3.5. Ön Analiz

Bundan önce gerçekleştirilen çalışmalarda (Etaugh ve Michals, 1975) cinsiyet değişkeninin, müzik dinleme sıklıkları ile anlamlı düzeyde ilişkilendiğinin saptanması nedeniyle, araştırmanın odak noktasında yer almamasına rağmen, araştırma sorularının cevaplanmasına geçilmeden önce cinsiyet değişkeninin bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama düzeyleri ve müzik dinleme sıklıkları) üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir. Bu amaçla, cinsiyet değişkeninin bağımsız ve sırasıyla metni anlama testinden aldıkları puanların ve müzik dinleme sıklıklarının bağımlı değişkenler olarak belirlendiği iki ayrı bağımsız gruplar için t testi gerçekleştirilmiştir (Field, 2009).

Sonuç olarak, cinsiyetin dinleme sıklıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ($t(127) = -.42, p > .05$, Cohen's $d = .07$), ancak metni anlama testinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır ($t(127) = -2.17, p < .05$, Cohen's $d = .39$). Buna göre, kız öğrencilerin metni anlama testinden aldıkları puanlar ($X = 10.57, SS = 3.45$) erkek öğrencilerin aynı testten aldıkları puanlara göre ($X = 9.17, SS = 3.78$) anlamlı düzeyde yüksektir. Daha önemlisi, cinsiyetin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar üzerindeki etkisi büyüklük açısından incelendiğinde, cinsiyetin dinleme sıklıkları üzerindeki etkisi önemsiz bir değer alırken (Cohen's $d = .07$), okuduğunu anlama üzerinde orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Cohen's $d = .39$) (Cohen, 1988, 1992). Bu bulgu, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğuna yönelik bulguların elde edildiği bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarla tutarlıdır (Çiftçi, 2007; Karasakaloğlu, 2006; Sallabaş, 2008; Sidekli ve Bulut, 2006). Dolayısıyla, araştırmanın sorularının cevaplanmasında cinsiyet değişkeninin olası etkileri de kontrol edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sırayla, araştırmanın birinci ve ikinci sorularına yönelik olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile müzik dinleme sıklıkları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu sorunun cevaplanması amacıyla hem sıfır-sıra korelasyon analizi hem de cinsiyetin etkisinin kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir (Tabachnick & Fidel, 2007). Başka bir deyişle, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve müzik dinleme sıklıkları arasındaki ilişki, cinsiyet değişkeninin kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Okuduğunu anlama testinden alınan puanlar, müzik dinleme sıklıkları ve cinsiyet değişkenleri arasındaki sıfır-sıra ilişkiler (Pearson korelasyon katsayıları) Tablo 4-1’de gösterilmiştir.

Tablo 4-1. Test puanı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki sıfır-sıra korelasyon katsayıları (n = 129).

Değişken	1	2	3
1 Cinsiyet	-		
2 Okuduğunu anlama test puanı	-.19*	-	
3 Dinleme sıklığı	-.04	.09	-

* $p < .05$

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama test puanı ile cinsiyet arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.19$, $p < .05$). Bunun anlamı, kız öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarının erkek öğrencilere göre

anlamli düzeyde daha yüksek olduğudur. Bu bulgu, hem n analizler kısmında gerçekleştirilen *t* testi sonuçları ile hem de Etaugh ve Michals (1975)'in araştırmalarından elde edilen bulgularla tutarlıdır. Etaugh ve Michals (1975) araştırmalarında okuduğunu anlama düzeyi ile müzik dinleme sıklığı arasında anlamli bir ilişki saptamışlardır. Ancak, Etaugh ve Michals (1975) bu araştırmada elde edilen bulgunun aksine, daha az müzik dinleyen kız öğrencilerin müzikli ortamda yapılan testten daha düşük puan aldıklarını saptamışlardır. Bu araştırma ile Etaugh ve Michals (1975) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bu farklılık, araştırmaların örneklemeleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmakta olabilir. Nitekim bu araştırmanın rneklemeni ilköğretim öğrencileri oluştururken, Etaugh ve Michals (1975) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın rneklemeni niversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Ayrıca, cinsiyet değişkeni ile okuduğunu anlama arasındaki anlamli ilişki kız ve erkek ğrencilerin Türkçe ders başarısına ilişkin başarı farklılıkların bir yansıması da olabilir. Nitekim bu bağlamda gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t* testi sonucunda kız ğrencilerin Türkçe ders başarılarının ($X = 70.41$, $SS = 13.28$) erkek ğrencilerin Türkçe ders başarılarından anlamli düzeyde ($X = 59.02$, $SS = 14.70$) daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t(127) = -4.57$, $p < .001$, Cohen's $d = .81$). Daha da önemlisi, cinsiyet değişkeninin Türkçe ders başarısı üzerindeki etkisi oldukça yüksek bir değer almaktadır (Cohen's $d = .81$). Dolayısıyla Türkçe ders başarısı, hem cinsiyetin okuduğunu anlama testi üzerindeki önemli etkisinin bir kaynağı olarak, hem de okuduğunu anlamanın güçlü bir yordayıcısı olarak (am, 2006; Sallabaş, 2008) araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanmasında analize ortak değişken (Covariate) olarak dâhil edilmiştir.

Diğer taraftan, okuduğunu anlama test puanları ile dinleme sıklığı arasında anlamli bir ilişki saptanmamıştır. Nitekim okuduğunu anlama ile müzik dinleme sıklığı arasındaki ilişki pozitif yönlü olmasına rağmen ($r = .09$, $p > .05$), bu ilişki korelasyon katsayısının büyüklüğü dikkate alındığında oldukça zayıf bir ilişkidir (Cohen, 1992). Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin kontrol edildiği kısmi korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon katsayısının anlamli olmadığı da saptanmıştır ($r = .08$, $p > .05$). Kısmi korelasyon analizi sonucunda elde edilen katsayı ($r = .08$, $p > .05$),

cinsiyet değişkeninin kontrol edilmediği sıfır-sıra korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon katsayısıyla da tutarlıdır ($r = .09, p > .05$). Bunun anlamı, cinsiyet değişkeninin müzik dinleme sıklığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkide anlamlı bir fark yaratmadığıdır. Başka bir deyişle hem kız hem de erkek öğrencilerin müziği hangi sıklıkta dinledikleri okuduklarını anlama düzeylerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilememektedir. Araştırmanın bu bulgusu, günümüzde müziğin hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından sıklıkla dinlendiği olgusuyla da tutarlıdır (Balcı, 2003; Gömleksiz, 2004).

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu sorunun cevaplanabilmesi amacıyla öğrencilerin Türkçe ders başarılarının ortak değişken, deney ve kontrol gruplarının bağımsız ve okuduğunu anlama testi puanlarının bağımlı değişken olarak yer aldığı tek yönlü kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir (Field, 2009). Kovaryans analizi sonucunda elde edilen bulguların incelenmesine geçilmeden önce varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Levene testi aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe ders başarılarının ortak değişken, deney ve kontrol gruplarının bağımsız ve okuduğunu anlama testi puanlarının da bağımlı değişken olarak tanımlandığı genel doğrusal modelin varyansların homojenliği koşulunu sağladığını göstermiştir ($F(4,124) = .057, p > .05$). Kovaryans analizi sonucunda Türkçe ders başarısının okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($F(1,123) = 148,78, p < .001, \text{Kısmi } \eta^2 = .56$).

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe ders başarısının bir kontrol değişkeni olarak analizde dikkate alınmasının doğru bir karar olduğuna işaret etmektedir. Daha da önemlisi, kovaryans analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, öğrencilerin Türkçe ders başarısı kontrol edildiğinde bile deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir

($F(4,123) = 4,10$ $p < .01$, Kısmi $\eta^2 = .12$). Söz konusu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun ölçülebilmesi amacıyla grup karşılaştırmaları yapılmıştır.

Grup karşılaştırmaları Fisher LSD düzeltmesi aracılığıyla elde edilen oranlanmış marjinal ortalamalardan hareketle gerçekleştirilmiştir (Tabachnick & Fidel, 2007; Brace, Kemp, & Snelgar, 2003). Bunun amacı, çok sayıda grubun eş zamanlı olarak karşılaştırılmasından doğabilecek hata oranının kontrol edilmesidir. Nitekim genel doğrusal modeller kapsamında yapılan grup karşılaştırmalarında Fisher LSD, Bonferroni ya da Sidak gibi yöntemlerle oranlanan marjinal ortalamalar kullanılmaktadır (Weinberg & Abramowitz, 2002; Brace et al., 2003). Oranlanmış marjinal ortalamalardan hareketle gerçekleştirilen grup karşılaştırmaları sonucunda elde edilen sonuçlara Tablo 4-2’de yer verilmiştir.

Tablo 4-2. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi puan karşılaştırmaları

Gruplar	X(Standart hata)	Grup karşılaştırmaları
1. Beğeniye bağlı sözlü müzik	9.54(.49)	1 < 5*
2. Beğeniye bağlı sözsüz müzik	10.55(.48)	2 > 3*, 2 > 4**, 2 > 1*
3. Beğeniden bağımsız sözsüz müzik	9.22(.46)	3 < 2*, 3 < 5**
4. Beğeniden bağımsız sözsüz müzik	8.62(.40)	4 < 2**, 4 < 5**
5. Kontrol grubu	11.01(.48)	5 > 1*, 5 > 3**, 5 > 4**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ($n = 26$) okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, hem beğ-sözlü müzik grubunu ($n = 25$), hem de bağ-sözlü ($n = 28$) ve bağ-sözsüz ($n = 24$) müzik gruplarını oluşturan öğrencilerin aynı testten aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Grup karşılaştırmaları aracılığıyla elde edilen bu bulgular, öğrencilerin kendi bilişsel gelişim düzeylerine uygun bir okuma parçasını okurken hiç müzik dinlememelerinin, okuduklarını anlamaları açısından hem beğenileriyle paralel ya da paralel olmayan sözlü müzikleri dinlemelerinden, hem de beğenileriyle paralel olmayan sözsüz müzikleri dinlemelerinden anlamlı düzeyde daha olumlu sonuçları olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu müziğin dikkat üzerindeki olumsuz etkisiyle açıklanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde müziğin sessiz ortama göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilediğinin rapor edildiği araştırmalar bulunmaktadır (Fogelson, 1973; Furnham ve Strbac, 2002; Gillis, 2010). Örneğin, Fogelson (1973) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada müziğin sessiz ortama göre hem başarılı hem de başarısız öğrenciler üzerinde dikkat dağıtıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde, Furnham ve Strbac (2002) tarafından yürütülen bir araştırmada da müziğin sessiz ortama göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (benzer bulgular için Gillis, 2010'e de bakınız). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun söz konusu araştırmalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde, müziğin sessiz ortama göre okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğinin saptandığı araştırmalarda bulunmaktadır (Gür, 1995; Hall, 1952). Dolayısıyla, araştırmanın yukarıda özetlenen bulgusunun bu araştırmalarla tutarlı olmadığı söylenebilir. Ancak, bu araştırmada Gür (1995)'ün araştırmasından farklı olarak öğrencilerin anlama performansını belirlemek amacıyla yabancı dilde yazılmış bir metnin değil, Türkçe bir metnin kullanılmış olması, söz konusu araştırmayla bu araştırmanın bulguları arasındaki farklılığın nedeni olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak elde edilen bir diğer önemli bulgu ise kontrol grubu ($n = 26$) ve beğ-sözsüz müzik grubunu oluşturan öğrencilerin ($n = 26$) testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın saptanmamış olmasıdır (Bkz.Tablo 4-2). Bunun anlamı, öğrencilerin bir metni okurken beğenileriyle paralel sözsüz müzik dinlemelerinin, hiç müzik dinlememeleri kadar olumlu bir etki yaratabileceğidir. Ayrıca, Tablo 4-2'de görüldüğü gibi, beğeniye bağlı sözsüz müzik dinlemek, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini beğeniye bağlı sözlü, beğeniden bağımsız sözlü ve beğeniden bağımsız sözsüz müzik dinlemelerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgu, Başağaoğlu, Kalkan ve Sarı (2004)'nın sevilen müziğin kişiyi rahatlattığı ve stresten uzaklaştırdığı bulgusuyla da tutarlıdır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak elde edilen, sessiz ortamın müzikli ortama göre okuduğunu anlamayı daha olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgusuyla, beğenilen sözsüz müziklerin bu araştırma kapsamındaki diğer müziklere göre okuduğunu anlamayı daha olumlu yönde etkilediği bulgusu birlikte ele alındığında, müziğin dikkat dağıtıcı etkisinin yalnızca varlığına değil, niteliğine de bağlı olduğu söylenebilir (Levitin, 2006). Başka bir deyişle, müziğin dikkat dağıtıcı etkisi kısa süreli belleği ne oranda meşgul ettiği ya da bilişsel yükü ne oranda arttırdığına bağlı olarak açıklanabilir. Uzun süreden bu yana önemli miktarda araştırmayla gösterildiği gibi kısa süreli belleğin ve/veya işleyen belleğin (working memory) kapasitesi oldukça sınırlıdır (Özenici, 2009; Senemoğlu, 2005). Çalışan belleğin belirli bir anda işleyebileceği enformasyon miktarı öncelikle söz konusu enformasyonun bellekte nasıl kodlandığına ya da anlamlandırıldığına bağlıdır. Anlamlandırma hem karmaşık enformasyonu bellek için başa çıkılabilir hale getirir hem de kapasitesi sınırlı olan çalışan bellekte olası yeni ya da farklı görevler için alan sağlar (bisiklete binerken çevreyi seyredebilmek, araba kullanırken radyo dinleyebilmek vb.). Bununla birlikte, çalışan bellekte işlenecek enformasyon miktarı çevreden gelen uyarıların içerdiği bilgi yüküne de bağlıdır. Buna göre, dışsal uyarıların bilgi yükü ya da karmaşıklığı arttıkça dikkatin odaklandığı görevlerden uzaklaşma olasılığının da artacağı söylenebilir.

Bu açıklamalar, araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının neden müzikli ortamlara kıyasla müziksiz bir ortamda daha yüksek olduğunu anlaşılabilir hale getirmektedir. Bu durumun bir istisnası, yukarıda da değinildiği gibi, beğeniye bağlı sözsüz müzik grubunun okuduğunu anlama performanslarının, diğer müzik gruplarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Ancak, sözsüz müziğin sözlü müziğe göre, belleğe fazladan yük ekleyecek sözler içermemesi, dikkatin okunan metnin içeriğine daha etkin bir biçimde yöneltilebilmesini sağlayabilir. Nitekim Kiger (1989)'in okumanın en iyi az bilgi yüklü müzikli ortamda gerçekleştiğini saptadığı araştırması bu açıklamayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, müzik söz konusu olduğunda konunun yalnızca bilişsel bir bakış açısıyla incelenmesi, müziğin duyguları harekete geçirici etkisinin göz ardı edilmesine yol açabilir. Hâlbuki müzik dinlemenin keyifli bir etkinlik olması, müziğin duygular üzerindeki etkisine bağlıdır (Hardalaç, 2006; Köksoy, 2009; Levitin, 2006). Dolayısıyla, müziğin keyif ve mutluluk gibi

olumlu duyguları harekete geçirmesinin öğrenme performansını arttırdığına yönelik bulgular dikkate alındığında (Henderson, Crews ve Barlow, 1945; Tucker ve Bushman, 1991; Furnham ve Bradley, 1997), bu araştırmanın bulgularının gösterdiği gibi öğrencilerin okuma eylemleri sırasında dinledikleri müziğin yalnızca sözsüz olmasının değil, aynı zamanda beğendikleri müzikler olmasının da okuduklarını anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olacağı, ya da en azından, olumsuz bir etkisinin olmayacağı söylenebilir. Nitekim araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular, Parente (1976)'ın beğenilen müziğin beğenilmeyen müziğe göre daha az dikkat dağıtıcı olduğunu saptadığı araştırmasından elde edilen bulgularla da tutarlıdır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın birinci ve ikinci sorularına yönelik sonuçlara ve eğitim durumları ile gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik sonuçlar

Araştırmanın 1. sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarla dinleme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermiştir. Ancak cinsiyet değişkeni ile okuduğunu anlama testinden alınan puanlar arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan, dinleme sıklıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Birlikte ele alındıklarında araştırmanın 1. sorusuna yönelik olarak elde edilen bu bulgular cinsiyet, okuduğunu anlama testinden alınan puanlar ve dinleme sıklığının oluşturduğu çerçeve içerisinde, yalnızca cinsiyet değişkeninin etken bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu sonuç, araştırmanın 2. sorusunun cevaplanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerde, cinsiyetin etkin bir faktör olarak kontrol edilmesinin yerinde bir karar olduğuna işaret etmiştir. Daha önemlisi, öğrencilerin müzik dinleme sıklıklarının okuduklarını anlama düzeyleri ile ilişkili olmaması, sıklıkla müzik dinlemenin okuduğunu anlama düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediğini göstermesi bakımından dikkate değer bir sonuçtur. Üstelik müzik dinleme sıklığı ile

cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmamış olması da bu sonucun hem kız hem de erkek öğrenciler için genellenebilir olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik sonuçlar

Araştırmanın 2. sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, deney guruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe ders başarısı kontrol edildiğinde bile deney ve kontrol gurupları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymuştur. Daha açık bir ifadeyle, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, beğ-sözlü, bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik guruplarında yer alan öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguların ortaya koyduğu önemli bir sonuç, öğrencilerin okurken müzik dinlememesinin, beğendikleri sözlü müzikleri dinlemelerine ve beğenmedikleri sözlü ya da sözsüz müzikleri dinlemelerine göre okuduklarını anlamaları üzerinde daha olumlu düzeyde bir etkisinin bulunduğudur.

Diğer taraftan, bu araştırmada beğ-sözsüz müzik grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldığı puanların, hem beğ-sözlü müzik, hem de bağ-sözlü ve bağ-sözsüz müzik guruplarını oluşturan öğrencilerin aynı testten aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguların işaret etmekte olduğu önemli bir sonuç, öğrencilerin okurken beğendikleri sözsüz müzikleri dinlemelerinin, beğenmedikleri sözlü ya da sözsüz müzikleri dinlemelerine ve beğendikleri sözlü müzikleri dinlemelerine göre okuduklarını anlamalarını daha olumlu düzeyde etkilediğidir. Ayrıca, kontrol grubu ve beğ-sözsüz müzik grubunu oluşturan öğrencilerin, okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın saptanmamış olması, öğrencilerin okurken beğendikleri sözsüz müzikleri dinlemelerinin hiç müzik dinlememelerine göre, okuduklarını anlama düzeylerini daha olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilemediği sonucunu da ortaya koymaktadır.

Özetle, araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular üç anlamlı sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, öğrencilerin okurken beğenmedikleri sözlü ya da sözsüz müzikleri dinlemeleriyle, beğendikleri sözlü müzikleri dinlemelerinin, hiç

müzik dinlememelerine kıyasla okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu. İkincisi, öğrencilerin okurken beğendikleri sözsüz müzikleri dinlemelerinin, hiç müzik dinlememelerine göre, okuduğunu anlamalarını olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemediğidir. Üçüncüsü ise, öğrencilerin okurken beğendikleri sözsüz müzikleri dinlemelerinin, beğendikleri sözlü müzikleri ve beğenmedikleri sözlü ya da sözsüz müzikleri dinlemelerine göre okuduklarını anlamaları üzerinde daha olumlu bir etkiye yol açtığıdır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

5.2 Öneriler

5.2.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler

1. Müzik derslerinde öğrencilere müzik dinlemenin okuma eylemi esnasında mutlaka terk edilmesi gereken bir eylem olmadığı, ancak bu eylemin sözlü müziklerle gerçekleştirilmesinin okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin bir farkındalık kazandırılmalıdır. Bu farkındalığın öğrencilerin başta Türkçe gibi ana dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin hedefleri olmak üzere, yabancı dil dersleri gibi ikinci dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği derslerin hedeflerine ve okuma eyleminin merkezini oluşturduğu diğer derslerin hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacak bir farkındalık olduğu söylenebilir.
2. Ayrıca, okullardaki eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere, yaşamlarında önemli bir yer tutan müzik dinleme eyleminden nasıl en verimli ve etkili biçimde fayda sağlayabileceklerine ilişkin bilgiler verilmelidir. Böylece eğitim/öğretim süreçlerinin merkezinde yer alan okuduğunu anlamada müziğin olumlu duygular yaratma etkisinden daha etkili bir biçimde yararlanılabilir. Öğrencilere bu yönde sağlanacak bir eğitsel rehberlik hizmetinin okuma eylemi gibi öğrenciler tarafından görece daha az tercih edilen bir etkinliğin, müzik dinleme gibi görece daha fazla tercih edilen bir etkinlik ile birleştirilmesine katkı

sağlayarak okumaya yönelik ilginin arttırılması açısından da önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kitap okumayı sıkıcı bulan bireylere, okuma ortamını sıkıcı olmaktan kurtarmak amacıyla okurken kendi beğendikleri sözsüz müzikleri dinlemeleri önerilebilir. Bu önerinin yalnızca örgün eğitim bağlamında dikkate alınması gereken bir öneri olmadığı, toplum genelinde okumaya yönelik ilginin arttırılması açısından yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen yetişkin eğitiminde de dikkate alınması gereken bir öneri olduğu söylenebilir.
4. Araştırmadan elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin Türkçe dersi başarılarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ve Türkçe ders başarılarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olmasının sebepleri araştırılarak, bu durumu düzeltici önlemler alınmalıdır. Böyle bir girişim Türkçe dersinin hedeflerine yalnızca kız öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin etkili bir biçimde ulaşmalarının sağlanması açısından da son derece önemlidir. Daha da önemlisi, okuduğunu anlamamanın tüm dersler için merkezi bir konumda bulunduğu gerçeği dikkate alındığında, erkek ve kız öğrenciler arasında gözlemlenen bu anlamlı farklılığın nedenlerinin araştırılması, öğrencilerin eğitim yaşantılarının daha anlamlı ve etkili biçimde oluşturmalarının sağlanması açısından da acilen odaklanılması gereken bir sorun olarak göze çarpmaktadır.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Bu araştırmanın sınıf ortamında ve kulaklık kullanılmadan yapılmış olması sebebiyle genel beğeni grupları müzik türüne, şarkıcı, grup ve şarkıların tekrar edilme sıklığına bakılarak oluşturulmuştur. Gelecekte yapılacak araştırmaların ses geçirmez bir odada ve kulaklık kullanılarak yapılması, her öğrenci için en uygun müziğin daha güvenilir bir biçimde seçilmesine olanak sağlayabilir.
2. Bu araştırmanın deseni son-test kontrol gruplu deneysel desendir. Dolayısıyla, öğrencilere herhangi bir ön-test uygulanmamıştır. Gelecekte yapılacak

araştırmalarda içerikleri ve anlaşılabilirlik düzeyleri birbirine denk iki ayrı metnin yer aldığı, ön-test, son-test kontrol gruplu desenlerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Böyle bir desene sahip araştırmalardan elde edilecek olan bulgular, bu konuda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması açısından son derece önemlidir.

3. Bu araştırmada Metni Anlama Testi'ndeki sorular yalnızca bilgi ve kavrama basamaklarına dayalı olarak oluşturulmuştur. Ancak, uygulama, analiz, sentez ve/veya değerlendirme basamaklarına ilişkin olarak hazırlanan soruların da yer aldığı araştırmalardan elde edilecek olan bulguların, öğrencilerin bilişsel kazanımlarının kapsamlı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaları bakımından önemli oldukları söylenebilir. Bu araştırmalardan elde edilecek olan bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlamalarıyla müzik dinleme eylemleri arasındaki ilişkinin aydınlatılmasına daha anlamlı katkılarda bulunabilirler.
4. Bu araştırmada müzik türünün okuduğunu anlama üzerindeki etkisi kontrol edilmemiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgularından hareketle öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde müzik türünün etkisinin ne olduğuna yönelik bir çıkarsamada bulunmak mümkün değildir. Ancak, konuyla ilgili literatür kısmında ve giriş kısmında yapılan açıklamalardan da anlaşılabilceği gibi, belirgin müzik türlerinin okuduğunu anlama ve/veya hatırlama düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri söz konusu olabilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak olan araştırmalarda, öğrencilerin müzik beğenilerinin yanında, müzik türünün etkilerinin de dikkate alınmasının müzik ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin aydınlatılması yönündeki katkısı açısından önemli olduğu söylenebilir.
5. Bu araştırmada ses şiddeti tüm deney grupları için araştırmacı tarafından ve eşit düzeyde belirlenmiştir. Okuma ortamlarında öğrencilerin müziği farklı ses şiddetlerinde dinleyebilecekleri düşünüldüğünde, gelecekte yapılacak araştırmalarda ortamdaki müziğin ses düzeyinin öğrencilerin tercihlerine göre belirlenmesinin, ses şiddetinin okuduğunu anlama üzerindeki olası etkisinin istatistiksel olarak kontrol edilmesi açısından önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.
6. Bu araştırmada, öğrenciler dinledikleri müziklerin ses düzeyinden rahatsız olmadıklarını sözel olarak araştırmacıya ifade etmelerine rağmen, öğrencilere

dinletilen müziklerin ses düzeyleri desibel ölçümleri yapılmak suretiyle kontrol edilmemiştir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan benzeri araştırmalarda öğrencilere dinletilecek olan müzikler desibel ölçümleri yapıldıktan sonra dinletilmeli ve öğrencilerin dinletilen müziklerin ses düzeylerinden rahatsız olup olmadıkları, bu bağlamda geliştirilen geçerli ve güvenilir lme araçları aracılığıyla tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Atık Çatak, A. ve Tekinarslan E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 107-124.
- Ayan, A. S. (2009). *İnternet Kullanım Alışkanlıklarının Rakamsal Analizi ve Değişen İletişim Ortamlarından Gelen Verilere Duyulan Güven*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, V. (2003). Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, 158, 161-173.
- Başagaoglu, İ., Tunaya Kalkan, M. Ve Sarı, N. (2004). Klasik ve pop müziklerinin liseli kız talebeler üzerindeki fizyolojik ve psikolojik etkileri. *Yeni Symposium*, 42(2), 82-90.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for windows*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Campbell, D. (2002). *Mozart etkisi* (çev. F. Çubukçu). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Cassidy, G. ve MacDonald, R. A. R. (2007). The effect of background music and background noise on task performance of introverts and extraverts. *Psychology Of Music*, 35, 517-537.
- Ceyhan, Y. ve Ceyhan, S. (2009). *İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172, 29-39.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlama İle İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik ve beyin. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 67-76.
- Deems, A. The effects of sound on reading comprehension and short-term memory. (<http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/283.php>, 25.05.2011 tarihinde erişildi).
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiroğlu Memiş, A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler,. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.
- Dikici, A. (2002). *Orff Tekniği İle Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- Dinçer, M., Ece, A. S. Ve Yıldızlar, M. (2010). *The math education with musical games - The maths education with musical games on acedemic success and the attitudes in Turkish elementary schools*. Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 97-107.
- Doğan Timur, Ö. ve Çongur Yeşilkaya, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıflarda sayma konusunda müzikli oyunlarla desteklenerek oluşturulmuş bir ders modeli*. Ulusal

Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (14-16 Nisan, Ankara ss. 248-252), Ankara: Kök Yayıncılık.

Duman, N. ve Çifçi Tekinarslan, İ. (2007). Hikaye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010) Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 185, 22-32.

Eraydın, M. (2006). *Müziğin Doğasında Varolan Fizik ve Matematik Öğelerinin Çağdaş Teoremler İçerisinde İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Etaugh, C. ve Michals, D. (1975). Effects on reading comprehension of preferred music and frequency of studying to music. *Perceptual and Motor Skills*, 41, 553-554.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Fogelson, S. (1973). Music as a distracter on reading-test performance of eighth grade students. *Perceptual and Motor Skills*, 36, 1265-1266.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.

Furnham, A., Gunter, B. ve Peterson, E. (1994). Television distraction and the performance of introverts and extroverts. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 705-711.

- Furnham, A. ve Bradley, A. (1997). Music while you work: The differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extroverts. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 445-455.
- Furnham, A. ve Strbac, L. (2002). Music is as distracting as noise: The diverentia distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics*, 3(45), 203-217.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zeka kuramı zihin çerçeveleri* (Çev. E. Kılıç). İstanbul. Alfa Yayınları.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz).
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S. ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 697-706.
- Gillis, A. (2010). *The effect of background music on reading comprehension and self-report of college students*. Unpublished Master Thesis, Florida: The Florida State University College of Music.
- Giray, H. S. (2008). *Çağlar Boyu Müzikle Tedavi ve Uygulandığı Hastalıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Gögüş, G. (2008). Müziksel ve matematiksel öğrenme başarısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 79-89.

- Gömlüksiz, M. N. (2004). Üniversiteye hazırlık dersanelerine giden öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri: Malatya ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 13-32.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, E. (1978). *Fon Müziğinin İnsanın Çalışmasına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim*, 179, 82-92.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Gür, C. (1995). *Tanınan ve Tanınmayan Fon Müziğinin Bir Üniversite Hazırlık Programında İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerinin Okuma Anlama Performanslarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zeka Kuramı: Tekli zeka anlayışından çoklu zeka yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 337-356.
- Hall, J. (1952) The effect of background music on the reading comprehension of 278 eighth and ninth grade students. *Journal of Educational Research*, 45, 451-458.

- Hallam, S. ve Price, J. (1997). Can listening to background music improve children's behaviour and performance in matemetics?. British Educational Research Association Annual Conference. September 11-14: University of York.
- Hallam, S., Price, J. ve Katsarou, G. (2002). The effects on background music on primary school pupils task performance. *Educational Studies*, 2(28), 111-122.
- Hardalaç, N. (2006). *Melodi Tekrarına Yönelik Müziksel Algılamada Sayısal ve Sözel Eğitimli Öğrencilerin Performanslarının Yapay Zeka Ortamında Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Henderson, M.T., Crews, A., and Barlow, J. (1945). A study of the effect of music distraction on reading efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 29, 313-317.
- Hillard, M. O. ve Tolin, P. (1979). Effect of familiarity with background music on performance of simple and difficult reading comprehension tasks. *Perceptual and Motor Skills*, 49(3), 713-714.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 110-117.
- Karaçay, B. (2010). Müzik ve beyin. *Bilim ve Teknik*, 512, 32-39.
- Karasakaloğlu, N. (2006). *Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin cesitli sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (14-16 Nisan, Ankara, ss. 156-167). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi.Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kiger, D. M. (1989). Effects of music information load on a reading comprehension task. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 531-534.
- Kotsopoulou, A. ve Hallam, S. (2004). Cross cultural differences in listening to music while studying. Proceedings of The 8th International Conference on Music Perception & Cognition, Evanston, IL, 2004
- Köksoy, A. (2009). *Müziğin Duygulanımlar Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü,
- Kurbanoğlu, S. (2002). WWW Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(19), 11-25.
- Levitin, D. (2006). *This your brain on music: Understanding a human obsession*. London: Atlantic Books.
- Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2001). Latent class factor and cluster models, bi-pilots and related graphical displays. *Sociological Methodology*, 31, 223-264.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. Ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü.

- Özçevik, A. (2007). *Müzikle Tedavi ve Öğrenciler Üzerindeki Terapik Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenici, S. (2009). *İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 467-476.
- Parente, J. A. (1976). Music preference as a factor of music distraction. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 337-338.
- Patton, J. E., Stinard, T. A. ve Routh, D. K. (1983). Where do children study? *The Journal of Educational Research*, 76(5), 280-286.
- Pool, M. M., Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A. (2003). Distraction effects of background soap operas on homework performance: An experimental study enriched with observational data. *Educational Psychology*, 23(4), 361-380.
- Pool, M. M., van der Voort, T. H. A., Beentjes, J. W. J. and Koolstra, C. M. (2000). Background television as an inhibitor of performance on easy and difficult homework assignments. *Communication Research*, 27, 293-326.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz ve Düz. Z. Etöz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rowntree, D. (2000). *Nasıl Ders çalışacağını öğren* (Çev. S. Yeniçeri). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnenü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(9), 141-155.

- Sandberg, K. ve Harmon, S. Effects of popular music on memorization tasks. (<http://www.mns.edu/urc/journal/urc2003jornal/sandbergHarmon.doc>, 24.05.2011 tarihinde erişildi).
- Sarar Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Say, A. (1992). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Başkent Yayınevi
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sidekli, S., Buluc, B. (2006). *İlkoğretim besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (14-16 Nisan, Ankara, ss. 156-167), Ankara: Kök Yayıncılık
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 95-109.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 165-174.
- Tarman, S. (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). New York, NY: Pearson.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Tucker, A. ve Bushman, B. J. (1991). Effects of rock and roll music on mathematical, verbal, and reading comprehension performance. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 942.
- Ünal, E. (2006). *İlkoğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weinberg, S. L. & Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wolf, R. H., & Weiner, F. F. (1972). Effects of four noise conditions on arithmetic performance. *Perceptual and Motor Skills*, 35, 928-930.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Yayla, A. T., Alabay, M. ve Nurettin, M. (2007). Müziğin çalışma verimliliğine etkisi üzerine bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 2, 107-124.
- Yılmaz Bolat, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 43-56.
- Yılmaz, M. (2006). *Okuduğunu anlama ve dikkat arasındaki ilişki*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (14-16 Nisan, Ankara, ss. 100-108), Ankara: Kök Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2008). Hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 213-225.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179: 51-65.

EKLER

Ek-1. Müzik Beğeni Testi

Değerli öğrenciler,

Bu test Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yürütmekte olduğum Yüksek Lisans Tezim için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu teste vereceğiniz cevaplar kesinlikle sizleri değerlendirme amacı gütmemektedir. Cevaplarınız tezin amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu testle sizin müzik beğeniniz ölçülmek istenmektedir. Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve uygun şekilde cevaplayınız. Bu teste vereceğiniz cevapların sizin müzik beğeninizi en doğru şekilde yansıtmaması, araştırmadan elde edilen sonuçları etkileyecek olması bakımından son derece önem taşımaktadır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Özlem ERTEN

İBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin:

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Okulunun Adı:

()Yatılı ()Gündüzlü ()Taşınalı

Sınıfı/Şubesi:

Annesinin Mesleği:

Babasının Mesleği:

MÜZİK BEĞENİ TESTİ

1: Aşağıda bazı müzik türleri verilmiştir. Lütfen, bu müzik türlerini en çok beğendiğinizden en az beğendiğinize göre sıralayarak yazınız.

- () Arabesk müzik
- () Caz müzik
- () Klasik müzik
- () Pop müzik
- () Rap (rep) müzik
- () Rock (rak) müzik
- () Türk halk müziği
- () Türk sanat müziği

2: Aşağıdaki tabloda bulunan “şarkıcı ismi” ve “grup ismi” bölümlerine, en çok dinlediğiniz üç şarkıcının ve üç müzik grubunun isimlerini yazarak, bu bölümün karşısında bulunan “dinleme sıklığı” bölümüne de, o şarkıcıyı veya grubu ne sıklıkta dinlediğinizi aşağıda belirtilen dinleme sıklığı seçeneklerinden yalnızca bir tanesini (X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

Şarkıcı ismi	Dinleme sıklığı			
	Çok sık	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1.				
2.				
3.				
Grup ismi				
	Çok sık	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1.				
2.				
3.				

3: Aşağıdaki tabloda bulunan “şarkı ismi” bölümüne, en çok dinlediğiniz üç şarkının ismini, söyleyen şarkıcı veya grupla beraber yazarak, bu bölümün karşısında bulunan “dinleme sıklığı” bölümüne de, o şarkıyı ne sıklıkta dinlediğinizi aşağıda belirtilen dinleme sıklığı seçeneklerinden yalnızca bir tanesini (X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

Şarkı İsmi	Dinleme sıklığı			
	Çok sık	Sıklıkla	Nadiren	Hiç
1.				
2.				
3.				

Ek-2. Miras Keçe Metni

MİRAS KEÇE

Biz insanlar, şu etrafımızdaki cansız şeyler için ne biliyoruz? Yatak odalarımızın bir tarafında yahut başucumuzda duran şu komodin, içinde yattığımız şu karyola, üzerinde yemek yediğimiz masalar, duvardaki bir çerçeve, hülasa (kısacası) evimizi teşkil eden bütün bu şeyler hakkında bilgilerimizin derecesi nedir? Galiba koca bir sıfır!

Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras hissesi düştü. Çini bir soba ile dört boru, iki kanat perde, ayaklı bir gaz lambası, beş altı tencere, boş bir sandık. Yani dayalı bir mirasta karşı tarafın gönderebileceği birtakım şeyler... Affedersiniz; birçok defalar yaptığım gibi yine unutuyordum: Bir de küçük bir keçe parçası.

Evdekiler adet veçhile, (adet gereği) bütün bunları didik didik ettikten sonra:

- Doğrusu, Paşa'nın karısı tam ümit ettiğimiz gibi çıktı, dediler. Ayol bunları eskici bile kabul etmez.

Hakları vardı. Çini soba, mirasına konduğumuz Paşa'nın 1310'da evlendiği zaman aldığı sobaydı. Sandık da hanımın ilk çeyizlerini sakladığı sandık. Perdeler lime lime olmuştu. Yalnız birisinin kornişi duruyordu. Birisinin de uç tarafındaki işlemeler henüz çürümemişti. Tencereler kalaysızdı! Ya şu keçe parçası...

Halam:

- Vallahi utansınlar, dedi. Bu keçe parçası da gönderilir mi kardeş?

Annem:

- Deli olmuşlar, dedi. Hiç olmazsa Paşa'nın Yemen dönüşü getirdiği canım Hicaz işlerinden bir tanecik kor insan.

Halam:

- Kuzum Hanife, dedi. Allah aşkına şu keçe parçasını uşakla yollayıp bahçe duvarlarından içeriye attır...

Ve sonra, iç kapının hemen önünde odaya atılıvermiş olan keçe parçasına terliklerinin ucuyla şöyle bir dokundu:

- Ö, dedi. Keçe değil, pislik yuvası.

Ertesi günü, bizim küçük mirası çöpçü bile kabul etmedi. "Arabayı abur cuburla dolduramam hanımefendi!" dedi. Yalnız, aşçı Mehmet başka bir şey yaptı. Keçeyi beş

altı su yıkadı. Tele astı. Kuruttu.

- Hanımefendiciğim, dedi. İsterseniz yemek odasının kapısı altına seriverelim.

Kuru tahtayı da kapamış oluruz!

Keçe bir müddet orada kaldı. Belki beş altı ay, hizmetçi kız haftada iki defa çınar ağacının altına asıyor; elinde bir değnek, bir taraftan var kuvvetiyle dövüyor, bir taraftan da:

- İllallah bu keçeden, diyordu. Evin bütün tozlarını yer tutar!

Sonra bir gün, mutfakta çamaşırcının küçük iskemlesi üzerinde gördüm. Orada dört kat edilip bırakılmıştı. Kış gelince bir iki ay kümesin üstüne örtüldü. Birkaç hafta bahçede sürünüp kaldı. Bir gün, sokak kapısının önünde, baktım paspas vazifesini görüyor.

Nihayet geçen hafta annem şöyle dedi:

- Bu ufak tefeklerden bıktım usandım, çocuklar!

Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca mecmua, eski bir dolap, birkaç da tencereydi. "Küçük odaya bunlardan girilmiyor doğrusu. Satmaktan başka hiç çare yok!"

Eskici iki Yahudi ile anlaşamadık. Ertesi günü getirdiğim biri de topuna birden üç buçuk lira verince annem:

- Dilenciye veririm de bu heriflere yine satmam, dedi. Adamı da kapı dışarı etti.

Sadece eskiler tüccarını kapıya doğru uğurluyordum ki birdenbire durdu.

- Beyim, dedi. Bunu satmıyor musunuz?

- Hangisini?

- Şu keçeyi canım!

Annem:

- Allah Allah! dedi. Adam çıldırmış galiba! Ayol kaç para verirsin ona sen!

- Dört lira vereyim hanım!

- A... a... a... sen sahiden aklını oynatmışsın ayol. Canım çini soba ile sedirlere on lirayı çok gör de pis keçeye dört lira...

Halam merdivenlerden acele acele indi. Zannedersen annemin koluna bir çimdik atmış olacak ki ikisi birden yan odaya daldılar. Ben de kapı ile sofa arasında kulaklarımı onlara verdim:

Halam:

- Aman Hanifeciğim, bu işte bir şey olacak, diyordu. Adam ya hiçbir şeyden anlamıyor yahut bu keçe bir şey?

Ben:

- Canım, dedim, uzatmayın Allah aşkına... Böyle eskiciler vardır. Bir eve girdiler mi en umulmayacak şeye para verirler. Ama blöftür ha, alaydır, verin bakalım alıyor mu?

Bununla beraber üçümüz, daha doğrusu, ben, annem, halam, hizmetçi kız, aşçı miras keçenin üzerine birdenbire eğilmiştik. Ayaklarımızın altında, günlerce paspas vazifesi gören keçe, bana gerinip uyanıyor gibi geldi. Adeta şahrem şahrem (herhangi bir şey parçalanmış yapılmış olarak) dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımıldıyor, ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, tuhaf bir şifa merhemiyle iyileşmiş kadar teneffüs ediyor, ötesinde berisinde bir iki çiçek kırıntısı tarhları (bahçelerde çiçek dikmeye ayrılmış yer) yeni yapılmış bir bahçede sanki gözlerini açıyordu. Sanki bir iki dakika daha geçerse birdenbire aramızda ayaklanacak; parmaklarımızın arasından bir fırsatını bulduğu dakika, cins bir at gibi süratle uzaklaşıp gidecekti.

Fakat annem uzatmadı:

- Bana bak, dedi. Bizim alayla, düzenle işimiz yok. Hepsine on lira ver, al git!..

Adam, diğer eşyaların bulunduğu odaya girmeden keçeyi derleyip topladı, koltuğuna aldı:

- Hanımcığim, dedi. Şimdi bir araba getirip ötekileri de alırım!

Miras keçenin müşterisini ancak bir hafta sonra görebildik. Daha kapıdan girer girmez:

- Sormayınız, dedi. Daha iki dakika duracak olsaydım, sizin keçeden tam iki yüz lira kazanıyordum.

Bir dakika durdu:

- Müzeden aldılar, dedi. Benim yirmi beş liraya sattığım adam tam yüz yetmiş beş lira kazandı.

Halam koltuğa yığıldı. Annem biraz kolonya ister gibi oldu. Ben de soğuk su ile yüzümü bir iyice yıkadım!

Halamdan aşçıya kadar, gece gündüz üç gün bizim keçe konuşuldu. İçimizde hiçbirimiz inanmıyor, halam:

- Gözlerimle görmeliyim, diyordu. Bizim keçe... Paşa'nın mirası... İki yüz lira...

Vallahi yalan...

Bu muhaverenin (kişiler arasında karşılıklı olarak yapılan konuşma) ertesi günü halamla annem önde, ben arkada, hizmetçi kızla aşçı daha geride Topkapı Sarayı'nın yeni açılan eski işlemeler ve halılar müzesinden içeri girdik.

Her nedense hepimizde tuhaf bir titreme vardı. Hizmetçi kız aşçıya sokuluyor, çınar ağacının altında, miras keçeyi değnekle saatler saati dövdüğü, suya vurduğu, ıslattığı, tekrar kuruttuğu, tekrar dövdüğü günleri düşünüyordu.

Halam birdenbire durdu:

- Çocuklar, dedi. İşte, işte...

Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başınaydı. Yukarıdan, açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı.

Hepimiz bir adım geri çekildik. Zaten kalın bir kordon bizi birbirimizden ayırıyor; aramıza, âdeta denizler, okyanuslar, servetler ve asırlar koyuyordu. Ben biraz eğildim ve keçe hazretlerinin hemen üzerine bırakılmış olan levhayı okumaya çalıştım:

Dokuzuncu asır mamûlatından (yapılmış şeyler)

(Hicrî 1090)

Anadolu Selçukluları zamanına ait

Halam duramadı. Elini uzatmak; parmaklarıyla yoklamak istedi. Fakat birdenbire yan tarafımızda odacılardan biri atıldı:

- Hanım dedi, bak, peşin haber vereyim. El sürmek, dokunmak yasak. Bunlar antika şeylerdir çünkü.

Sonra yavaş yavaş annemle halamın arasına girdi:

- Müzeye geleli bir hafta oluyor, dedi. Ama bin senelik... Yazık ki maldan anlamayan kişiler eline düşmüş. İnsanlar değil, eşekler kullanmış. Şu örmeğe bakın... Şu sarı renge, şu tozpembesine... Hayvan olsa bunları görür insan be?

Keçenin karşısında ne kadar kaldığımızı bilmiyorum. Yalnız benim başımın içinde bir sinema hilesi gibi keçe, değnek, paspas üstünde tepinen ayaklar, çamaşırlıktaki iskemle, kümesin üstü, tozlar, sonra tekrar değnek, yine paspas üstünde tepinen ayaklar, halam, hizmetçi kız, hepsi birbirine karışıyor; bu oda içindeki bütün

eşyaları alıp götüreren bir sel hızlı hızlı akıyordu.

Aman, evinizdeki eşyalara dikkat edin... Ne olur ne olmaz!

Kenan Hulisi KORAY

Soru: Bu metni daha önce hiç okudunuz mu? Aşağıdaki seçeneklerden birini x işaretini kullanarak işaretleyiniz.

☐ Evet okudum

☐ Hayır hiç okumadım

Ek-3. Metni Anlama Testi

METNİ ANLAMA TESTİ

Değerli öğrenciler,

Bu test Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yürütmekte olduğum yüksek lisans tezim için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu teste vereceğiniz cevaplar kesinlikle not verme amaçlı kullanılmayacak, sonuçlar üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Cevaplarınız tezin amaçları dışında kullanılmayacaktır. Bu test “Miras Keçe” metnine dayalı olarak hazırlanmıştır. Soruları bu metni dikkate alarak cevaplayınız. Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve her soruyu cevaplayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin:

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Okulunun Adı:

()Yatılı ()Gündüzlü ()Taşınalı

Sınıfı/Şubesi:

Annesinin Mesleği:

Babasının Mesleği:

SORULAR

1. Metin dikkate alındığında, insanların evlerinde bulunan eşyalar hakkında bilgi sahibi olmasının neden önemli olduğunu açıklayan ifade aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Ev eşyalarının nasıl kullanılması gerektiğini anlayabilmek için onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- b) Ev eşyalarından hangisinin ya da hangilerinin kaybolduğunun anlaşılabilmesi için onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- c) Ev eşyalarını satarken daha iyi pazarlık edilebilmesi için onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- d) Ev eşyalarının değerini tarihi ve ekonomik açıdan doğru biçimde anlayabilmek için onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

2. Aşağıdakilerden hangisi metnin konusuyla ilgili anahtar kavramlardan bir tanesi değildir?

- a) Miras
- b) Keçe
- c) Müze bilinci
- d) Antika

3. Metnin içeriği dikkate alındığında, aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığının yerine yazılabilecek bir başlık olamaz?

- a) Selçuklu dönemine ait keçeler
- b) Tarihi keçe
- c) Antika keçe
- d) Değeri geç fark edilen keçe

4. Aşağıdakilerden hangisi eskicinin keçeyi ısrarla almak istemesinin bir nedeni olabilir?

- a) Keçeyi çok beğendiği için
- b) Keçenin değerli bir eşya olabileceğini düşündüğü için
- c) Keçenin bir müzeye bağışlanması gerektiğini düşündüğü için
- d) Bir keçeye ihtiyacı olduğu için

5. Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir yargı değildir?

- a) Sahip olduklarımızın değerini anlamalıyız
- b) Evimizdeki eşyalar hakkında bilgi sahibi olmalıyız
- c) Eski eşyalar eskicilere değil, müzelere verilmelidir
- d) Değersiz olduğunu düşündüğümüz eşyalar aslında çok değerli olabilir

6. Metnin hikayesi kim tarafından anlatılmaktadır?

- a) Yazar
- b) Yazarın annesi
- c) Yazarın halası
- d) Eskici

7. Keçe müzeye kim tarafından götürülmüştür?

- a) Eskici
- b) Eskicinin keçeyi sattığı adam
- c) Yazarın halası
- d) Yazarın kendisi

8. Metinde yer alan müze odacısıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Antikadan anlamaktadır.
- b) Görevi müzedeki eşyaları korumaktır.
- c) Keçeyi, müzeye gelmeden önce de görmüştür.
- d) Keçenin sahiplerinin antika eşyalardan anlamadığını düşünmektedir.

9. Aşağıdaki olaylardan hangisi metinde yer almamaktadır?

- a) Birçok eşya ile birlikte keçenin de eskiciye satılması
- b) Yazarın ailesine bir miras kalması
- c) Ev ahalisinin olağan müze ziyaretlerinden birinde keçeyi müzede görmesi.
- d) Keçenin son durağının müze olması.

10. Hizmetçi kızın keçeden şikayet etmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Keçenin eski olması
- b) Keçeyi beğenmemesi
- c) Keçenin çok ağır olması
- d) Keçenin evdeki bütün tozları toplaması

11. Yazarın annesinin “Bu ufak tefeklerden bıktım usandım” sözüyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisi değildir?

- a) Evdeki ufak tefek eşyaları atmak istediğini anlatmak istemiştir.
- b) Evdeki gereksiz eşyaların canını sıktığını anlatmak istemiştir.
- c) işe yaramayan eşyalardan kurtulmak istediğini anlatmak istemiştir.
- d) Ufak tefek eşyaları kullanmaktan hoşlanmadığını anlatmak istemiştir.

12. Yazarın annesi evdeki bazı eşyaları niçin satmak istemektedir?

- a) Eşyaların yerine yenilerinin alınması gerektiğini düşündüğü için
- b) Ailenin maddi durumunu, eşyaları satarak düzeltebileceğini düşündüğü için
- c) Eşyaların antika olmaları nedeniyle iyi para edeceklerini düşündüğü için
- d) Eşyaların evde fazlaca yer kapladığını düşündüğü için

13. Keçenin müzeye satılmasından sonra aile niçin müzeye gitmiştir?

- a) Tarihi eşyalara ilgi duydukları için
- b) Topkapı Sarayı'nı görmek istedikleri için
- c) Keçenin gerçek değerine inanamadıkları için
- d) Keçeyi müzeden geri almak için

14. Aşağıda metinde geçen bazı olaylar karışık olarak verilmiştir.

- I Ev ahalisinin müzeye keçeyi görmeye gitmesi
- II Ev ahalisine miras kalması.
- III Keçenin eskiciye satılması.
- IV Keçenin çok değerli bir şey olduğunun öğrenilmesi

Yukarıda verilen olayların metindeki oluş sırasına göre sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I-II-III-IV
- b) I-III-II-IV
- c) II-III-IV-I
- d) II-IV-III-I

15. Aşağıdakilerden hangisi keçenin özelliklerinden birisi değildir?

- a) Selçuklular dönemine ait olması
- b) Aileye miras kalmış olması
- c) Sarı ve tozpembe renkler içermesi
- d) Çok büyük olması

16. Metinde halanın koltuğa yığılması, yazarın yüzünü yıkaması ve annenin kolonya istemesine neden olan olay aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Eve her gelen eskicinin keçeyi çok beğenmesi
- b) Paşa'nın mirasının eskilerden ibaret olması
- c) Miras keçenin müzeye satılması
- d) Eskicinin keçeye diğer eşyalardan daha fazla fiyat biçmesi

17. Müze odacısının keçeden yakınma nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Keçenin çok değerli olmamasına rağmen müzeye getirilmesi
- b) Keçenin değerinin kullananlar tarafından anlaşılmamış olması
- c) Müzeyi ziyaret edenlerin keçeyle ilgilenmemeleri
- d) Müzeyi ziyaret edenlerin keçeye dokunmak istemeleri

18. Metinden hareketle aşağıdaki sorulardan hangisi yanıtlanamaz?

- a) Aileye miras kalan şeyler nelerdir?
- b) Ailenin miras hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- c) Miras kalan keçenin tarihi bir değeri var mıdır?
- d) Keçe müzeye hangi tarihte verilmiştir?

Ek-4. Araştırma İzin Belgeleri

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

14 Ekim 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/1711
Konu : Araştırma izni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE Yönergesi
c) 22/09/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-798 sayılı yazı.
c) 13/10/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/16920 sayılı onay.

İlgi (b) yazınız gereği; Enstitünüzün Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özlem ERTEN'in, "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı; Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Mudurnu Taşkesti İlköğretim Okullarındaki; 8. sınıf öğrencilerine yönelik anketini ve gözlem formlarını 31 Aralık 2010 tarihine kadar uygulama isteği ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (d) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formla birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Önerisi (21 sayfa)
- 2- Form (1 adet)
- 3- Onay Örn. (1 adet)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadoluh Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: argel4@meb.gov.tr



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 16920
Konu : Araştırma izni.

13 Ekim 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) 30.09.2010 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-798 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Özlem ERTEN'in, İlimiz Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Taşkesti İlköğretim Okulundaki 8. sınıfta okuyan öğrencilere "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" konulu araştırmayı 31 Aralık 2010 tarihine kadar uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) ve (d) Yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup,

"Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" konulu araştırmanın, yukarıda isimleri belirtilen ilköğretim okullarında 8. sınıf öğrencilerine uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
12.../10/2010

Ömer ERU
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolı Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr



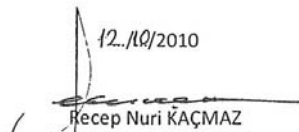
FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özlem ERTEN
Kurumu / Üniversitesi	AİBÜ
Araştırma yapılacak iller	BOLU
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Taşkesti İlköğretim Okulunun 8. Sınıf Öğrencileri.
Araştırmanın konusu	Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Okuma Metni Kişisel Bilgi Formu Metni Anlama Testi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine Göre İncelenmiştir. Araştırmanın Uygulanması Komisyon Kararı ile Uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	---

KOMİSYON

12.10/2010

Recep Nuri KAÇMAZ
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.
Komisyon Bşk.


Zennur AKSU
Üye


Alaattin CEREN
Üye

**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.121/19525
Konu : Araştırma izni.

26 Kasım 2010

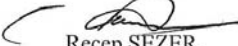
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)**

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 25/06/2010 tarih ve 4194 sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri AR-GE Yönergesi
c) 22/09/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-798 sayılı yazı.
ç) 13/10/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/16920 sayılı onay.
d) 10/11/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-951 sayılı yazı.
e) 24/11/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/19394 sayılı onay.

İlgi (d) yazınız gereği; Enstitünüzün Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özlem ERTEN'in, "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı; Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Mudurnu Taşkesti İlköğretim Okullarındaki; 8. sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf Türkçe dersi yılsonu notları ile ilgili talebi ilgi (a) ve (b) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (e) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formla birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Form (1 adet)
2- Onay Örn. (1 adet)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: arge14@meb.gov.tr



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/19394
Konu : Araştırma izni.

24 KAS 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Millî Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Millî Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) 30.09.2010 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-798 sayılı yazı.
f) 13/10/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/16920 sayılı onay.
g) 10/11/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-982 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Özlem ERTEN'in, İlimiz Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Taşkesti İlköğretim Okulundaki 8. sınıfta okuyan öğrencilere "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" konulu araştırmayı uygulama isteği araştırma inceleme komisyonu tarafından uygun görülmüş ve araştırmanın yapılabileceğine dair ilgi (f) araştırma izin onayı alınmıştır.

Araştırmacı ilgi (f) yazı ile Müdürlüğümüze tekrar müracaatta bulunarak; araştırma verilerinin teyidi amacıyla, yukarıda adı geçen okullardaki uygulama kapsamındaki 8. Sınıf öğrencilerine ait 7. Sınıf Türkçe dersi yılsonu not ortalamalarını istemiştir.

İlgili öğrenci gruplarına ait yılsonu not ortalamalarının; okullar tarafından bizzat araştırmacının kendisine, öğrencinin sadece adı soyadı ve yılsonu notu görülecek bir liste halinde verilmesi, bu listelerin araştırmacı tarafından başka bir maksatla kullanılmaması, tezin ekine konulması durumunda öğrenci ad ve soyadlarının görülmeyecek şekilde konulması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/11/2010
Cemal POLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolı Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: aree14@meb.gov.tr



FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özlem ERTEN
Kurumu / Üniversitesi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	BOLU
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Mehmet Akif Ersoy İÖ, Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Mudurnu Cumhuriyet İÖ, Mudurnu Dumlupınar İÖ, Mudurnu Taşkenti İÖ
Araştırmanın konusu	Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Öğrenci yılsonu notları.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırmacının adı geçen okullardaki 8. Sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf Türkçe Dersi yılsonu notlarını istek talebi; - İlgili not listelerinin okullar tarafından bizzat araştırmacıya verilmesi, - Not listelerinde öğrenci adı soyadı ve yılsonu notunun dışında başka bir kişisel bilgi bulunmaması, - Verilen listelerin araştırmacı tarafından bu tez kapsamı dışında kullanılmaması, - Listelerin tez ekine konulması durumunda, öğrenci ad soyadlarının görünmeyecek şekilde konulması, Şartıyla uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	---

KOMİSYON

23.11/2010

İsmail BAYRAKTAR
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.
Komisyon Bşk.

Zennur AKSU
Üye

Alaattin CEREN
Üye