

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**AMAÇ BELİRLEMENİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Yeşim YURDAKUL**

**Antalya
Mayıs 2015**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**AMAÇ BELİRLEMENİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Yeşim YURDAKUL**

**Danışman:
Yrd.Doç.Dr. Nihat BAYAT**

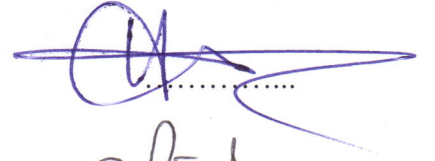
**Antalya
Mayıs 2015**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

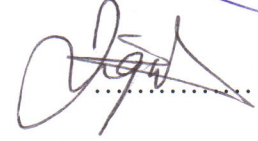
Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

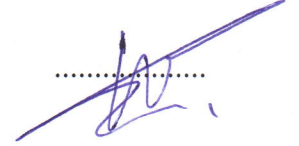
Başkan : Doç.Dr.Hakan ÜLPER



Üye :Doç.Dr.Zeliha YAZICI



Üye (Danışman) : Yard.Doç.Dr. Nihat BAYAT



Tez Adı: Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi

Tez Savunma Tarihi: 22/05/2015

Mezuniyet Tarihi :/...../2015

Onay: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun kararıyla kabul edilmiştir.

...../...../2015

İmza

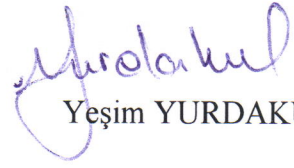
Prof.Dr. Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım araştırmaların kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu kaynakları her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

30/04/2015



Yeşim YURDAKUL

ÖNSÖZ

Sosyal bir varlık olan insanın temel gereksinimlerinden biri diğer insanlarla iletişim kurmaktır. İnsanlar bu gereksinimini karşılamak için dili kullanır. Dili kullanarak birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilirler. Dil, yalnızca insanların duygu, düşünce ve düşlerini aktarma aracı değil; aynı zamanda toplumların geleneklerini, düşünce ve inanç tarzlarını ve kültürlerini aktarma ve gelecek kuşaklara taşıma aracıdır.

Dil, anlatma ve anlama becerilerinden oluşur. Dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur. Anlamaya yönelik dil becerisi olan dinleme bireyin edindiği ilk dil becerisidir. Dolayısıyla dinleme diğer dil becerilerinin edinimine ve gelişimine temel oluşturması açısından önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin doğuştan edinildiği kanısı yaygın olup gelişimi uzun bir süre kendi haline bırakılmıştır. Oysa doğuştan edinilen yalnızca dinlemenin biyolojik boyutudur. İşitme bir tür ön koşul olup, dinleme becerisi için tek başına yeterli değildir. Dinleme, işitilen sesleri anlamlandırmayı ve bu anlamlandırma sonucunda tepkide bulunmayı gerektiren zihinsel bir süreçtir.

Dinleme, okulöncesi dönemde anlama ve bilgi edinmenin temel yoludur. Birey anadilinin yapılarını ve okulöncesi döneme ilişkin bilgilerinin büyük bölümünü dinleme becerisi aracılığıyla edinir. Bu açıdan dinleme becerisinin gelişimi rastlantılara bırakılmamalı ve diğer dil becerileri gibi planlı bir eğitimle ele alınmalıdır. Çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak çocukların dinleme becerileri geliştirilmeli ve dinleme alışkanlığı erken yaşlarda kazandırılmalıdır. Bu çalışmayla sözkonusu boşluğu gidermek amaçlanmıştır. Çalışmada okulöncesi dönemde çocukların dinleme becerisinin geliştirilmesine katkısı olduğu düşünülen amaç belirleme yönteminin beş yaş çocuklarının dinlediğini anlama becerisi üstündeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, desteğini ve değerli zamanını hiçbir zaman esirgemeyen, yapıcı eleştirileriyle araştırmaya katkıda bulunan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Yard.Doç.Dr. Nihat BAYAT'a içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde değerli öneri ve katkılarından dolayı Yard.Doç.Dr. Güçlü ŐEKERCİOęLU 'na ve Doç.Dr. Zeliha YAZICI'ya teőekkür ediyorum.

ğrenim hayatım süresince benden maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli aileme, araştırma boyunca destekleriyle bana her zaman g veren arkadaşlarım Tuğba ÖZDEMİR ve Meral AKSU'ya, uygulama sürecinde yardımlarından dolayı Arslanbucak Anaokulu ve Göynük Ahu Aysal Anaokulu ğretmenlerine teőekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmada bir ön örgütleyici olarak amaç belirleme stratejisinin dinlediğini anlama üstündeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütölen araştırmanın katılımcılarını okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren beş yaş grubu 66 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen bilgilendirici ve kurmaca türde metinler ve bu metinlere ilişkin hazırlanan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Belirlenen metinlerle yapılan çalışmalar farklı gruplar üstünde gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirici metinleri alan bir deney ve kontrol grubu yanında kurmaca metinleri alan farklı bir deney ve kontrol grubu araştırmada yer almıştır. Katılımcıların beş yaş grubu çocuklardan oluşması nedeniyle öntest ve sontest ölçümleri, kanıt üretmek amacıyla farklı metin ve sorular üstünden iki kez yapılmıştır. Öntestte kullanılan metinler okunduktan hemen sonra katılımcılarla yüz yüze görüşmelere geçilmiş ve hazırlanan sorular yöneltilmiştir. Öntest ölçümünün ardından grupların dinlediğini anlamada denk olduğu saptanmış ve uygulamalara geçilmiştir. Haftada iki kez yapılan ve toplamda beş hafta süren on derslik uygulamalarda deney grubuna metnin başında ve ortasında birer amaç verilerek dinlediğini anlama çalışması yapılmıştır. Aynı alışmalar, kontrol gruplarında herhangi bir amaç belirlenmeden gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan sonra sontestler yapılmıştır. Sontesler, öntestlerde kullanılanlara benzer metinler ve bu metinlere göre hazırlanan eşdeğer sorularla gerçekleştirilmiştir. Metinlerin ve soruların eşdeğerliği uzman görüşleriyle belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtları iki değerlendirmeci tarafından özömlenmiştir. Değerlendirmeciler arasındaki uyuşum yüzdesi tamdır. özömlenmeler sonucunda elde edilen yanıtlar istatistik programına aktarılmıştır. İstatistik programında gerçekleştirilen özömlenmelerde parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, amaç belirleme stratejisinin bilgilendirici ve kurmaca metinlerin dinleme yoluyla anlaşılmasında olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu etki istatistiksel açıdan anlamlı düzeydedir.

Anahtar Sözcükler: Amaç belirleme, dinleme eğitimi, bilgilendirici metin, kurmaca metin, okulöncesi eğitimi.

ABSTRACT

This study aims to examine the effect of goal setting strategy as an advance organizer on listening comprehension. The study adopted quasi-experimental pretest-posttest control group design. The participants of the study were 66 preschool children enrolled in a preschool. All participants were in 5 year olds. Data were collected via fictional and informative (nonfictional) texts determined in accordance with expert opinion and open-ended questions related to these texts. The activities done with these texts carried out with different groups. Accordingly, the study includes a control and an experimental group studied on the informative text and a different control and experimental group studied on the fictional text. Because the participants are 5-year-old children, pre-test and pos-test measurements carried out twice with different texts and questions to produce evidence. After reading texts used in pretest, the questions related to the text were posed in a face to face interview. After pretest measurement, it was determined that both groups are equal and then the study proceeded with practice phase. The experimental groups studied listening comprehension by being given a goal at the beginning and the middle of the text at practices took 5 weeks in total and made in ten lessons. The same practice was designed without any goal setting for control groups. After practices, the post-tests were conducted with similar texts used in pre-test and equivalent questions prepared with regard to these texts. The equivalence of the texts and the questions was determined according to expert opinions. The answers of the participants were analyzed by two raters. The percentage of agreement between raters is exact. The answers obtained as a result of analysis transferred to statistical program. Man Whitney U and Wilcoxon Signed-Rank Test were carried out with the data. Analysis results reveal that the goal setting strategy has positive effect on comprehension of informative and fictional texts through listening. This effect is at statistically meaningful level.

Keywords: Goal setting, listening education, informative text, fictional text, early childhood education.

İÇİNDEKİLER

İMZA SAYFASI.....	i
DOĞRULUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. GİRİŞ	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar (Sayılıtlar).....	5
1.5.Sınırlılıklar.....	5
1.6.Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

2. KURAMSAL BİLGİLER.....	7
2.1. Dinleme	7
2.1.1. Dinleme Alanları.....	9
2.1.2. Dinlediğini anlama.....	10
2.1.3. Dinleme türleri.....	12

2.1.4. Dinleme becerisinin geliştirilmesi	14
2.1.5. Dinleme öğretimi ve stratejileri	17
2.2. Ön örgütleyici türü olarak amaç belirleme	21
2.3. Metin ve metin türleri	23
2.3.1. Bilgilendirici metin türü.....	26
2.3.2. Kurmaca metin türü	27
2.4. Okulöncesi dönemde dinleme	30
2.5. İlgili Araştırmalar	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. YÖNTEM.....	42
3.1. Katılımcılar.....	42
3.2. Veri toplama araçları	43
3.3. Denel işlemler.....	45
3.4. Verilerin çözümlenmesi	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4. BULGULAR.....	49
4.1. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	49
4.2. Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	50
4.3. Deney grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	50
4.4. Kontrol grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	51
4.5. Deney grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	52

4.6. Kontrol grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular.....	53
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Öneriler.....	65
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	78
Ek 1: Bilgilendirici Metin Öntest Metni ve Soruları.....	78
Ek 2: Bilgilendirici Metin Sontest Metni ve Soruları.....	81
Ek 3: Kurmaca Metin Öntest Metni ve Soruları.....	84
Ek 4: Kurmaca Metin Sontest Metni ve Soruları.....	88
Ek 5: İzin Belgesi.....	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.1: Gruplarda yer alan katılımcıların dağılımları.....	43
Tablo 3.3.1: Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin öntest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu.....	46
Tablo 3.3.2: Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin öntest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu.....	46
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin sontest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu.....	49
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin sontest puan ortalamalarına uygulanan Mann Whitney U testi sonucu.....	50
Tablo 4.3. Deney grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu.....	50
Tablo 4.4. Kontrol grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu.....	51
Tablo 4.5. Deney grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu.....	52
Tablo 4.6. Kontrol grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu.....	53

1. GİRİŞ

Amaç belirlemenin okulöncesi dönem çocuklarında dinlediğini anlama becerisine etkisini saptamak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlılara ve sınırlılıklara ilişkin bilgi verilecektir.

1.1.Problem durumu

Dil, insanların anlaşmasını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. İnsanlar duygu, düşünce ve isteklerini dili kullanarak paylaşır. Dil, kullanıldığı ortamlarda insanların düşüncelerini aktarma yanında kültürlerini ve yaşam biçimlerini de gelecek kuşaklara yansıtan bir araçtır.

Dil edinimi onun bileşenlerini oluşturan becerilere bağlı olarak ortaya çıkar. Dil becerileri edinim sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşur. Dinleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur. Özbay'a (2005) göre anadilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu nedenle dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur. Temel dil becerilerinden olan dinleme ilk edinilen dil becerisidir. Dinleme becerisinin biyolojik temelleri anne karnında atılmaya başlar. Doğumdan sonra anadiline ait yapıları ve sözcükler dinleme yoluyla edinilir. Dilin öğrenilmesi ve geliştirilmesinde ilk basamağı oluşturan dinleme becerisi, bireyin ilk anadil ve anlama etkinliğidir.

Dinleme bireyin toplumsal, duygusal, akademik yaşamında oldukça önemlidir. Bireyin, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu toplumsal çevreye uyum sağlaması açısından dinleme becerisinin önemli bir payı vardır. Dinleme bireyin, hem okul yaşamında hem de okul yaşamından

sonra, öğrendiği iletişim becerisini doğru bir biçimde kullanmasını ve dinlediklerini doğru yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir (Çiftçi, 2007).

Anlamanın ve bilgi edinmenin temel yollarından olan dinleme, ses dalgalarının işitilmesinin ötesinde zihinsel bir etkinliktir. Dinlemenin gerçekleşmesi için işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirilmesi gerekir. Yani dinleme çaba, ilgi ve dikkat gerektiren bilinçli bir süreçtir. Dinleme sürecinde birey pasif durumda değildir. Gönderilen iletiyi alma, algılama, kavrama, yorumlama gibi zihinsel davranışlar içerisindedir.

Birçok beceriyi bünyesinde bulunduran karmaşık zihinsel bir süreç olan dinleme becerisi kendiliğinden gelişen bir beceri olarak görülmekte ve eğitimine yeterli önem verilmemektedir. Özbay'a göre (2005) dinleme becerisinin eğitimine okullarda ve eğitim programlarında yeterince önem verilmemiştir. Bunun nedeni dinleme becerisinin doğuştan ve gelişigüzel kazanıldığı düşünülmesi yanında ölçme ve değerlendirilmesinin güç olmasıdır. Eğitim programlarında ve etkinliklerinde okuma, yazma ve konuşma eğitimine önem verilirken dinleme becerisinin eğitimine yeterince önem verilmemektedir. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalar dinleme becerisinin eğitimle ve çeşitli yöntem, teknikler kullanarak geliştiğini göstermektedir (Kurt, 2008; Kırbaş, 2010; Şahin, 2012; Çelikbaş, 2010; Zengin, 2010).

Çocuklarda dinleme eğitimine erken yaşlarda başlanması oldukça önemlidir. Okul çağına gelene kadar çocuklar edindiği bilginin çoğunu dinleme yoluyla öğrenir. Okulöncesi dönem tüm gelişim alanları açısından temellerin atıldığı bir dönemdir. 0-6 yaş döneminin bu özelliğinden dolayı, çocukların bilinçli ve planlı bir eğitim sürecine girmesi önemli bir noktadır. Okulöncesi dönemde dinleme ve konuşma becerileri biçimlendirilmeye çok uygundur. Öğretmenler ve aileler çeşitli stratejiler kullanarak çocukların dinleme becerisini geliştirebilir.

Dinlemenin geliştirilmesinde, dinleme amacının belirlenmesi dinleme öncesi stratejilerdendir. Dikkat süresi kısa olan okulöncesi dönem çocuklarının dinleme etkinliklerinde, dinlenecek metne ilişkin amaç belirlemesi dinlemeye hazırlanmasını ve dikkatin konu üzerinde toplanmasını kolaylaştırır. Yapılan bu araştırmada, amaç belirlemenin 5 yaş çocuklarının dinlediğini anlama düzeyleri üstündeki etkisi incelenmektedir.

1.2.Araştırmanın amacı

Dinleme, diğer dil becerilerinin gelişimine temel oluşturması ve iletişimin bir unsuru olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığını düşünülmekte ve gelişimi rastlantısal yaşantılara bırakılmaktadır. Anne karnında dinlemenin yalnızca biyolojik temelleri atılmaktadır. Dinleme becerisi için ön koşul olan işitme, dinlediğini anlamak için tek başına yeterli değildir. Dinleme bir anlamlandırma sürecidir. İşitmeden farklı olarak dinleme, bireyin tercihine bağlı olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dolayısıyla dinleme, işitme değil işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır. Melanlıoğlu ve Özbay'a (2012) göre dinlemenin işitme ile aynı kavram sanılması, dinlemenin edinilmiş bir beceri olduğu biçiminde yanlış bir kanının yaygınlık kazanmasına neden olmaktadır. Dinlemenin doğuştan getirilen ve belirli bir eğitim gerektirmeyen bir beceri olarak ele alınması dinleme verimliliğini düşüren ana etmen olarak düşünülebilir.

Birey okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur (Sever, 2000). Bu dönemde kazanılan bilgilerin kalıcılığı ve etkililiği düşünüldüğünde dinlemenin çocuk hayatındaki önemi daha iyi kavranabilir. Diğer dil becerileri gibi planlı ve etkili bir eğitimle geliştirilebilen dinleme becerisinin eğitimine okulöncesi dönemde başlanmalıdır. Okulöncesi dönemde dinleme becerisinin temellerinin oluşturulması ve geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, gelişimin hızlı olduğu okulöncesi dönemde, yapılan dinleme etkinliklerinde amaç belirleme yönteminin beş yaş çocuklarının dinlediğini anlama becerisine etkisini belirlemektir. Araştırma sonunda, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde, dinleme öncesi hazırlık çalışmalarından amaç belirme yönteminin uygulandığı deney grubu ile amaç belirme yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu arasında dinlediğini anlama becerileri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığı saptanacaktır. Bu açıklamaları dayanarak araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Problem cümlesi: Amaç belirlemenin okulöncesi dönem beş yaş grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyi üstünde etkisi var mıdır?

Alt problemler:

1. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinleri anlama sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metinlere ilişkin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun bilgilendirici metinlere ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ar mıdır?
4. Kontrol grubunun bilgilendirici metinlere ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun kurmaca metinlere ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun kurmaca metinlere ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Dil becerilerinin ediniminde ve geliştirilmesinde birçok yöntem kullanılmakta, bu yöntemlerin etkinliğinin arttırılmasında çeşitli teknikler geliştirilmektedir. Bunlar içerisinde dinleme becerisinin geliştirilmesinin kurucu bir önemi vardır. Dinlemenin gerçekleşmesi, anlama istemiyle doğrudan ilişkilidir. Yöntem ve teknikler sayesinde öğrenciler bilinçli bir dinleme etkinliğinde bulunabilir dinlediklerini daha iyi algılayabilir ve yorumlayabilir. Dinleme ve dinlediğini anlama, stratejiler yoluyla daha etkili bir duruma gelebilmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan stratejiler dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalardan oluşur. Öğrenciler dinleme öncesi etkinliklerle dinlemeye hazır duruma gelir, dikkatini konu üstünde toplar ve dinleme amacının belirlemiş olur (Aras, 2004). Dinleme öncesi stratejilerden olan *amacın belirlenmesi* öğrencinin neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde dinlemesi gerektiğini fark etmesini sağlar. Dinlenilecek metne ilişkin amaç sorularının öğrencilere sunulması öğrencinin; dinlemeye hazırlanmasını, dikkatini dinlenilecek metin üzerine çekmeyi

ve dinleyeceği konuya odaklanmasını sağladığından anlamayı da kolaylaştırmaktadır. Amaç belirlemeden yapılan dinlemelerde dinleyicinin metni ya da konuşmayı niçin dinlediği açık değildir. Bu da dinlenecek metne ya da konuşmaya olan ilgiyi azaltır, dolayısıyla anlamayı da güçleştirir. Özbay'a (2007) göre dinleme öncesi çalışmalar öğrencinin hem dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını hem de zihinsel becerileri geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Dil becerilerinin gelişiminde temel olan dinleme becerisine gelişimin hızlı olduğu okulöncesi yıllarda gereken önemin verilmesiyle daha sonra öğrenilecek okuma, yazma, konuşma becerilerinin gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir. Okulöncesi dönemde dinlemenin bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinde öğrencilerin dinleme ilgilerinin bilinmesi, kullanılan stratejilerin etkililiği ve yapılacak çalışmaların bu doğrultuda düzenlenmesi önemlidir. Dinleme, anlama ve dinleme alışkanlığı sürecini etkileyen faktörler belirlenirse dinleme eğitimi süreci daha nitelikli planlanabilir.

1.4.Varsayımlar (Sayıtlar)

Dinlenecek metne ilişkin belirlenen amaç yoluyla dinleme metninin daha iyi anlaşılacağı ve nitelikli öğrenme ortamlarının oluşacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların bilgilendirici ve kurmaca metinlerde sunulan içerikle ilgili artalan bilgilerinin benzer düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri, yöneltilen sorulara anlayarak ve içtenlikle yanıt verdikleri, elde edilen verilerin gerçek durumları yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma beş yaş okulöncesi dönemi çocuklarıyla sınırlı tutulmuştur. Bunun yanında uygulamalarda, öntestte ve sontestte kurmaca ve bilgilendirici türdeki metinler kullanıldığından araştırma yalnızca bu metin türleriyle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dinleme: Sözlü bir iletiyi anlayabilme ve çeşitli boyutlarına tepki vermeyi içeren dil becerisi alanıdır.

Amaç belirleme: Dinlenecek metne ilişkin dinleme öncesinde hedef belirleme işidir.

Ön örgütleyici: Yeni öğrenilecek bilginin önceki bilgilerle ya da bilgi şemalarıyla ilişkisini kuran eğitsel araçlardır.

Bilgilendirici metin: Okura belli bir bilgi iletmeyi amaçlayan, bir düşünceyi ya da durumu açıklayan metin türüdür.

Kurmaca metin: Gerçekliğin ve dilin yazarın amacı doğrultusunda kurgulanarak anlatıldığı metin türüdür. Öykü, masal, şiir, vb. bu türdeki metinlerdir.

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde bir dil becerisi olarak dinlemenin tanımı yapılacak ve bileşenlerinin neler olduğu anlatılacaktır. Ardından dinlemeyi etkileyen unsurların neler olduğu, okulöncesi dönemi yaş grubunun dinleme açısından ne tür nitelikler gösterdiği, dinleme becerisini geliştirme yöntemleri ve amaç belirlemenin dinleme becerisindeki işlevi üstüne bilgi verilecektir.

2.1. Dinleme

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, diğer dil becerilerinin gelişmesini sağlaması nedeniyle önemli bir role sahiptir. Dinleme yoluyla edinilen dil sistemi, zamanla konuşma becerisinin gelişimini de sağlar. Öğrenim yaşamına geçildiğinde bu becerilere okuma ve yazma da eklenir. Böylece dilin edinimi sürekli biçimde devam eder ve dil, iletişim kurmada işlerlik kazanır. Dinleme, dil edinim sürecinin ilk aşamasında bulunmasından dolayı diğer becerileri temellendirir.

Dinleme süreci fizyolojik, psikolojik ve dilsel boyutlar içerir. Bu boyutlar, yapılan tanımlara da yansır. Dinleme becerisine ilişkin tanımlara genel olarak bakıldığında *işitilen seslerin zihinde anlamlandırılması* noktasına vurgu yapılır (Demirel, 1996; Ergin ve Birol, 2000; Gürgen, 2008; Kurt, 2008; Özbay, 2005; Yangın, 1999). Sever (2000) dinlemenin işitilenin anlaşılması ya da anlamak için çaba harcanması olduğunu belirtir. Güneş'e (2013: 79) göre dinleme "ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç"tir. Keçik ve Uzun (2004), dilbilimsel boyutunu öne çıkararak dinlemenin sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci olduğunu belirtir.

Dinleme, bir dil becerisi olarak tanımlanırken özellikle işitme ile olan farkına vurgu yapılır. İşitmenin istem dışı olmasına karşın, dinlemenin kişinin isteğine bağlı olduğu belirtilir (Akyol, 2006; Özbay, 2005). Dinleyen kişi, işittiği sesler arasından bir seçim yapar ve onlara odaklanır. Bu boyutuyla işitme dinlemenin ön koşuludur.

Bu nedenle, Wolvin ve Coakley (1985) dinlemenin *algılama, odaklanma ve anlamlandırma* olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu söyler. İşitme, algılama aşamasının bir parçasıdır.

Dinleme, konuşmacının iletisini tam olarak anlamayı ve buna bir tepkide bulunmayı gerektirir (Demirel, 1999). Verilecek tepki, dilsel ya da fiziksel olabileceği gibi yalnızca zihinsel de olabilir. Özbay (2005), bu yönünden dolayı dinlemenin çaba gerektiren bilinçli bir süreç olduğuna vurgu yapar. Bu çaba, dinleyicinin seçici davranması zorunluluğuyla ilişkilidir.

Dinlemenin işitmeden farkı onun anlama ile ilişkili olmasıdır. Doğan (2012), dinlemede amacın çoğunlukla *anlama* olduğunu belirterek bu noktanın altını çizer. Dinlemede sesler arasında yapılan seçimden sonra onu yorumlama, anlama, anımsama ve tepki verme süreçleri yer alır. Bu boyutları düşünüldüğünde dinlemenin durağan değil, son derece etkin bir işlem olduğu açıktır.

Dinlemenin önemi

Dinlemenin önemi öncelikle diğer dil becerilerinin oluşumuna sunduğu katkıdan gelir. Dinleyerek dili edinen bireyler zaman içinde konuşmayı öğrenir. Dinleme becerisinin etkinleşmesini sağlayan işitme duyusundan yoksun doğanlar konuşmayı da öğrenemezler (Ege, 2006). Bu bakımdan dinleme, konuşmanın temelini oluşturur ve zaman içinde birbirinin gelişmesine katkıda bulunur.

Dinleme, toplumsal yaşam içinde diğer insanlarla iletişim kurmanın önemli bir aracıdır. Dinleme toplum içinde bilgi alma, paylaşma, çevreyi anlama, kişisel gelişim sağlama ve güç elde etme amacıyla yapılır (Güneş, 2013). İyi dinleyiciler yaşamı daha iyi anlayıp yorumlayabilecekleri için etkili ve stratejik kararlar alabilirler. Karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede dinleme yoluyla öğrendikleri bilgiyi kullanabilirler. Bunlar iyi dinleyicilerin problem çözme becerilerini geliştirir.

Dinlemenin dil edinimindeki kurucu işlevi yanında çevrede olup bitenleri ve yaşamı anlamada da başat bir rolü vardır. Emiroğlu'na (2013: 271) göre “sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar”. Dinleme yoluyla öğrenilenler ileride derinleşir ve

karmaşıklıdır. Özellikle eğitim süreci başladığında dinleme öğrencilerin okul yaşamlarında ve derslerinde başarılarını sağlayan önemli bir beceri olarak ortaya çıkar (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Güneş, 2013).

Dinleme genel olarak insan yaşamında geniş bir yer tutar. Göğüş (1978) bir bireyin başkalarıyla geçirdiği zamanın %42'sini dinlemeyle geçirdiğini, öğrencilerin okul yaşamında öğretmenlerini ve arkadaşlarını 2,5 saat ila 4 saat asında dinlediğini belirtir. Bu süreler günlük yaşamda dinlemenin nasıl bir öneme sahip olduğunun altını çizer.

Dinleme, konuşan kişiyle etkileşime bağlı olarak ortaya çıkar. Taşer (2012) dinlemeyi konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlama, yorumlama, değerlendirme, organize etme, aralarındaki ilişkileri saptama ve bellekte saklanacakları seçip alma olarak belirler. Bütün bunlar dinlemenin bir süreç içinde gerçekleştiğine işaret eder. Bir süreç niteliği gösteren dinleme becerisi, çeşitli fiziksel ve zihinsel işlerin birbirine eklenmesiyle gerçekleşir. Bu aşamaların her biri dinleme alanları olarak ele alınır.

2.1.1. Dinleme Alanları

Dinleme süreci, çeşitli alt alanlar içinde gerçekleşir. Bu alanlar *işlem*, *etkileşim* ve *sözlü anlama* olmak üzere üç başlık altında ele alınır (Güneş, 2013). Bu boyutlar dinlemenin bileşenlerini oluşturduğundan dinleme öğretiminde her alanla ilgili farklı etkinliklere yer verilir. Dinlediğini anlamada karşılaşılan sorunlar, sorunun yaşandığı aşamaya bağlı olarak farklı eğitsel etkinliklerle giderilebilir. Bu bakımdan dinlemenin alt alanlarını doğru tanımak önemli bir noktadır.

Dinleme alt alanlarının birincisi *işlem* boyutudur. İşlem boyutunda dinleme sürecinde gerçekleştirilen fiziksel ve zihinsel işlemler yer alır. Bu işlemler *işitme* ile başlar. İşitme dışarıda oluşturulan seslerin duyum eşiğine ulaşarak kulak aracılığıyla alınması ve beyne iletilmesini kapsar. Kulak, ses, ses telleri ve dalgaları işitme sürecinde rol oynayan unsurlardır. Ayrıca vurgu ve tonlama da işitme sürecinin bir parçası olarak işlev görür. Dinlemenin gerçekleşmesi işitme ile olanaklıdır. İkinci boyut *anlama* boyutudur. Anlama aşamasında dinlenen sözlü metne ilişkin bir seçme işlemi yapılır. Bunun için dinleyici amacına uygun biçimde bir dikkat yoğunlaşması

gerçekleştirir. Dinleyicinin amacı, aynı zamanda dikkatin süresini ve düzeyini de belirler. Son aşama ise *zihinde yapılandırma* aşamasıdır. Bu aşama sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama ve değerlendirme işlemlerini kapsar. İşitilerek gelen ve odaklanma ile edinilen bilgiler zihinsel işlemler aracılığıyla önceki bilgilerle bütünleştirilir ve anlama gerçekleşir. Bu üç aşama düz bir çizgi halinde değil, iç içe geçmiş halkalar biçiminde yürütülür (Güneş, 2013).

Dinleme alt alanlarının ikincisi *etkileşim* boyutudur. Dinleyici bu boyutta, konuşmacı ve bulunduğu ortamla dinamik bir alışveriş durumundadır. Dinleyicinin bu unsurlarla etkileşimi fiziksel ve zihinsel biçimlerde gerçekleşir. Fiziksel etkileşim dinlemenin gerçekleştiği ortamda kontrol edilebilen unsurları kapsar. Konuşmacının sesi, ses tonu, hızı, jest ve mimikleri, kullandığı sözcükler, gürültü, ışık gibi unsurlar bunlardan bazılarıdır. Zihinsel etkileşim ise dinleyicinin bilgi ve düşünceleri ile dinlenen sözlü metnin içeriğindeki düşünceler arasında kurulacak bağa gönderimde bulunur. Uyumlu bir bağ kurulabilirse anlama gerçekleşir (Güneş, 2013).

Dinlemenin son alt alanı *anlama*'dır. Anlama, aynı zamanda dinlemenin ana hedefidir. Güneş'e (2013) göre anlama etkileşimsel ve süreçsel olarak ortaya çıkar. Etkileşimsel süreçte dinleyicinin özellikleri, aktarılan içerik ve ortam söz konusuysen süreçsel anlama dinleme sırasında bilgileri alma, işleme ve anlamlandırma ile ilgilidir. Bu iki unsur, anlamamanın niteliğini ve derinliğini belirlemede önemli bir rol oynar.

2.1.2. Dinlediğini anlama

Dinlemenin temelinde anlama yer alır. Bir iletişim etkinliğine bağlı olarak gerçekleştirilen dinleme, sözlü olarak gelen iletiyi anlamayı amaçlayan dil etkinliğidir. Özbay (2005), iletişim temelinde bir amacın yattığını belirtir. Dinlemedeki amaç, anlamadır ve dinleme sürecindeki tüm etkinlikler amacı gerçekleştirmek adına yürütülür.

Anlama, metin aracılığıyla anlamı yapılandırma edimidir (Doll, ve diğ., 1991; Glover ve diğ., 1990). Anlam metinde hazır biçimde bulunmaz; ancak okur ya da dinleyici etkin bir rol üstlenerek zihnindeki bilgiyi seçer, düzenler, yorumlar ve gelen yeni bilgiyle ilişkiler üretmek için kullanır. Bu işlemin sonucunda da anlamı üretir

(Fielding & Pearson, 1994; Fitzpatrick, 1994; Gunning, 1996; Reutzel & Cooter, 1996). Bu nedenle anlama sözcük tanıma, bilgi ve anlama becerileri arasındaki bir etkileşim olarak ele alınır (Cunningham ve diğ., 1995).

Dinlemede anlaşılacak metin sözlü biçimde bulunur. Sözlü metnin anlaşılması, taşınan içerik ile dinleyenin önbilgilerinin bütünleşmesiyle gerçekleşir. Buna bağlı olarak Güneş (2013: 84) sözlü anlamayı “bireyin konuşmacı, sözlü metin ve ortamla etkileşimi sonunda ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirdiği, yeniden anlamlandırdığı, etkileşimsel bir süreç” olarak belirler.

Dinleme bağlamında ortaya çıkan sözlü metinleri anlamada iki türlü modelden söz edilir: Süreçsel modeller ve etkileşimsel modeller (Güneş, 2013). Bu modeller öğrenci odaklı yaklaşımların sonucunda ortaya çıkmıştır ve temelinde dinlediğini anlamamanın betimlenmesi yatmaktadır.

Süreçsel modeller, sözlü anlama süreçlerini ve aşamalarını kapsar. Bu tür modellerin *yapılardan anlama ulaşma* ve *anlamdan yapıları tahmin etme* biçiminde iki türü vardır. Yapılardan anlama ulaşma modelinde, ses ve hece gibi küçük birimlerden hareketle cümlenin, paragrafın ve metnin anlamına ulaşılır. Anlama dört farklı düzeydeki işlemlerin gerçekleşmesiyle ortaya çıkar. Sırayla sesleri tanıma ve ayırt etme, sözcükleri belirleme, anlamı bulma ve yorumlama ve son olarak da anlamları birleştirme düzeylerinde işlemler yapılır. Bu düzeyler hızlı ve uyumlu biçimde yürütülür. Herhangi bir düzeydeki aksama anlamayı olumsuz yönde etkiler. Bu düzeyler iç içe yürütülmektedir. Anlaman yapıları ulaşma modelinde ise tersine bir işlem yürütülür. Bu kez anlamdan parçalara doğru bir gidiş söz konusudur. Bu modelde anlama süreci anlamı tahmin etme; sözcük, hece ve sesleri tahmin etme; tahminleri doğrulama ve anlamları birleştirme düzeyleriyle işler. Bu modelde anlama ulaşmak önceliklidir (Güneş, 2013).

Etkileşimsel model ise dinlemeyi dinleyici, sözlü metin ve ortam arasındaki bir etkileşim olarak ele alır. Dinlediğini anlama üstünde bu unsurların farklı biçimlerde etkileri söz konusudur. Dinleyici sözlü metinde yer alan her bilgiyi alma uğraşında değildir. Dinleme belli bir amaca göre yapılır ve bu nedenle de metinden birtakım seçme işlemleri yürütülür (Rost, 2002). Dinleyici ön bilgileriyle ve anlama işlemini yürütmede kullanacağı yeterliliği ile önemli bir rol oynar. Metin,

düzenlenme biçimi ve içeriğiyle anlamayı kolaylaştırabilir ya da güçleştirebilir. Dinlemenin gerçekleştiği ortam ise psikolojik, sosyal ve fiziksel nitelikleriyle dinlemeyi biçimlendirir. Bu üç unsur etkileşimsel modelin temelini oluşturur (Güneş, 2013).

2.1.3. Dinleme türleri

Sözlü iletişim sırasında bilginin akış olanakları dikkate alınarak dinlemeye ilişkin farklı sınıflandırmaların yapıldığı söylenebilir. Bu sınıflandırmalardan birinde dinleme etkileşimli ve etkileşimsiz olarak adlandırılır.

Dinleme sırasında dinleyici konuşmacıyla çeşitli düzeylerde etkileşim kurabilir. Dinleyici ile konuşmacının aynı ortamlarda bulunduğu ve bilgi alışverişinin karşılıklı yapılabildiği durumlarda *etkileşimli dinleme* söz konusudur. Grup terapilerinde, sınıf içi ya da karşılıklı konuşmalarda etkileşimli dinleme yapılır. Ancak dinleyicinin tepki veremeyeceği iletişim durumları da bulunmaktadır. Radyo, televizyon ya da bazı törenlerde yapılan konuşmaları dinlerken tek yönlü bir bilgi akışı gerçekleşir. Bu tür ortamlarda yürütülen dinleme biçimi ise etkileşimsiz dinlemedir (Özbay, 2005). Etkileşimli türdeki dinlemelerin yapıldığı durumlarda dinleyici zaman zaman konuşabildiğinden rolünde de değişiklik görülürken etkileşimsiz dinlemede bu açıdan bir süreklilik bulunur.

Güneş'e (2013) göre dinleme etkinlikleri planlanırken kullanılacak materyaller ve uygulamalar yapılacak dinlemenin etkileşimli ya da etkileşimsiz olmasına göre değişir. Dinleyicinin herhangi bir hazırlık yapmadığı etkileşimsel dinlemede dile ilişkin bilgi konularda gelişmelere görülür. Ancak etkileşimsel olmayan dinlemelerde öğrenci kimi hazırlıklar yapar. Bu türdeki dinleme etkinlikleri metin düzeyinde anlamanın gelişmesine katkıda bulunur.

Dinlemeyi türlerine ayırırken kullanılan ölçütlerden bir diğeri dinleyicinin amacıdır. Belirlenen amaç gelen metni değişik stratejilerle dinlemeye yöneltir. Dinlemeye bu açıdan yaklaşan Rost (2002) altı değişik dinleme türünden söz eder. Dinleme türünün adı, odaklandığı boyut ve etkinlik düzeni tabloda görüldüğü gibidir:

Dinleme türü	Öğrenme boyutu	Etkinlik odağı
Yoğun (intensive) dinleme	Sesbilgisi, sözdizim ve sözcüğe odaklanma	Öğrenci ne söylendiğine ilişkin yoğun bir dikkat harcar. Öğretmen doğruluğa ilişkin dönüt verir.
Seçici (selective) dinleme	Ana düşünce ve verilen görevleri yerine getirmeye odaklanma	Öğrenci anahtar bilgiyi çıkarmaya çaba gösterir ve bilgiyi anlamlı biçimde yapılandırır ya da kullanır. Öğretmen etkinlik sırasında araya girer ve tamamlanması konusunda dönüt verir.
Etkileşimsel (interactive) dinleme	Etkin bir dinleyici olmaya, anlamı ve biçimi açıklığa kavuşturmaya odaklanma	Öğrenci işbirlikli bir çalışmada bilgiyi keşfetmek ya da çözümleri tartışmak için diğer öğrencilerle sözel olarak etkileşimde bulunur. Öğretmen etkileşimin biçimine ve çıktılarına ilişkin dönüt verir.
Ayrıntılı/yoğun (extensive) dinleme	Sürekli biçimde dinlemeye odaklanarak geniş miktardaki dinleme girdisini düzenleme	Öğrenci daha uzun çıktıları dinler ve yönlendirilmiş etkinliklerdeki anlamları çalışır. Öğretmen çalışmayı anlama stratejilerine yöneltir ve bütüncül dönütler verir.
Uyumlu/tepkili (responsive) dinleme	Öğrencinin girdiye tepkisine odaklanma	Öğrenci yanıt vermek için fırsat bekler ve kendi görüş ve düşüncelerini iletir. Öğretmen öğrenciden çıktıları çeker (pushes output).
Özerk (aoutonomous) dinleme	Öğrencinin süreç yönetimine, 'yardım' seçeneğine ulaştırmaya odaklanma	Öğrenci kendi çıktılarını ve görevlerini seçer, gelişimini izler; başkalarıyla etkileşime kendi karar verir. Öğrenme yollarına ilişkin öğretmenden bütüncül dönüt gelir.

Dinleme etkinliği türleri. Rost'tan (2002) uyarlanmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi her dinleme türünde dinleyici sözlü metinle farklı bir ilişki kurar ve metinden alacağı noktalara ilişkin farklı çıkarımlarda bulunur.

Dinlemenin türlerine ilişkin farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalar bulunur. Özbay'ın (2005) yaklaşımında *gönüllü ya da gönülsüz dinleme, motivasyona dayalı dinleme, sempati ya da antipati ile dinleme, seçmeli dinleme, yüzeysel dinleme, etkin dinleme, katılımlı dinleme, eleştirel dinleme ve pasif dinleme* türlerine yer verilir. Bu türler bireylerin günlük yaşamındaki çeşitli durumlarda olduğu gibi sınıf içi etkinlikler sırasında da kullanılabilir.

Dil eğitimi sırasında daha yoğun olarak gözlemlenebilecek dinleme türlerinden de söz edilir (Güneş, 2013). Metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme ve not alarak dinleme bu türler arasındadır. Dinleme türünün biçimi farklı fiziksel ve zihinsel işlemlere dayalı olduğundan her birinin de farklı katkıları olduğu söylenebilir. Dil eğitimi etkinliklerinde amaca bağlı olarak dinleme türlerinin hangisinin daha işlevsel olacağını kestirmek ve ona uygun stratejileri etkinleştirmek yararlı sonuçlar verebilir.

2.1.4. Dinleme becerisinin geliştirilmesi

Dinleme becerisi insanların çevrelerinde olanları anlamlandırmak için kullandıkları önemli bir zihinsel yetenektir. İnsanlar sosyal bir varlık olarak dinleme becerisini kullanarak çevresiyle iletişim kurar ve belli bir bilgi birikimi edinir. Edinilen ilk dil becerisi olan dinleme sayesinde birey anadiline ait yapıları ve kuralları öğrenir. Bu nedenle dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.

Dinleme, bireyin edindiği ilk dil becerisidir. Yapılan araştırmalar dinleme becerisinin anne karnında başladığını göstermektedir (Doğan,2007). Çocuklar dili öğrenmek ve kullanmak için dinleme becerisinden yararlanır. Dinleme, çocuklar için önemli bir öğrenme kanalıdır. Erken çocuklukta okuma becerisi kazanılmadığından okul öncesi döneme ait bilgilerin çoğu dinleme becerisi sayesinde edinilir. Henüz okuma öğrenilmediğinden dinleme okul çağına kadar sahip olunan tek anlama becerisidir. Çelenk (2005) dinlemenin okula başladığında da çocuğun temel öğrenme araçlarından biri olduğunu ifade eder.

Erken çocuklukta dinleme becerisi rastlantısal biçimde ailenin ve çevrenin etkisiyle gelişir. Bu dönemde planlı bir dinleme eğitimi yoktur, ancak dinleme becerisinin gelişimi ailenin ve çevrenin çabasına bağlıdır. Dil ediniminin ve öğreniminin temeli olan dinleme eğitimine eğitim kurumlarında ve programlarında yeterince yer verilmemekte ve bu dil becerisinin eğitimi ihmal edilmektedir. Bunun nedeni dinleme becerisinin doğuştan ve gelişigüzel kazanıldığına düşünülmesi, ölçme ve değerlendirilmesinin güç olması, programların yetersizliği, gerekli yöntem ve tekniklerin yeterince bilinmemesidir (Özbay, 2005). Türk eğitim sisteminde okuma ve yazmaya oldukça önem verildiği, buna karşın konuşmaya daha az önem

verildiği, ancak dinleme becerisine ise neredeyse hiç önem verilmediği görülmektedir. Oysaki dil becerilerinin gelişiminde temel olan dinleme becerisine önem verilmediğinde okuma, yazma, konuşma becerilerinin gelişimi de yetersiz olur.

Dinleme bireylerin dil gelişiminde kurucu bir rol üstlenir. Okulöncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu zaman aralığıdır. Gelişim alanlarının birbirleriyle etkileşim içinde olması nedeniyle dinleme diğer gelişim alanlarının temelini oluşturur. Dil gelişimi, sosyal ve zihinsel gelişimi doğrudan etkiler. Dil gelişiminin temeli olan dinleme becerisinin eğitimine gelişimin hızlı olduğu okulöncesi dönemde planlı, programlı ve amaçlı olarak yer verilmesi sosyal ve zihinsel gelişim açısından önem taşır. Etkin bir dinleme eğitimine sistematik olarak küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Dinleme becerisinin gelişimi, erken çocuklukta plansız, gelişigüzel ve kendi haline bırakılmamalıdır. Okulöncesi eğitim programları ve kurumlarında dinleme eğitimine yer verilmelidir. Göğüş (1978) erken çocukluk döneminde verilen eğitimin çocukların dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Okulöncesi eğitimin amaçlarından birinin ocukların Türkçeyi doğru ve etkili konuşmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Okuma ve yazmaya oranla daha çok kullanılan konuşma ve dinleme becerileri birbirini tamamlar niteliktedir. Çocuklar anadiline ilişkin yapıları dinleyerek öğrenir. Öğrenilen yapılar konuşmada kullanılan yapılardır. Bu nedenle iyi bir dinleyicinin aynı zamanda iyi bir konuşmacı olacağı düşünülebilir. Özbay (2005) konuşma becerisi ve dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilginin bulunduğunu belirtir. Bunun başlıca nedeni, konuşmanın birden fazla kişi arasında gerçekleşmesi ve tarafların birbirini dinlemek zorunda olmalarıdır. Dinleme olmadan konuşmanın da olamayacağı, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların konuşmalarının da gelişemeyeceği açıktır. Dolayısıyla dinleme eğitimine verilen önem, Türkçeyi doğru ve etkili konuşmayı da sağlayacaktır.

Okulöncesi eğitim programında (MEB, 2013) dinleme becerisi ile ilişkili olduğu düşünülen bazı gösterge ve kazanımlar bulunmaktadır. Bilişsel gelişimle ilgili olarak ele alınan ilgili kazanımlarda dikkatin nesne, durum ya da olay üstünde toplanmasına vurgu yapılmıştır. Kazanımın göstergesi de buna bağlı olarak öğrencinin duruma odaklanması, buna ilişkin soru sorması ve olayı ayrıntılarıyla açıklaması biçiminde belirtilmiştir.

Çocukların dinleme uygulamalarında dikkat süreleri kısadır. Ayrıca bireysel olarak da kimi farklılıklar söz konusudur. Çocuklarda dikkatin bir noktada toplanabilmesi için dikkat dağıtacak uyanların ortadan kaldırılması, fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmış olması gerekir. Yapılan çalışmalarda dikkat edilmesi gereken öğeleri fark ederek söylemeleri için çocuklar desteklenmelidir (MEB, 2013).

Başka bir kazanım da çocukların algıladıklarını anımsamalarına ilişkindir. Bu kazanımın göstergesi ise programda durum ya da olayları bir süre sonra yeniden söyleme, eksilen ya da eklenen nesneyi belirtme ve anımsananları yeni durumlarda kullanma olarak verilir. Bunun için çocukların deneyimlerini anlatabilecekleri öğrenme ortam ve durumları oluşturulmalıdır. Çocukların, anımsadıklarını değişik durumlarda günlük yaşam becerileriyle ilişkilendirerek işe yarar biçimde kullanmaları için desteklenmeleri gereklidir (MEB, 2013).

Okulöncesi eğitim programında dinleme becerisine ilişkin diğer göstergeler sözel yönergeleri yerine getirme, dinlediklerini açıklama ve yorumlama olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin dinlediği metinler öğretmen ve arkadaşlarının konuşmaları yanında izledikleri filmler, televizyon programları, tiyatro oyunları gibi kaynakları içerir. Dinlemeye ilişkin kazanımlar ise dinlenen sözlü iletilerle ilgili soru sorma, sorulara yanıt verme, içeriği başkalarına anlatma, resim ve müzik yoluyla sergileme, dramayla sunma, şiirle anlatma ve öykü yoluyla aktarma olarak belirlenmiştir. Çocuklar bireysel farklılıklar nedeniyle kendilerini farklı biçimlerde ifade edecekleri için, planlanacak etkinliklerin de bu gereksinime yanıt verecek çeşitlilikte olması gerekmektedir. Çocukların izledikleri/dinledikleri ile ilgili bireysel paylaşımlarda bulunması desteklenmelidir (MEB, 2013).

Okulöncesi eğitim programında dinleme ile ilgili kazanımlara yer verilmesine rağmen bunun yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca programda dinleme becerisinin nasıl geliştirileceğine ilişkin yeteri kadar bilgi ve etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Ancak çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak için öncelikle dinleme becerisinin eğitimine yeteri kadar önem verilmesi gerekir.

Çocukların dinleyerek geçirdikleri zaman ile dil gelişimi ve öğrenmede dinlemenin önemi göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi eğitim müfredatı başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde dinlemenin planlı ve sistematik olarak ele

alınmasının gerekliliğini vurgulamak gerekir. Dinleme becerisine eğitim programlarında yeteri kadar yer verilmediği sürece çocukların iyi bir dinleyici, dolayısıyla iyi bir konuşmacı olması beklenemez.

Dinlemenin kendiliğinden edinildiğine ilişkin geliştirilen yanlış yargının tersine dinleme becerisi de okuma, yazma ve konuşma gibi eğitim gerektiren bir beceridir. Dinlemenin kendiliğinden geliştiği, öğretilemeyeceği, öğretilse bile değerlendirilemeyeceği gibi görüşlerin yaygınlığına karşın bunlardan geçersizliğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Funk ve Funk,1989; Tompkins, 1998). Doğan (2007) dinlemenin öğretilebilir, geliştirilebilir bir beceri olduğunu gösteren ve dil eğitiminin önemli bir parçası olarak müfredatta mutlaka yer alması gerektiğini vurgular. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalar dinleme becerisinin çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir (Cihangir, 2004; Doğan, 2007; Epçaçan, 2013; Maden ve Durukan, 2013).

2.1.5. Dinleme öğretimi ve stratejileri

Dinleme becerisi ile ilgili yapılan tanımların ortak noktası, dinlemenin bilinçli ve çaba gerektiren bir süreç olması ve anlamının mutlaka gerçekleşmesi gerektiğidir. Okulöncesi dönem çocuklarında bilgi edinme ve anlama dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Erken yaşta çocuklar için önemli bir dil etkinliği olan dinleme becerisinin eğitimi plansız olmamalı ve rastlantısal deneyimlere bırakılmamalıdır. Dinleme becerisi sistematik ve planlı etkinlikler yoluyla, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirilmesi gereken bir dil becerisidir. Özbay'a (2005) göre önemli olan dinleme etkinliği için gerekli plan ve programın hazırlanması ve amaçların belirlenmesidir. Plansız ve amaçsız bir dinleme etkinliğinden istenilen verimin alınması olanaklı değildir.

Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır. Dinleme ve dinlediğini anlama, stratejiler sayesinde daha belirgin bir duruma gelebilmektedir. Öğrenciler öğrenme stratejilerini kullanarak anladıklarını daha iyi yorumlayabilir, daha iyi konuşabilir ve konuştuklarını başarılı bir biçimde aktarabilir. Dinleme becerisi iyi olan öğrenciler, stratejileri tam anlamıyla kullanarak verimli bir öğrenme sağlar ve öğrenmeyi kalıcı bir duruma getirebilir (Çelikbaş, 2010).

Dinleme stratejileri genel olarak dinleme öncesinde, dinleme anında ve dinleme sonrasında uygulanan etkinlikler olarak belirlenir. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler genellikle anlamayı kolaylaştırıcı konu hakkında genel bilgi verme, tahminde bulunma, görsel araçlar kullanma, yeni sözcüklerin öğretimi gibi etkinlikleri içerir. Dinleme anındaki stratejilerde dinleyici dinlediğini daha iyi anlamak amacıyla vurgu ve tonlamaya dikkat etme, not alma, yinleme gibi teknikler kullanır. Dinleme sonrasındaki stratejilerde ise dinleyici dinlediğini ne kadar anladığını belirlemek amacıyla soru sorma, özet çıkarma, dinlediklerini resimle ifade etme gibi stratejiler kullanır. Bu stratejilerin uygulanmasında yapılacak işlemleri Demirel (1999) aşağıdaki biçimde aktarır:

Dinleme öncesi stratejiler: Dinleme öncesi etkinlikler, konuyu tanıtmak için genel bilgiler içerir. Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenilecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminlerinin sınırı daraltılır. Dinlenilecek metinde geçen önemli sözcükler ve yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler bilinen cümle kalıplarıyla ya da yeni öğrenilen cümle yapıları bilinen sözcüklerle verilir. Amaçlı dinleme stratejisi kullanılarak dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.

Berman (2003) dinleme öncesinde tahminin ve konuya ilişkin sözcük bilgisinin metni daha iyi anlamaya yardımcı olduğunu belirtir. Dinleme öncesinde soru sorma ve içerik tahmininde bulunma, konunun hangi noktalarına odaklanılacağına ilişkin dinleyiciyi yönlendirir. Dinleme öncesinde hazırlanan sorular, ana düşüncenin bulunmasına ve metinde odaklanılacak ayrıntıların belirlenmesine yardımcı olur.

Dinleme anındaki stratejiler: Dinleme anında başvurulan stratejiler ise metnin yüksek sesle okunması, vurgu ve tonlamalara öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, metnin içeriğine ilişkin çeşitli notlar alınması gibi etkinlikler üstüne temellenir. Dinleme anında öğrenciden beklenen en önemli davranış içeriğe odaklanmadır. Başvurulan stratejiler odaklanmayı kolaylaştıran ve sürekli kılan stratejiler olmak durumundadır. Öğrenci dinleme etkinliği boyunca sesli girdiği algılamak, anlamak, işlemek ve yorumlamak durumundadır. Sözlü nitelikteki içerik yazılı metindeki gibi sabit durmadığından öğrencinin bilgi akışını başarılı biçimde izlemesi gerekir. Bu nedenle stratejiler, öğrencinin dış uyarıcıları dışarıda bırakarak yalnızca gelen bilgiye yoğunlaşmasını sağlamalıdır.

Dinleme sonrası stratejiler: Dinleme sonrasında sözlü metinle ilgili sorulara yanıt verilmesi, dinlenen metnin özetinin çıkarılması, resimlerin ya da cümlelerin olayın gelişimine göre sıralanması, metne uygun başlık bulunması, vb. stratejilere yer verilir.

Dinleme eğitiminde başvurulan stratejiler yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli boyutlarını yansıtır. Güneş (2007), dinleme sürecinin aşamalarına ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme, vb.); anlama tekniklerine (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma, vb.), bilgiyi yapılandırma tekniklerine (ana ve yardımcı düşünceyi belirleme) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme, vb.) yer verir. Kuşçu (2010) da dinleme sürecindeki aşamaları yapılandırıcı yaklaşım ile açıklar. Buna göre dinleme süreci dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası aşamalarından oluşur.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan stratejilerden dinleme öncesi aşamada dinlemeye hazırlık, dinlemenin amacını belirleme, dinleme amacına uygun strateji seçme ve öğrencilerin dikkatini dinlemeye yoğunlaştırma üstünde durulur. Berne'ye (2004) göre dinleme öncesi etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin dinlemeye karşı güdülerinin artırılmasına, ön bilgilerini etkinleştirmelerine olanak tanınmalıdır. Dinleme anı ve sonrası etkinlikler ise öğrencilerin dinledikleri ile var olan bilgileri arasında karşılaştırmalar ve yorumlar yapmalarına yardımcı olan teknikleri içermelidir. Dinleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgi alanlarına girmeyen konularda çalışma yapıldığı zaman anlamamanın yetersiz olacağı görüşü oldukça yaygındır. Öğrencilerin ilgi alanları onların sözcük dağarcıklarının ve ön bilgilerinin de belirleyicisidir. Dolayısıyla dinleme etkinliğinde kullanılan metnin içeriğine ilişkin ön bilgilerin varlığı ve bunun açığa çıkarılması anlamayı kolaylaştıracaktır (Jones ve Plass, 2002).

Dinleme stratejilerinin sınıflandırılmasını Temur (2010) ise üç başlık altında toplar. Bunlardan biri *parçadan bütüne stratejilerdir*. Bu strateji, metni odağa alan

bir stratejidir. Dinleyen metindeki vurgu, tonlama, sözcük, dilbilgisi öğelerinden yararlanarak anlama ulaşmaya çalışır. Parçadan bütüne stratejisi, metinde özel bir bilgiyi yakalamak isteyen dinleyicilerin kullandıkları bir strateji türüdür. Metnin tamamını değil, gereksinim duyulan bölümleri dikkatli bir biçimde dinlenir. İkinci strateji *bütünden parçaya stratejiler*dir. Bu strateji dinleyici odaklıdır. Dinleyicinin ön bilgileri, metnin türü, içerik ve metinde kullanılan dil öncelikli birimlerdir. Ana düşünceyi bulma, tahminde bulunma, yorumlama ve özetleme bütünden parçaya stratejisinin uygulamalarındandır. Üçüncü strateji ise *bilişüstü stratejiler*dir. Stratejik dinleyiciler bilişüstü stratejileri (planlama, izleme ve değerlendirme) rahatlıkla kullanır. Bu tür dinleyiciler hangi durumda nasıl bir dinleme stratejisi kullanacağını planlayabilir; seçtiği stratejinin dinleme sırasında etkililiğini izleyebilir; dinleme amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, dinlediğini anlayıp anlamadığını değerlendirebilir.

Aktaş ve Gündüz (2004) üç dinleme tekniğinden bahseder. Bunlardan birincisi *dikkatli dinleme*dir. Bu tür dinlemede dinleyici güdüsü yüksektir ve anladığına ilişkin geri bildirim verir. *Doğru dinleme*, dinleyicinin dinlemeyi kendi ilgi alanına göre gerçekleştirdiği, içeriği çözümleyebildiği, çıkarımları doğrultusunda bir senteze varabildiği bir stratejidir. Bu strateji, konuşma öncesinde dinleyenin konuyla ilgili bir araştırma yapmasını gerektirebilir. Dinleme sürecinde anahtar kavramları belirleme ve iletiyi anlama dinleyiciden beklenen edimlerdir. *Eleştirel dinleme*, dinlenen içeriğe ilişkin neden-sonuç ilişkisi kurmayı gerektirir. Bu stratejide içerikle ilgili olarak “neden, nasıl, niçin, nerede, ne oldu, ne yaptı, vb.” sorularına yanıt aranır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan stratejiler değişik adlarla anılsa da özünde benzer nitelikler taşıdıkları görülmektedir. Dinleme öncesinde başvuru stratejilerin ortak noktası, öğrencilerin dinlemeye hazırlanmasını ve dinleme amacının belirlenerek dikkatin dinlenecek metin üstünde yoğunlaştırılmasını sağlamaktır. Dinleme öncesi etkinlikler aracılığıyla öğrencinin dinlemeye hazırlanması, dikkatin konu üzerinde toplanması ve dinleme amacının belirlenmiş olması gerekir (Aras, 2004). Bu çalışmalar öğrencinin dinlediklerini anlamasını, içeriği yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını ve bunun sonucunda da zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırmaktadır (Özbay 2007).

Dinlenilecek metne ilişkin amaç belirleme stratejisi, dinleme öncesi stratejilerden biridir. Dinlenilecek metne ilişkin amaç sorularının belirlenmesinin dinlemeye hazırlanma, sözlü metne odaklanma ve bunun sonucunda anlama düzeyini artırma noktalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Ön örgütleyici türü olarak amaç belirleme

Dinleme öncesi stratejilerden olan amaç belirleme, bu araştırmada bir ön örgütleyici türü olarak ele alınmıştır. Ön örgütleyici, Ausubel tarafından önerilen bir kavramdır. Ausubel'e (2000) göre ön örgütleyiciler öğrenciyi öğrenmeye hazır duruma getirir ve yeni öğrenilecek bilgi için bir çerçeve oluşturur. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için ön örgütleyicilerden yararlanmak gerekir. Anlamli öğrenme, yeni öğrenilecek bilgilerle ön bilgileri bütünleştirme olarak tanımlanır (Stone, 1983). Barnes ve Clawson (1975), yeni bilgilerin öğrenilmesi için öğrencinin bildikleriyle ilişki kurmanın zorunluluğuna işaret eder. Ön örgütleyiciler yeni içeriği, uygun ön bilgilere yönelterek anlamli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Ön örgütleyiciler yeni bilgilerin zihinde yerleşeceği bir yapı oluşturur, öğrenilecek içeriğin çerçevesini belirler ve önceki bilgilerle ilişkilmesini sağlar (Senemoğlu, 2003). İlişkilendirme, öğrencinin bilişsel yapısının etkinleşmesi sonucunda yeni bilginin zihindeki konumunun belirlenmesi yoluyla ortaya çıkar (Story, 1998). Bilişsel yapının yeni bilgiyi alması ve zihinde kalıcı duruma getirmesi önceki bilgileri kullanması durumunda olanaklıdır. Çünkü kavramlar, ilişkili alt kavramlara iyi bir biçimde bağlanırsa öğrenme ve anımsama kolaylaşır. Ön örgütleyiciler bu durumun gerçekleşmesinde yardımcı bir materyal işlevi görür (Willerman ve Mac Harg, 1991).

Mayer (1979) ön örgütleyicilerin görsel ya da sözel bilgilerden oluşabileceğini belirtir. Bunun yanında ön örgütleyiciler öğrencilere öğrenilecek konudan önce verilir. Konunun kendisini içermeyen örgütleyiciler, öğrenme içeriğinin birimleri arasında mantıksal bir bağ kurulmasını kolaylaştırır. Böylece bilginin kodlanmasını olumlu yönde etkiler. Ön örgütleyicilerin bu nitelikleri tüm biçimlerinde görülen ortak yanlarıdır.

Woolfolk (2001), ön örgütleyicileri, öğrencinin anlayacağı malzemeyi özetlemek veya tanıtmak için kullanılan giriş ifadeleri olarak tanımlar. Yeni bilginin sunumundan önce verilen ön örgütleyiciler, ilgili zihinsel şemaları etkinleştirdiği için öğrenciler ne türde bir bilgi geleceğine ilişkin bir düşünce geliştirir. Ausubel, ön örgütleyicilerin işlevini açıklarken öğrencinin yeni öğrenilecek bilgidaki önemli noktalara dikkatlerini çekmek ve kavramlara arası ilişkileri vurgulamak ve yeni bilgi ile ilişkili ön bilgileri anımsatmak noktalarına vurgu yapar (Çakıcı ve Altunay, 2006). Bunların gerçekleşmesi için öğrencinin ön örgütleyiciyi kullanarak gerekli bağlantıyı kurması beklenir. Kloster ve Winne (1989), ön örgütleyicilerin etkililiğinin öğrencinin bağlantı kurma becerisiyle ilişkili olduğunu belirtir.

Ön örgütleyicilerin işlevsel olabilmesi için hazırlanmasında bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Yazılı ya da sözlü olarak sunulabilen örgütleyiciler, yazılı metindeki anahtar düşünce ve kavramları vurgulamalı, ayrıca öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleriyle metindeki düşünceleri ilişkilendirebilmelidir. Öyküleyici ya da açıklayıcı metinler için geliştirilen örgütleyiciler, sınırlı şemaya sahip öğrencilere güç ve yabancı gelen içeriklerin anlaşılmasını kolaylaştırır. Ön örgütleyici geliştirilirken seçilen metnin içeriği incelenmeli, ana düşünceler ve anahtar kavramlar belirlenmelidir. Bu düşünceler öğrencilerin deneyimlerine ve şemalarına bağlanmalı; ilişki kurabilecekleri örnekleri, yaşanmış olayları, resimleri, benzetmeleri, öyküleri içermelidir. Öğrencinin dikkatini ve ilgisini metne çekmek için sorular yöneltilmelidir (Çakıcı ve Altunay, 2006).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi çalışmalarında sözlü metnin sunumu öncesinde sorulan sorular ön örgütleyici işlevi görür. Bu sorular metnin içeriğinin incelenmesiyle oluşturulur ve metindeki önemli noktaları içerir. Kurmaca nitelikli öyküleyici metinlerde dinleme öncesi sorulan soru öykünün temel niteliklerinden birini ya da birkaçını içerebilir. Bir karakterin başına geleceklerin sorulduğu sorular, dinleyicileri karakterin bir durumdan başka bir duruma çeşitli dönüşümler sonucunda geçeceğine ilişkin uyarır. Böyle bir soru, olay ve metin şemalarını etkinleştirebilir. Aynı durum bilgilendirici türdeki metinler için de geçerlidir. Bir bilginin iletildiği metinlerde, sözgelimi “Sizce depresyon nasıl oluşur?” diye bir soru sorulduğunda öğrenciler bu doğa olayına ilişkin sahip oldukları bilgileri etkinleştirir. Bu edim, yeni bilginin anlaşılmasını ve zihinde kalıcı duruma gelmesini kolaylaştırır.

Dinleme öncesi etkinlikler, dinlemenin amacının belirlendiği ve konuyla ilgili ön bilgilerin harekete geçirildiği basamaktır. Dinleyici, dinleyeceği bilgiye ilişkin sahip olduğu şemaları harekete geçirebildiği ölçüde dinlenen bilgi kalıcı olur. Dinleme öncesi yapılan etkinlikler, öğrencinin dinlediği metni anlamasını sağlayacak ön bilgileri etkinleştirir, metne yönelik ilgi duymasını sağlar ve dinleme amacını oluşturur. Dinleme öncesi etkinliklerle öğrencilere öğreneceği yeni bilgi ve ön bilgileri arasında bağ kurmasına yardımcı olmak gerekir. Ön örgütleyiciler bu yapıyı kurarak öğrencilerin dinledikleri bilgileri anlamlı biçimde öğrenmelerine ve metni daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Amaç belirleme stratejisinin dinlediğini anlamada bu nedenle etkili olabileceği düşünülmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, dinleme öncesinde soru sorulmasının bir amaç oluşturacağı açıktır. Temur (2010), yaptığı araştırmaya dayanarak metnin işleniş sürecinde metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisinin metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha fazla olduğunu belirtir. Dinleme öncesinde sorulan sorular, öğrencileri dinleme sürecinde etkin kılabilir. Metni belli bir amaçla dinlediklerinde anlama düzeyleri de artabilir. Bu nedenle amaç belirleme stratejinin dinlediğini anlamaya etkisinin belirlenmesi önemli bir boşluğu doldurabilir.

2.3. Metin ve metin türleri

İletişimin temel aracı olan dil, belli duygu ve düşüncelerin aktarımı sırasında insanın anlatma gereksinimini karşılamak için kullanılır. Dilin olanakları tasarlanan düşünceyi yazılı ya da sözlü biçimde aktarmak için düzenlenir. Düzenlenen dilsel yapı tasarlanan düşünce ile tutarlı olmak durumundadır. Düşünce ile dilsel yapı arasındaki tutarlılık sağlanamazsa iletişim başarılı olamayabilir. Biçimlendirilmiş düşünsel yapıyı yansıtabilmek için dil aracılığıyla metin üretmek gerekir.

İletişimin gerçekleşmesinde metin oluşturma ve kullanma temel koşuldur (Dilidüzgün, 2008). Metnin oluşumu bağlamın yapısına ve niteliğine göre gerçekleşir. Gracia (1995: 4) metni “belli bir bağlam içinde belli bir anlamı okura iletmek için bir yazar tarafından seçilmiş, düzenlenmiş ve amaçlanmış gösterge olarak kullanılan bir dizi birim” olarak tanımlar. Bu tanımın önemli noktaları

göstergeler, bunların seçimi ve düzenlenişi, amaç, bağlam, yazar, okur ve iletilen anlamdır. Metin, bu unsurları kapsayarak yapılır.

Metinlerin belirleyici niteliklerinden biri belli öğelerin çeşitli biçimlerde yer yer yinelenmesidir. Onursal'a (2003) göre bu yinelenme sürecinde üstünde durulan konu gelişerek bir sonuca doğru ilerler. Konu ilerledikçe metne yeni birimler katılır. Bununla birlikte metin bütünlüğü içinde birbiriyle çelişen düşüncelerin bulunmaması, metinde rol oynayan unsurların belirlenen amacı gerçekleştirmeye yönelik kullanılması gerekir. Bu nitelikler metnin sıradan bir tümceler yığını değil, bir sistem olduğuna işaret eder.

Bir tümceler yığınının metin olabilmesi için Beaugrande ve Dressler (1988) yedi ölçütten söz eder. Bunlardan tutarlılık ve bağlaşıklık metin içi ölçütlerdir. Tutarlılık metnin bölümleri arasındaki anlamsal ve mantıksal ilişkilere, bağlaşıklık ise dilbilgisel ilişkiler boyutuna gönderimde bulunur. Diğer ölçütler ise metin dışı ölçütlerdir. Bunlar bilgisellik, amaçlılık, kabuledilebilirlik, durumsallık ve metinlerarasılıktır (Beaugrande, 1985). Her metin belli bir bilgi içerir ve bunu bir okura iletmeyi amaçlar. Bunu bağlam çerçevesinde kabuledilebilir biçimde, durumun koşulları ile tutarlı olarak yapar. Son olarak metinler daha önceki metinlerden izler taşır. Metinlerarasılık bir metnin tümüyle yeni bir şey olmadığına, yeni ve eski bilgileri birlikte barındırdığına işaret eder. Metin bu yedi ölçütü yeterli derecede taşırsa iletişimsel bir değer kazanır.

Metinsellik ölçütleri metnin yapılanışında tümcelerın sistematiik bir biçimde eklenmesine işaret eder. Metin, tümcelerın aralarında oluşturduğu ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkar. Günay'a (2007) göre metin tümcelerle gerçekleşir. Tümcenin dilbilgisel niteliğine karşın metin bildirişimsel bir nitelik taşır. Bu nedenle metin bir yanıyla yazarın oluşturduğu bir üründür, diğer yanıyla okurun anlamlandırması gereken bir süreçtir.

Okur, metnin iletişimsel niteliğinin önemli bir boyutudur. Yazar, iletisini aktarmak için metni üretir; okur ise okuma sürecinde dikkatini toplayarak metinde konumlanan anlamı yapılandırır. Sayın (1999), metnin yorumlanmasında okurun önemine vurgu yaparak yazarın boş bıraktığı yerleri okurun doldurması gerektiğini belirtir. Bu nokta anlamın yapılandırılmasında okurun etkin katkısını ortaya koyar.

Metnin anlamının yapılandırılmasında okurun katkısı yanında metnin türünün de önemi vardır. Göktürk (1980), metnin betimlenmesinde metnin türünün ve iletişimsel bağlamının belirleyiciliğinin altını çizer. Metnin türü okurun metin karşısında nasıl bir tutum göstereceğini ve hangi beklentiyi geliştireceğini belirler. İletişimsel bağlam ise metnin hangi bilgiyi nasıl bir okura ilettiği, bunu ne tür bir söylemle gerçekleştirdiği noktasına gönderimde bulunur. Buna göre sözgelimi ardıç ağacını tanıtmayı amaçlayan bitkilere ilişkin bir kitaptaki metin ile ardıç ağacının yapısı üstüne kurulan bir öykü farklı türde iki okur tipi yaratır. Bu ayrım özellikle bilgilendirici ve yazınsal metinlerde belirgin biçimde görülür.

Metin türlerinin belirlenmesinde farklı ölçütler kullanılabilir. Dilidüzgün'e (2008) göre metinlerin iletişimsel işlevleri metin türünün belirginleştirilmesini ve bu türe özgü dilsel, dilbilgisel ve metinsel yapı öğelerinin kullanımını koşullandırır. Metnin iletişim işlevi dilin işlevlerine bağlı olarak belirir. Jakobson'un (1982) ortaya koyduğu dil işlevleri göndergesel, coşkusal, çağrı, üstdilsel, kanal yönelik işlev ve sanatsal işlevdir. İletinin bu birimlerle olan ilişkisi metnin işlevini de belirler. Günay (2007) metnin türünün belirlenmesinde yazarın amacının önemli olduğunu ve buna göre sekiz farklı metin türünün ortaya çıktığını söyler: *Anlatısal, betimleyici, söyleşimsel, sözbilimsel, kanıtlayıcı, açıklayıcı, buyurucu ve önceden haber verici* metin tipleri. Bu metin tipleri söylem türüne göre beş grupta toplanır: *Bildirmek, inandırmak, sormak, buyurmak ve ikna etmek*.

Türkçe öğretimi çerçevesinde metin türlerine yaklaşımlarda daha yalın sınıflandırmalar göze çarpar. Akyol (1999) öykülerden ve bilgi vermeye dayalı metinlerden, Özmen (2001) kurgusal yazınsal türlerden ve bilgi veren yazınsal türlerden, Cemiloğlu (2001) olaya dayalı, düşünceye dayalı ve duyguya dayalı türlerden söz eder. Adalı (2003) kurgulayıcı ve kullanmalık (bilgilendirici) metin türleri üstünde durur. Kısacası Türkçe öğretimine yönelik çalışmalarda metinlerin genellikle bilgilendirici ve kurmaca olarak iki başlık altında ele alındığı söylenebilir. Türkçe dersi öğretim programında da (2005) öykülendirici, bilgilendirici ve şiir türü metinlere yer verilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada da yalnızca bilgilendirici ve kurmaca metinler üstünde durulacaktır.

2.3.1. Bilgilendirici metin türü

Bilgilendirici metin belli bir bilgiyi iletmek amacıyla oluşturulan metin türüdür. Bu metin türüne ilişkin tanımlar, onun işlevini de yansıtmaktadır. Günay (2007) bilgilendirici metnin bir konunun okur tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan metin tipi olduğunu belirtir. Akbayır (2007) bu tür metinleri bilgi, haber iletme amacı taşıyan metinler olarak tanımlar. Aktaş ve Gündüz (2001) okura bilgi veren, onun düşünce ve görüşlerini değiştirmek ya da pekiştirmek için yazılan metinleri bilgilendirici metin olarak değerlendirir. Gordon (1990) ise bu tip metinleri okura bir konu hakkında bilgi veren metinler olarak ele alır. Bu tanımların ortak niteliği bilgilendirici metnin bilgiye ve bunun okura iletimine odaklanmasıdır.

Bilgilendirici metinlerin amacı okuru bir konuda bilgilendirmektir. Bu amaç gerçekleştirilirken metinde yaşamın somut koşullarına dayalı bir bağlam oluşturulur. Bilgilendirici metinlerin anlaşılması, zihnin bilgi işleme sürecine koşut biçimde gerçekleşir. Metnin içeriğinden alınan bilgi zihinsel şemalarla sorgulanır, önceki bilgilerle ilişkilendirilir, bunun sonucunda kabul ya da reddedilir.

Bilgilendirici metinlerin işlevi, gerçek yaşamda kullanılabilecek veya yaşama kolayca aktarılacak bilgileri sunmaktır (Özdemir, 1983). Metnin planında belli bir sıralama, neden-sonuç ilişkisi, sorun-çözüm bağıntısı, temel yapılar arasında karşılaştırmalar yer alır. Bilgilendirici metinler bilinmeyen sözcük ve kavramaları içerir; kişisel deneyimlerle doğrudan ilişkili bilgiye pek yer vermez (Hall ve diğ., 2005). Genellikle nesnel bir bilgi sunumu söz konusudur. Yaşamın gerçek olguları üstüne temellenen bilgilendirici metinlerde okurun bilgi evrenini genişletmek, verilen bilgiyi tartışma ve sorgulama yoluyla yaşama uyarlatmak amaçlanır (Kuzu, 2004).

Bilgilendirici metinlerde bir bilgi istemine karşılık verme, bir soruya yanıt verme ya da bir soruna çözüm önerisinde bulunma amacıyla bir bilgi sunulur. Okuru aydınlatan bu bilgi, yazarın metni nasıl yapılandıracağını da belirler (Kıran ve Kıran, 2000). Genellikle aktarılan bilgi doğal ya da toplumsal yaşama ilişkin bir bilgidir. Bilginin okur tarafından net olarak alınabilmesi için somutlaştırmalara, açıklamalara, örneklere başvurulur. Metinden alınan bilgi dış dünyanın yapısı içinde değerlendirilebilir ya da denetlenebilir (Adalı, 2003).

Bilgi iletme amacı güden metinlerin yapısı, okurun anlama süreçlerine göre oluşturulur. Bu tip metinlerde bir ana düşünce ve bunu destekleyen ve geliştiren yan düşünceler bulunur. Okurun öncelikli işi metnin örüntüsünü keşfetmektir (Ülper, 2010). Neden-sonuç ya da sorun-çözüm örüntüsünde yapılan metinlerde bilgi bu kurguyu geliştirecek biçimde verilir. Örneğin depremin nasıl oluştuğunu anlatan bir metinde sırayla yer kabuğunun yapısından, buradaki kırılmalardan ve kırılmaların yeryüzüne etkisinden söz edilir. Bu bilgiler mantıksal bir sıra içinde ve nedensellik ilişkisiyle sunulur. Böylece okur deprem olgusuna ilişkin nesnel bir bilgi edinir.

Bilgiye dayalı metinler, anlatım teknikleri bakımında okur odaklı olarak görülebilir. Bunun nedeni okurun bilgiyi kolay ve hızlı biçimde almasını sağlamaktır. Metinde verilen her bilgi daha sonra gelecek bilginin anlaşılmasında bir temel oluşturur. Bu nedenle bilgilendirici metinlerde aşamalı bir yapı görülür.

Bilgilendirici metinlerde sözcükler çoğunlukla gerçek anlamlarında kullanılır (Ülper, 2010). Bunun nedeni doğrudan ve nesnel bir anlatımın yeğlenmesidir (Kuzu, 2004). Sözcüklere ilişkin bir anlam bulanıklığı, metnin iletisinin alınmasında güçlük yaşanmasına neden olur. Okurun imgesel düşünme biçimi, kültürel özellikleri, değer yargıları, inanç ve tutumu bilgilendirici metnin anlamlandırılmasında ön planda değildir. Ancak konuya ilişkin önceki bilgiler anlamlandırmayı bir ölçüde kolaylaştırabilir.

Bu tip metinlerde okurun iletiyi kolayca alması için yazar birtakım stratejilere başvurabilir: Bazı bilgiler tablolar biçiminde sunulabilir; kimi sözcük ya da terimler vurgulu yazılabilir, önemli kavramlar doğrudan doğruya tanımlanabilir, görsel anlatımlara, grafiklere yer verilebilir. Anlatı türündeki metinlerde olayın akışını veren çizgisel anlatım yerine bilgilendirici metinlerde çizgisel olmayan bir anlatım bulunur (Duke & Bennett-Armistead, 2003). Bu anlatım biçimi metnin içeriğinde yer alan bilginini genelliğine gönderimde bulunur.

2.3.2. Kurmaca metin türü

Kurmaca metin, yazarın yaşamı ve dili kurgulayarak oluşturduğu metin türüdür (Adalı, 2003). Öykü, roman, şiir türlerinde yazılan metinler kurmaca metin kapsamındadır. Bu tip metinlerin içeriği yaşamın nesnel gerçekliğiyle bağıntısından

çok, yazarın dili ve olguları özel biçimde düzenleyip birleştirerek oluşturduğu yazınsal niteliğe göre değerlendirilir.

Kurmaca metinlerde bulunan anlamın karşılığı yaşamın nesnel koşulları içinde açık ve net biçimde bulunmaz. Gerçek olay ve olgular yazarın amacına uygun biçimde dönüşerek metne yansır. Olaylardaki kurmaca nitelik, dilde de görülür. Kurgulanmış olaylar yazın değeri taşıyan bir dille anlatılır. Dilin kullanım biçimi, günlük yaşamda kullanılan iletişimsel dilden farklıdır. Bu tip metinlerde sözcükler bilinen anlamlarının dışında ya da ötesinde bir kullanım içine girer.

Kurmaca metinlerde gerçek olaylar birer gereç olarak kullanılır. Yazar gözlemleri sonucunda bazı olayları seçer, bunlara yeni boyutlar ekler ve okura öylece iletir. Seçilen olayların ya da nesnelere kendisi bir simgeye dönüşür. Örneğin La Fontaine'in Ağustos Böceği ile Karınca adlı fabl türündeki anlatısında Ağustos Böceği'nin "saz çalma" edimi tembelliği çağrıştıran bir simge olarak işlev görür. Bu işlev, anlatıdaki kurmaca yapıya dayanır. Zimmermann (2001) böyle bir durumda okurun metnin sunduğu birincil anlamı alıp buradan ikincil anlam gitmesi gerektiğini söyler. Bu nedenle kurmaca metinlerin özel bir dil yarattığı söylenebilir.

Kurmaca metinlerde anlam kurmaca yapıya dayanarak üretilir. Okur, bu metinlerde anlama ulaşabilmek için anlatılanların gerçek yaşamdaki karşılıklarını aramadan metindeki birimler arasında kurulan ilişkilere dikkat etmelidir. Başka bir deyişle bu metinlerde okurun görevi, metnin içeriğinde yer alan birimleri arasındaki ilişkiler alanını benimsemek ve bu ilişkilerden metnin ikincil simgesel gönderimini saptamaktır. Kurmaca metinlerde metnin sunduğu yapıdaki ilişki alanı ile okurun ilişki alanı (gerçeklik alanı, gösterge ve simgelerle kendince verdiği anlamlar) etkileşim halindedir. Ancak okur kendi ilişki alanını geçip metnin ilişki alanını tanımalıdır. Okurun sahip olduğu ilişki alanı, metindeki kurmaca yapıyı anlamlandırmada yalnızca bir araç işlevi görür. Bu araç yoluyla okur kurmaca metnin ikincil gönderimine ulaşır. Metinde buna olanak veren sezgisel bir anlatım gerçekleştirilmiş olmalıdır. Okurun kurmaca metin aracılığıyla ilişki alanını genişletmesi bu koşula bağlıdır (Zimmermann, 2001).

Kurmaca metinlerde anlamlandırmayı yapabilmek için okurun bilgi düzeyi önemlidir. Gerekli bilgilerden yoksun okurlar, metindeki simgesel kodu çözemeyip yalnızca yüzeysel anlamda kalabilirler. Bu durum metnin yanlış yorumlanmasına

neden olur (Zimmermann, 2001). Okurun bilgisi metnin kodunu çözebilmeye olanak tanıyacak düzeyde olmalıdır. Metindeki bilgi derinliği ile okurdaki bilgi düzeyi benzer değilse anlamlandırma da yeterli düzeyde gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle metin okurun bilgisiyle ortak bir temele dayanmalıdır. Bu durumda okurun kurmaca yapıya karşılık vermesi daha kolay olacaktır.

Kurmaca metinler, yazarın dili yaratıcı bir doğrultuda kullanması sonucunda ortaya çıkan metinlerdir. Bu metinlerde dil, özgün bir kullanım yoluyla içeriğini ya da göndergesini kendisi oluşturur. Kurmaca metnin dili her zaman dış dünyadaki olgu ve nesnelere gönderimde bulunmadığından bu metinler henüz gerçekleşmemiş, bulunmamış, deneyimlenmemiş yaşantıları da okura iletebilir. Bu türdeki metinler böylece okurun yaşamını zenginleştirir (Göktürk, 2002).

Bir metinde kurmaca niteliğin sağlanabilmesi için dilin olağan iletişim durumlarındakinden farklı bir biçimde kullanılması gerekir. Göktürk (2002) kurmaca metinlerde dil kullanımının sözcük, sözdizimi ve anlam kurallarına sıkı sıkıya bağlı olmadığına; bunun yerine anlamda, deyişte ve anlamın göndergesinde sürekli bir değişikliklerle yaratıcı bir yeniliğin gerçekleştiğine vurgu yapar. Düzenlamlardan çok, yananamlara başvurulur. Bunu da dilin yerleşik düzeninde olan yananamlardan değil, o metin için üretilmiş yeni yapılar aracılığıyla gerçekleştirir. Dolayısıyla kurmaca metinlerde kullanılan dil, yalnızca ilgili metinde bulunabilen özel bir dildir.

Kurmaca metinlerin kendine özgü yapısı, onların anlaşılma sürecini de diğer metinlerden ayırır. Şiir, masal, öykü gibi yazın alanında yer alan kurmaca metinlerde okurun amacı yazarın iç dünyasına değil, yapının iç gerçekliğine ulaşmaktır (Öztokat, 2005). Bu gerçeklik metni oluşturan, tema, konu, karakterler, yer, zaman ve dil gibi öğelerden oluşur. Bu öğelerin özel biçimde düzenlenmesiyle bir yapı kurulur. Kurulan yapı, gerçekliğin yenedensunumudur (Kıran ve Kıran, 2000). Kurmaca metnin anlaşılması, metindeki yapıyı fark ederek dilin ve anlatımın nasıl işlediğini görmek; bundan sonra da metnin yapısı ile yaşamın olguları arasında dolaylı ve sezgisel bağıntılar kurmaktır. Kurmaca metinlerin anlamlandırılmasında bilgilendirici metinlere oranla metnin çerçevesi içinde daha çok kalmak gerekir. Bunun nedeni, bilgilendirici metinlerin dış gerçeklikle olan mekanik bağıntısına karşın kurmaca metinlerin kendi dünyasını yaratmasıdır.

Kurmaca nitelikteki metinlerin tanımlanmasında kurgulanmış bir olayın çeşitli karakterler tarafından yaşandığı ve olup bitenlerin belli bir zaman ve yer bağlamında gerçekleştiği özellikle vurgulanır (Çetişli, 2004; Hatipoğlu, 2003). Başlangıçta belli durumlar içinde olan karakterler çeşitli olayların gerçekleşmesiyle sonuçta bir dönüşüme uğrarlar. Bu nedenle kurmaca metinlerde olay temel birimlerden biridir (Başaran ve Akyol, 2009). Diğer birimler olaya bağlı olarak belli ölçülerde ve birimlerde belirir. Aktaş (2003) olayın çıkarılması durumunda geriye yalnızca işlevsiz birçok sözcüğün kalacağını belirtirken kurmaca metinde olayın önemine dikkat çeker.

Masal, öykü, roman gibi kurmaca metinlerde anlatılan olaylar dış dünyada olduğu gibi değil, kurmaca bir nitelik kazanarak metne yansır. Kurmacanın oluşmasında gerçeklikle yazarın imgelemi birlikte çalışır, böylece anlatılanlar bir yanıyla gerçek diğer yanıyla düş ürünü olur (Bolat, 2003). Metnin okunma ve anlaşılma sürecinde yazarın gerçekliğe ilişkin yorumu da sezilir. Çünkü anlatılan olaylar yazarın yorumuna bağlı olarak bir nitelik kazanır ve belli bir sonuca bağlanır.

2.4. Okulöncesi dönemde dinleme

Sosyal bir varlık olan çocuk; gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi edinmek, sağlıklı olarak gelişmek ve yaşamak için çevresindeki diğer bireylerle iletişim kurmak durumundadır. Anadilini etkili olarak kullanmak çocuğun çevresi tarafından anlaşılmasını aynı zamanda bilgi edinmesini kolaylaştırır. İlk anadil etkinliği olan dinleme becerisi aracılığıyla çocuğun dil edinimi başlar. Dinleme becerisi çocuğun çevresinde olanları anlamlandırmak ve bilgi edinmek için sahip olduğu önemli bir öğrenme kanalıdır.

Dinleme, doğum öncesinden başlayarak yaşam boyunca etkin biçimde kullanılır. Bu bakımdan dinleme, toplumsal etkileşimle ilgili bir süreçtir. Dinleme becerisinin gelişimsel niteliği onun geniş bir zamana yayılmasına, çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasına dayanır. Etkileşimsel olması ise konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve belli bir ortamda gerçekleşme zorunluluğuyla ilgilidir. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği ve becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007).

Okuturlar (1966) dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemin 0-3 yaş arası olduğunu belirtir. Hildebrand (1981) ise 0-6 yaş arasında dil gelişiminin hızlı olduğunu, dinleme, konuşma, okuma yazma ile ilgili bütün dil gelişim evrelerinin bu yaşlar arasında yer aldığını ifade eder. Yılmaz'a (1974) göre çocuğun ana dilini öğrenmesi dört yaşın sonunda tamamlanmakta ve dil yapısı otomatik bir kurguya dönüşmektedir. Bu yaştan sonraki öğrenilenler daha önce öğrenilmiş olan dil özelliklerine göre biçimlenir. Bu nedenle dinleme becerisine ilişkin okulöncesi dönemde yapılacak çalışmalar büyük önem taşır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda, dinleme doğum öncesi süreçte etkindir. Çocuk sesin farkındadır ve yakın çevresindeki her türlü ses onun için uyaran niteliği taşır. Dinleme becerisi sayesinde çocuk aynı zamanda seslerin kaynağını arar, konuşmalara karşılık verir, duyduğu sesleri taklit eder, anadilinin ses özelliklerine yakın sesler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı gelişir. Konuşma sürecinde yaptığı hataları dinleyerek düzeltebilir. Dinleme yoluyla kazanılan bu beceriler sayesinde çocuk, iletişim için gerekli dili edinir (Atay,1999; Cole, 1992).

Dinleme becerisinin gelişiminin çocuğun yaşı ile doğru orantılı olduğunu ve bebeklik çağında bilinçli bir dinleme becerisi olmadığını belirten Özbay (2005), yeni doğan bebeğin kulağına gelen sesleri ilk zamanlarda ayırt edemediğini, dikkat süresinin çok az olduğunu, kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli bir dinleme becerisine sahip olmadığını ifade eder. Bu dönemde dinleme becerisinin biyolojik temelleri atılır. Sese tepki verme, gelişim aşamaları ve olgunlaşma belirtileriyle paralellik gösterir. Yeni doğan bebek yüksek seslere ağlayarak ya da irkilerek tepki verirken ikinci haftadan sonra insan seslerini dinlemeye başlar. Sekiz haftalık olunca, yüksek sestten fazla rahatsız olmamaya başlar, bu sesleri yaşadığı ortamın bir parçası olarak kabul eder. Bu dönemde, insan sesine karşı duyarlı ve ilgilidir. Dört aylık olunca, sesin kaynağını bulmak için başını çevirir. Altı ila sekizinci aylarda ise diyaloglardaki tonlamaları taklit ederek soru cümleleriyle diğer cümleleri birbirinden ayırabilir. Sekiz ve dokuzuncu aylarda, duyduğu sesleri taklit etmeye yönelir. Adı söylendiğinde ya da basit ifadeler kullanıldığında tepki verebilir. Bu ilk sesler, ayırt edilerek pekiştirilir, ilgi gören sesler ses dağarcığının bir parçası olarak kalır (Whirter ve Acar, 2000). Bu tepkiler, bebek tarafından dilin algılanmasının ilk adımlarıdır.

Buna dayanarak bebeklerin dili edinmek ve kullanmak için dinleme becerisinden yararlandığı söylenebilir.

Çocuğun çevresiyle bilinçli veya bilinçsiz olarak kurduğu ilişkilerde dinleme ve konuşmanın önemli rolü vardır. Okulöncesi dönemde çocuklar bilginin büyük kısmını dinleme sayesinde edinir ve konuşma yoluyla da bunları paylaşır. Dinleme yoluyla gelen dil girdisi fizyolojik, zihinsel ve duygusal olarak çocuktaki hazırlık evresini tamamladığında konuşma evresine geçilir. Üç yaşında konuşma için gerekli sesler çıkarılabilir. Bu dönemde çocuk, anadilinin temel yapılarını öğrenir ve kendisini ifade edebilir (Karakuş, 2000; Dönmez vd, 2000). Çocukların çevreyle ilişkileri arttıkça dil becerileri gelişmeye ve açıklık kazanmaya devam eder. Beş yaşındaki çocuk, yetişkinin kazandığı birleşik dil sisteminin tüm temel prensiplerini kazanmış olur (Karatepe, 1992).

Okulöncesi dönemde dinleme için oluşturulan dikkat süresi kısadır. Bu nedenle dinleme edimi dış uyarıcılara açıktır. Çocuklar, dinlerken düşüncelerini ifade etme konusunda son derece sabırsızdır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir. Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır. Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla etkin duruma gelir. Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalara katılır (Yalçın, 2002).

Dinleme metninin iletisi ses yoluyla ulaştığından dinleyici önünde yazı dilindeki gibi belli bir süreklilik söz konusu değildir. Dinleme metninin bu yapısı, öğrenilmesindeki güçlüğü önemli nedenlerinden biridir. İletiyeye yeniden dönebilmedeki olanaksızlıktan dolayı dinlemede dikkat süresinin önemi büyüktür. Dikkat, dinleme etkinliğindeki duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biridir (Özbay, 2005). Zihinsel gelişime paralel olarak dikkat süresi artan çocuk, okulöncesi dönemde dikkatini daha kolay yönlendirerek konuşmacıyı dinleyebilir, ilgisini çeken etkinliklere daha uzun süre odaklanabilir. Yine bu dönemde, daha karmaşık ve uzun iletilerde çocukların dikkati kolayca dağılabilir ve dinleme davranışı ortadan kalkabilir. Çocuklara sözel yönerge verildiğinde uygulanan etkinliğe daha kolay odaklanabilir ve aynı anda iki şeyi yapabilir, ancak bazı çocuklar karşılarındaki kişiyi dinleyip yönergeyi yerine getirmede güçlük yaşayabilir veya yönerge verildiğinde başka bir şey ile ilgilenebilir. Dinleme eğitiminde öncelikli olarak çocukların

dinleme ve dikkat sürelerine önem verilmelidir. Bu nedenle okulöncesi dönemde dinleme etkinliklerinde stratejiler kullanılarak çocukların konuya dikkatinin çekilmesi ve dinlemeye odaklanması sağlanabilir.

Anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırmayı gerektiren dinleme becerisi zeka gelişimi ile paralellik gösterir. Dinlenen bilginin algılanması, yorumlanması, geri bildirimde bulunulması ve bilginin eleştirilebilmesi zekanın işleyişine bağlıdır. Aynı zamanda bellek gücü ve sözcük dağarcığının yeterliliği de zihinsel açıdan gereklidir. Çocuğun erken yaşlardan itibaren odaklandığı sesler genellikle duygularına, tutkularına, hayal gücüne bağlı olarak algıladığı seslerdir. Bu durum zamanla değişerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, doğru anlamalara bağlı dinlemelere yönelir. Çocuğun bilgi ve algılama becerisi ile dinleme becerisinin gelişmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır (Özbay, 2005). Çocuk okulöncesi dönemde kendisine verilen basit kurallar çerçevesinde dinlediklerini uygulamaya çalışır. Bu çağlarda kazanacağı dinleme becerisi düzenli, ancak bilinçli olmayan kazanımlardır. Dinleyerek edindiği bilginin kendisine getireceği kazanımları eleştirel ve seçici dinleme alışkanlığını ileriki yaşlarda edindiği deneyim ve bilgi birikimleri sonucunda kavramaya başlar. Piaget' in gözlemlerine göre erken yaşlarda daha çok basit bilgiler algılanmakta, beyinde bu birikim zamanla karmaşık bilginin altyapısı durumuna gelmektedir. Bu yüzden bilginin akıcılığı ve sürekliliği ilkesi ile çocuğun dinlediklerini yorumlama becerisi arasında da doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Yalçın, 2002).

Okulöncesi dönemde yapılacak dinleme etkinliklerinde çocukların gelişimsel özellikleri, buna bağlı olarak dikkat süreleri ve dilin yapısına ve kullanımına ilişkin nitelikleri göz önünde bulundurulabilir. Etkinliklerin yapılanışında erken yaş döneminin özellikleri belirleyici olmalı, dinleme içeriği ile dinleyici nitelikleri arasındaki bağlar sağlam biçimde kurulmalıdır. Yalnızca metinle ilişkili etkinlik planlamaları, dinleyici nitelikleri nedeniyle işlevsiz olabilir. Bu tür etkinlikler dil gelişimini ve dinleme becerisini desteklemeyeceği gibi çocuklarda da dinleme etkinliklerine ilişkin olumsuz bir tutumun gelişmesine neden olabilir.

Okulöncesi eğitim programında dinlemenin doğrudan ya da dolaylı biçimlerde yer aldığı birtakım Türkçe dil etkinlikleri söz konusudur. Bunlar arasında sohbet, bilmece, tekerleme, parmak oyunları, geleneksel Türk masalları dinleme,

öykü anlatma, öykü kurgulama, resimlerle öykü oluşturma, yarım kalan bir öyküyü tamamlama gibi etkinlikler bulunmaktadır. Programda sözü edilen dinlemeyle ilişkili etkinlikler bu becerinin gelişmesinde öğretmenlerin tam olarak neler yapacağı konusunda yeterli derecede yol gösterici değildir. Bu nedenle çocukların dinleme beceri düzeylerini artırmak için öğretmenlerin daha somut stratejiler kullanmaları önerilebilir.

Kullanılacak stratejiler okulöncesi dönemi çocuklarının nitelikleri ve uygulanacak metinlerin yapısıyla ilişkili olursa sonuçlar daha başarılı olabilir. Bu nedenle okulöncesi çocuklarının bilişsel düzeyine uygun kavram ve içeriği taşıyan metinler onların dikkatlerini odaklamalarını sağlayacak biçimde sunulmalıdır. Böyle bir işleyiş dinleme metninin daha derin anlaşılmasını sağlayabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Okulöncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin gelişimine yönelik Türkçede herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dinleme becerisi alanında yapılan araştırmalar, genellikle ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğrenciler üstünde gerçekleştirilmiştir. Sözkonusu çalışmaların bazıları, bu araştırmayı çeşitli açılardan desteklemektedir. Bu bölümden ilgili araştırmalara ilişkin bilgi verilecektir.

Yangın (1998) ilkokul 1.sınıf Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. ELVES yöntemi, İngilizce “Excite” (önbilgilerin hatırlanmasını sağlama-dikkati çekme), “Listen” (dinleme), “Visualize” (görüntüleme-canlandırma), “Extend” (geliştirme-detaylandırma) ve “Savor” (özümseme-belleğe yerleştirme) sözcüklerinin ilk harflerinin birleşmesinden oluşmuştur. Araştırma, öntest sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Deney grubuna 10 hafta boyunca eğitim verildikten sonra iki gruptan elde edilen sontest puan ortalamaları sonucunda deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İlkokul 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin kalıcılığı ile kontrol grubundaki öğrencilerin

öğrenme düzeyinin kalıcılığı arasında bir farklılık bulunmamıştır. Elves yönteminin öğrencilerin takvim yaşı, velilerin aylık gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark yaratmadığı bulgulanmıştır.

Kreamer (2009)'in birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada bilgilendirici türdeki metinleri dinleme çalışmalarının, öğrencilerin dinlediğini anlama ve kitap seçimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 77 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öntest ve sontestte öğrencilerden aynı konuda bilgilendirici ve öyküleyici üç kitap setinden birini seçmeleri istenerek kitap seçimleri değerlendirilmiştir. Ayrıca Nitel Okuma Envanteri-3 (QRI-3) kullanılarak öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri ölçülmüştür. Öntest uygulandıktan sonra dört hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere 12 adet bilgilendirici türde kitap ve makaleler okunmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin %76.6'sının bilgilendirici türdeki kitapları seçtiği, uygulama sonrasında da bu oranın değişmediği görülmüştür. Ancak uygulama sonrasında öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerini dinlemeye ilişkin performanslarında önemli farklılık görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesinde öyküleyici türdeki metinleri, ancak uygulama sonrasında bilgilendirici türdeki metinleri daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve kitap seçimleri arasında zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmacı birinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamada daha başarılı bulunmuştur. Buna dayanarak öğretmenlerin benzer uygulamalar yapmaları önerilmiştir.

Aytan'ın (2011) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin aktif öğrenme yöntemlerinden oluşan dinleme eğitimiyle geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenedir. 10 haftalık deney sürecinde deney grubunda aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabı dinleme alanı yönergeleri kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında öntest puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Grupların sontest puanları incelendiğinde aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarında, kılavuz kitaptaki yönergelerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi başarı puanlarına göre anlamlı ölçüde artış olduğu saptanmıştır.

Doğan (2007) araştırmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri, çeşitli etkinliklerden oluşan bir dinleme eğitimi programı ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada dinleme becerisinin geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu, öğrencilerin dinleme becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek amacıyla alan uzmanlarının görüşleri alınarak 10 maddeden oluşan bir Dinleme Testi hazırlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestteki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Öntest uygulamasından sonra deney grubundaki öğrencilere dört hafta boyunca haftada ikişer saat uygulamalı eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle dersler geleneksel biçimde işlenmiştir. Sontest puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu lehine dinleme becerisi puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Sonuç olarak dinleme becerisine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Zengin (2010), ocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılmasını araştıran çalışmasında ocuk kitaplarında yer alan ve ocuk yazını açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle ocuk edebiyatına uygun olan metinlerle var olan Türkçe ders kitaplarında bulunan ve ocuk yazınına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan yapıtlar belirlenmiştir. Daha sonra bu yapıtlar aracılığıyla araştırma örneklemine dahil edilen okullardaki yedinci sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Dinleme eğitimi deney grubundaki katılımcılara ocuk kitaplarından alınan ocuk yazını ölçütlerine uygun yapıtlarla verilirken, kontrol grubundaki katılımcılara var olan metinlerle işlenmiştir. İki hafta süren uygulamalardan sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik hazırlanan dinlediğini anlama soruları, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan özümlemeler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası sontest toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görölmüştür. Deney grubu katılımcılarının dinleme puanı kontrol grubundaki katılımcıların dinleme puanından daha yüksek bulunmuştur.

Çelikbaş (2010) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yürütülen çalışmalar öntest ve sontest ölçümlü bir çalışma olarak uygulanmıştır. Öntestin ardından dinleme stratejileri sistemli bir biçimde öğretilmiş ve sontest sonucunda elde edilen verilerle öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan çalışmaların olumlu bir sonuç verdiği görülmüştür. Bu çalışmalar sonunda öğrencilerin dinleme becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Katrancı (2012) üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda dinleme metinlerinden yararlanarak etkinlikler yoluyla üstbiliş stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Yazkan (2000), dramatisasyonun ilköğretimin 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına etkisini araştırmıştır. Bu çalışma ilköğretim 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 428 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dramatisasyonun anlamayı ve anımsamayı kolaylaştırdığı ve dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında okuma yöntemine göre daha etkili olduğu; kız öğrencilerin korkma, heyecanlanma ve sevinç gibi duygusal yaşantıların olduğu metinleri erkek öğrencilere göre daha iyi anladıkları belirlenmiştir.

Yıldırım (2007), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı araştırmasında dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan bir uygulamanın ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, on iki haftalık bir süreçte 31 öğrencinin katıldığı öntest ve sontest ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışmadır.

Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır

Aras (2004), ilköğretimde dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan araştırmasını sosyoekonomik yönden farklı bölgelerde bulunan 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Öğrencilerin düzeylerine uygun metinler işlenmiş, derste anlatılanlara yönelik dinlediğini anlama testi uygulanmış ve dinleme becerilerinin yanı sıra sınıf ve okul karşılaştırmaları yapılarak sosyoekonomik yönden üç okul arasındaki başarı oranları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçe ve köyde öğrenim gören öğrencilere göre dinlediğini anlama bakımından daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Diakidoy ve diğerleri (2005) sınıf düzeylerine göre farklı metin türlerinde dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, eksik metinleri tamamlamanın dinlediğini ve okuduğunu anlama üstündeki etkisi, sınıf düzeylerine göre dinleme ve okuma arasında farklılık, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. Çalışma 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 612 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bilgilendirici metin testlerinde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca metin türü dikkate alınmadığında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, dinleme becerilerinden daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Arslan'ın (2009) ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada okulöncesi eğitimin dinleme ve okuma eğitimindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda okulöncesi eğitimin okuduğunu ve dinlediğini anlamada öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre okulöncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kurt (2008), araştırmasında çocuk yazını ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için öncelikle çocuk yazınına uygun metinler ile var olan Türkçe ders kitaplarında yer alan ve çocuk yazınına uygunluk koşulları taşımadığı varsayılan metinler belirlenmiştir. Daha sonra

bu metinler aracılığıyla araştırma örnekleme dahil edilen okullardaki altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde dinleme uygulamaları yapılmıştır. Araştırma ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören 408 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 207'si deney grubunda 201'i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan önemli bir diğer sonuç, il merkezlerindeki okullarda öğrencilerin dinleme puanlarının ilçe ve köy okullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonuçları, dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan metinlerin çocuk yazını ölçütlerine uygun olmasının önemini ortaya koymasına ek olarak dinlemenin çocuklarda önemli öğrenme yollarından biri olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Şahin (2012), dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve anımsama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak araştırmada yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere dinleme testi soruları metin dinletilmeden önce dağıtılmış ve öğrencilerin soruları incelemeleri sağlanmıştır. Daha sonra metin dinletilmiş ve dinleme sırasında soruların yanıtlanması sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise önce metin dinletilmiş ve dinleme bittikten sonra dinleme testi soruları dağıtılmış ve soruların yanıtlanması sağlanmıştır. Bu işlem üç farklı dinleme metni kullanılarak dört haftalık bir ara ile üç kez yinelenmiştir. Çalışma sonunda deney grubunda uygulanan teknik, kontrol grubunda uygulanan tekniklere göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Temur (2010), araştırmasında dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Dinleme metni öncesinde ve sonrasında verilen soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri alınmış ve nitel tekniklerden yararlanılarak içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmada metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisinin, metni dinledikten sonra

verilen sorulara göre daha büyük olduğu; dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığı, metni dinlemeden önce soruların bilinmesinin seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağladığı, metin sonrasında sorulan soruların ise öğrencilerin metnin tamamına odaklanmalarına yardımcı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tabak (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesini araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim tipi ve dinleme eğitimi dersi alma/almama değişkenleri açısından değerlendirmektir. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde tarama modeliyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının 180’i pasif dinleyici, 177’si katılımcı dinleyici, 16’sı aktif dinleyici ve 3’ü tarafsız dinleyicidir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretim tipine ve dinleme eğitimi dersi alma/almamaya göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Al Alili’nin (2009) yaptığı araştırmada anadili Arapça olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme öncesinde önbilgilerini harekete geçirme çalışmalarının dinlediğini anlama becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda sekiz, ikinci deney grubunda altı ve kontrol grubunda beş öğrenci yer almıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla üç gruba da öntest uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere içerisinde çoktan seçmeli 12 sorunun bulunduğu dinlediğini anlama testi dağıtılmıştır. Testten sonra öğrencilerin dinleme öncesi çalışmalara yönelik tepkilerini ortaya koymak amacıyla anket uygulanmıştır. Deney gruplarından birincisinde metin içeriğiyle ilgili önbilgileri harekete geçirme çalışması, ikinci deney grubunda ise metin yapısı ve konuşmanın düzenine ilişkin önbilgileri harekete geçirme çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda bu çalışmaların hiçbirine yer verilmemiştir. Araştırma sonucunda içeriğe yönelik önbilgileri harekete geçirme çalışması yapılan birinci deney grubunun ikinci deney grubuna göre dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonrasında uygulanan anket sonuçları deney gruplarındaki öğrencilerin dinleme öncesi

etkinlikleri yararlı buldukları ve bunların dinleyecekleri metni anlamada yardımcı olduğunu göstermektedir.

Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2010) araştırmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama beşinci sınıfta öğrenim gören 180 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okumaya göre daha iyi anladıkları, dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı ve Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı görölmüştür.

Yukarıda verilen araştırmalar incelendiğinde dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu görölmektedir. Araştırmalarda genel olarak dinleme stratejileri, metinlerin nitelikleri, dinleme yöntem ve teknikleri, dinleme etkinleri planlanırken nelere dikkat edileceği vurgulanmaktadır. Bunun yanında araştırmaların katılımcıları dikkate alındığında dinleme becerisinin geliştirilmesine okulöncesi dönemde yeteri kadar önem verilmediği de göze çarpmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın bu tür bir boşluğu giderebileceği düşünölmektedir.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı, amaç belirlemenin dinleme becerisine olan etkisini saptamaktır. Bunun için deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırmanın yarı deneysel olmasının nedeni, deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların bu gruplara seçkisiz biçimde atanmış olmasıdır. Erkuş'a (2009) göre deneysel desenlerde seçkisiz seçim ve atama yapılmadığı durumlarda çalışma yarı-deneysel olarak nitelenir. Bu araştırmada da katılımcılar gruplara atanmamış, bunun yerine çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin tamamı bir grup olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma yarı-deneysel desenedir.

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Antalya'nın Kemer ilçesinde iki bağımsız anaokulunda öğrenimlerini sürdüren 66 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü beş yaşında olup anaokulu öğrenimlerinin son yıllarındadır. Araştırmada toplamda dört farklı sınıf yer almıştır. Sınıflardan üçü aynı okulda, biri farklı bir okuldadır. Ancak okulların koşulları ve sosyo-ekonomik düzeyleri benzer niteliktedir.

Araştırmada amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisini saptamak için bilgilendirici ve kurmaca metinler açısından ayrı ayrı gruplar seçilmiştir. Bilgilendirici metinler için bir deney ve kontrol grubu, kurmaca metinler için farklı bir deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Böylece araştırmada dört farklı grup yer almıştır. Bilgilendirici metinlerle ilgili işlemlerin yapıldığı deney grubu "Deney 1", kontrol grubu "Kontrol 1"; kurmaca metinlerle ilgili işlemlerin yapıldığı deney grubu "Deney 2", kontrol grubu "Kontrol 2" olarak adlandırılmıştır.

Katılımcıların bulunduğu sınıflardan hangisinin hangi grupta yer alacağı kura ile belirlenmiştir. Bu işlemden sonra ön-testler yapılmış, deney ve kontrol gruplarının

dinlediğini anlama düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır. Uygulamalara bu saptamadan sonra geçilmiştir.

Katılımcıların gruplara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.1.1: *Gruplarda yer alan katılımcıların dağılımları*

		Kız	Erkek
Bilgilendirici metinler	Deney	9	8
	Kontrol	10	7
Kurmaca metinler	Deney	6	10
	Kontrol	12	4

Araştırmanın beş yaş grubu anaokulu öğrencileri üzerinde yürütülmesinin nedeni, dinleme becerisinin bu yaş döneminde taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır. Anaokulu öğrencileri, öğrenim yaşamlarında konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapar. Okuma ve yazma becerilerine ilişkin çalışmaların yapılmadığı bu dönemde birçok bilgi ve beceri öğrencilere dinleme yoluyla ulaştırılır. Bunun yanında anaokulu eğitimi, ilköğretime hazırlık işlevi görür (Aslanargun ve Tapan,2011). Anaokulu eğitimi döneminde yapılan geliştirici etkinlikler ilköğretim döneminde yerini yoğun bir bilgi edinimine bırakır. Dinleme becerisi gelişmiş öğrenciler, ilköğretim döneminde daha başarılı olabilir. Bu nedenle dinleme ve dinlediğini anlama bu dönemdeki öğrenciler için diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.

3.2. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle toplanmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi, benzer niteliklere sahip metinlerle sağlanmıştır. Bunun için bilgilendirici nitelik taşıyan 20 metin ve kurmaca nitelik taşıyan yine 20 metin belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin belirlenmesinde öncelikle uzunluk, aktarılan bilgi miktarı ve dilin yalınlığı bakımından benzer niteliklere odaklanılmıştır. Aynı biçimde kurmaca metinlerde de uzunluk, olay örgüsü, karakter sayısı ve anlatım özellikleri bakımından benzerlik gözetilmiştir. Bu metinler anaokulu öğrencilerine yönelik hazırlanan kitaplardan alınmıştır. Metinlerin

okunabilirlik ölçütleri açısından benzer ve 5 yaş grubu çocuklarına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Bilgilendirici metinler, yaşamda kullanım değeri olan bilgileri içerir ve okura bunları iletmeyi amaçlar (Adalı, 2003; Özdemir, 1983). Araştırmada kullanılan bilgilendirici metinler seçilirken bu ölçüt göz önünde tutulmuştur. Belli bir nesnel içeriği taşıyan ve bunu anlatırken yazınsal anlatım biçimlerine başvurmeyen metinlere öncelik verilmiştir. İlk belirlemelerin ardından bu metinlerin bilgilendirici metin ölçütlerine ve anaokulu öğrencilerinin düzeylerine ilişkin uygunluğu konusunda Türkçe eğitimi alanından iki farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Bilgilendirici metinler için yapılan işlemler kurmaca metinler için de gerçekleştirilmiştir. Kurmaca metinler, gerçekliğin yeniden düzenlenerek özel bir amaç için yeniden kurgulanıp anlatıldığı metinler olarak tanımlanır (Yılmaz, 2010; Akbayır, 2007; Adalı, 2003). Öykü, roman, masal gibi türler kurmaca metin özelliği gösterir. Araştırmada kullanılan kurmaca metinler, bu anlayışla çocuklara yönelik hazırlanan öykü ve masallardan oluşmaktadır. Belirlenen 20 metnin kurmaca nitelikler taşımaya ve kurmaca metnin unsurları bakımından benzer olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen metinlerin kurmaca metin niteliklerini taşıyıp taşımadığı konusunda Türkçe eğitimi alanından iki uzman görüşüne başvurulmuştur.

Türkçe eğitimi alanından uzmanların hakkında görüş bildirdiği metinlerden 6 bilgilendirici ve 6 kurmaca metin elenmiştir. Bilgilendirici türden elde kalan 14 metnin 4'ü ön-test ve son-testte kullanılmak üzere, diğer 10 metin ise sınıf içi uygulamalar için ayrılmıştır. Aynı işlem kurmaca metinler için de gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test için 4'er metin belirlenmesinin nedeni testlerin iki farklı metin üstünden yapılacak olmasıdır. Bu stratejiye katılımcıların çocuklardan oluşması nedeniyle başvurulmuştur. Çocukların dikkat ve ilgi süreleri kısa olduğundan tek metin üstünden gerçekleştirilecek uygulamaların doğru sonuçlar vermeyebileceği düşünülmüştür. Elde edilecek sonucun sağlanmasını yapabilmek için ön-test ve son-test farklı metinlerle yinelenmiştir.

Bundan sonraki aşamada ön-test ve son-testte kullanılacak metinler için okuduğunu anlama soruları üretilmiştir. Soruların üretiminde Bloom'un taksonomisinden yararlanılmıştır. Bloom'a göre bilişsel alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı alandan oluşur

(Küçükahmet, 2005; Şahinel, 2002). Taksonomideki her aşama, kendinden sonraki aşamanın önkoşuludur ve öğrenme ya da anlama bu aşamalardan geçerek gerçekleşir. Bu araştırmada belirlenen metinlere ilişkin anlama soruları Bloom taksonomisinin ilk üç aşamasına karşılık gelecek biçimde hazırlanmıştır. Yalnızca ilk aşamaların seçilmiş olmasının nedeni katılımcıların çocuklardan oluşması, çalışmanın dinleme becerisi üstüne olmasından dolayı anlık değerlendirmelerin yapılması ve bu nedenle daha ileri aşamaları değerlendirmeye olanak bulunmaması ve metinlerden ilk aşamalara yönelik soru üretmenin daha kolay olmasıdır. Bu anlayışla her bir metin için bilgi ve kavrama basamağında 6'şar, uygulama basamağında 3'er soru olmak üzere toplam 15 soru hazırlanmıştır. Bunun ardından deney grupları için metinlerin başında ve ortasında kullanılacak amaç ifadeleri belirlenmiştir. Amaç ifadeleri, bilgilendirici metinler için parçada nasıl bir bilgi verileceğine ilişkin sorulardan oluşurken kurmaca metinlerde olayın nasıl gelişeceğine ya da bir karakterin hangi durumlarda kalacağına ilişkin soru tümceleri biçiminde üretilmiştir. Bilgilendirici ve kurmaca türdeki toplam 10 metin için hazırlanan 15'er sorunun ve amaç ifadelerinin uygunluğunu doğrulamak için Türkçe eğitimi alanından iki uzman görüşüne yeniden başvurulmuştur. Ayrıca hazırlanan soruların Bloom taksonomisine uygunluğu konusunda Eğitim Programcılığı ve Öğretim alanındaki bir uzmandan görüş alınmıştır. Son olarak metinlerin ve soruların çocukların düzeylerine uygunluğu için ise okulöncesi eğitimi alanından iki uzman görüşüne başvurulmuştur.

Uzmanlardan gelen öneriler sonucunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Değişiklikler sonucunda her biri 15'er soru içeren 4'ü bilgilendirici ve diğer 4'ü kurmaca metin tiplerinden oluşan dinlediğini anlama ölçekleri elde edilmiştir.

3.3. Denel işlemler

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları geliştirildikten sonra denel işlemlere başlanmıştır. Uygulamalar başlamadan önce grupların dinlediğini anlama düzeylerinin eşitliğini belirlemek amacıyla ön-testler yapılmıştır. Ön-testler, belirlenen metinlerin katılımcılara araştırmacı tarafından okunması ile başlamıştır. Okuma sırasında sınıflarda sessiz bir ortam sağlanmış, dinlemeyi kesintiye uğratacak durumlara ilişkin önlemler alınmıştır. Katılımcılara kendilerine bir metin okunacağı, bunu dikkatlice dinlemeleri gerektiği ve ardından kendilerine metinle ilgili soru

sorulacağı açıklanmıştır. Metnin okunmasının ardından katılımcılar birer birer farklı bir sınıfa alınmış ve anlama soruları kendilerine yöneltilmiştir. Yalnızca araştırmacı ve bir katılımcının bulunduğu sınıfta görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu işlem hem deney hem kontrol grupları için yapılmıştır.

Yapılan ön-testlerin ardından katılımcıların ses kayıtları iki uzman tarafından dinlenerek değerlendirilmiştir. Bu yolla elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bilgilendirici metinlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının özdeş olduğunu göstermek için öntestlere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3.3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.1: Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin öntest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öntest 1	Deney	17	17,79	302,50	139,500	,861
	Kontrol	17	17,21	292,50		
Öntest 2	Deney	17	19,00	323,00	119,000	,375
	Kontrol	17	16,00	272,00		

Tablo 2’de öntestlerde deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarına uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre birinci ölçümde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de gruplar arasında fark bulunamamıştır. Analiz sonuçları bilgilendirici metinlere ilişkin deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Kurmaca metinlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının özdeş olup olmadığını belirlemek için öntest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.2: Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin öntest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öntest 1	Deney	16	15,72	251,50	115,500	,611
	Kontrol	16	17,28	276,50		
Öntest 2	Deney	16	18,00	288,00	104,000	,349
	Kontrol	16	15,00	240,00		

Tablo 3’te öntestlerde deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarına uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre birinci ölçümde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümlerde de gruplar arasında fark bulunamamıştır. Analiz sonuçları kurmaca metinlere ilişkin deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Grupların eşitliğinin belirlenmesinden sonra uygulamalara başlanmıştır. Bunun için 30 dakikalık dersler planlanmıştır. Dersler, belirlenen metinlerin katılımcılara okunmasıyla başlamıştır. Deney gruplarına metin okunmadan önce bir amaç tümcesi verilmiş, ancak kontrol gruplarına verilmemiştir. Metnin okunmasından sonra metni anlamaya ilişkin hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Bu uygulama, ön-testte teker teker yapılan görüşmelerin tersine sınıfta tüm katılımcılarla birlikte yapılmıştır. Uygulama süreci haftada iki çalışma yapılarak yürütülmüştür. Bilgilendirici metinler pazartesi ve perşembe günleri, kurmaca metinler salı ve cuma günleri uygulanmıştır. Metin türleri için belirlenen deney ve kontrol gruplarına aynı gün uygulama yapılmasına özen gösterilmiştir. Toplamda 10 uygulamadan oluşan çalışmalar 5 haftada tamamlanmıştır.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra son-testlere başlanmıştır. Bu aşamada önce sınıfta metinler okunmuş, ardından katılımcılar birer birer görüşmenin yapılacağı sınıfa alınmıştır. Okunan metinlerin anlaşılma derecesini belirlemek için üretilen sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları iki uzman tarafından dinlenerek yanıtlar değerlendirilmiştir. Doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar “0” olarak kodlanmış ve istatistik programına aktarılmıştır.

3.4. Verilerin çözümlenmesi

Amaç belirlemenin beş yaş çocuklarında dinlediğini anlama becerisi üstündeki etkisini saptamayı amaçlayan bu araştırmada toplanan verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Test çözümlenmeleri istatistik programında (SPSS 13.0, Statistic Package for Social Science) gerçekleştirilmiştir. Çözümlenmelerde kullanılan teknikler, yanıtı aranan problem tümcelerine uygun biçimde belirlenmiştir. Bunun için bilgilendirici ve kurmaca metinlerin uygulandığı gruplarda amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi hedefleyen sorularda ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Amaç belirlenerek dinleme eğitimi alan deney grubu ile amaç belirlemeden dinleme eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin kurmaca ve bilgilendirici metin türlerine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. U testi, puanların normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak da bilinir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada uygulamalar sonrası aynı grubun ortalama puanlarının ne düzeyde değiştiğini saptamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilir. Burada eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da dört grubun öntestlerden aldıkları puanın uygulamalar sonrasında ne düzeyde farklılaştığını saptamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi bilgilendirici metinlere ilişkin grupların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye ilişkindir. Bunu anlamak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1 Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin sontest puan ortalamalarına yapılan Mann Whitney U testi sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sontest 1	Deney grubu	17	24,56	417,50	24,500	0,000*
	Kontrol grubu	17	10,44	177,50		
Sontest 2	Deney grubu	17	22,53	383,00	59,000	0,003*
	Kontrol grubu	17	12,47	212,00		

*p<0,05

Tablo 4.1’de göre amaç belirlenerek dinleme eğitimi yapılan katılımcılarla amaç belirlemeden dinleme eğitimi yapılan katılımcıların sontest puanları arasında birinci ölçümde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, U=24.5, p<.05. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçüme ilişkin grupların sontest puanları arasında da yine deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmektedir, U=59, p<.05.

4.2. Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde kurmaca metinlere ilişkin grupların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

Tablo 4.2 Deney ve kontrol gruplarının kurmaca metin sontest puan ortalamalarına uygulanan Mann Whitney U testi sonucu

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sontest 1	Deney grubu	16	24,16	386,50	5,500	0,000*
	Kontrol grubu	16	8,84	141,50		
Sontest 2	Deney grubu	16	22,53	360,50	31,500	0,000*
	Kontrol grubu	16	10,47	167,50		

*p<0,05

Tablo 4.2’ye göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında amaç belirlenerek dinleme eğitimi alan katılımcılarla amaç belirlemeden dinleme eğitimi alan katılımcıların kurmaca metinlere ilişkin dinleme testi sontest puanları arasında birinci ölçümde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, U=5,500; p<0,05. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, U=31,500; p<0,05.

4.3. Deney grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan bilgilendirici metinlere ilişkin deney grubunun dinleme testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları Tablo 4.3’de gösterilmiştir:

Tablo 4.3 Deney grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest 1-Öntest 1	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	0	,00	,00	-3,629*	,000**
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00		
Eşit	0				

Sontest 2-Öntest 2	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	1	1,50	1,50	-3,325*	,001**
Pozitif Sıra	14	8,46	118,50		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<.05

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi birinci ölçümde amaç belirlenerek dinleme eğitiminin yapıldığı deney grubu katılımcılarının öntest ve sontest puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir, ($z = -3,629$; $p < 0,05$). Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir, ($z = -3,325$; $p < 0,05$).

4.4. Kontrol grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde bilgilendirici metinlere ilişkin kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunu anlamak için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 4.4. Kontrol grubunun bilgilendirici metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest 1 –Öntest 1	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	2	8,00	16,00	--2,306 ^{a*}	,021**
Pozitif Sıra	12	7,42	89,00		
Eşit	3				

Sontest 2- Öntest 2	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	8	6,69	53,50	-,063*	,949
Pozitif Sıra	6	8,58	51,50		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<.05

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere birinci ölçümde amaç belirlemeden dinleme eğitimi yapılan kontrol grubundaki katılımcıların öntest ve sontest puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir, ($z=-2,306$; $p<,05$). Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde ise kontrol grubunda yer alan katılımcıların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir, ($z=-,063$; $p>,05$).

4.5. Deney grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde kurmaca metinlere ilişkin deney grubu katılımcılarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunu anlamak için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmiştir:

Tablo 4.5. Deney grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest 1- Öntest 1	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-3,520*	,000**
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0				

Sontest 2- Öntest 2	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-3,520*	,000**
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<.05

Tablo 4.5’deki sonuçlar incelendiğinde, birinci ölçümde amaç belirlenerek dinleme eğitimi yapılan deney grubu katılımcılarının kurmaca metinlere ilişkin dinleme testi öntest ve sontest puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, ($z=-3,520$; $p<,05$). Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde ise öntest ve sontest puanları arasında yine anlamlı bir farkın bulunduğu ve bu farkın sontest puanı lehine olduğu görülmektedir, ($z=-3,520$; $p< 0,05$).

4.6. Kontrol grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde kurmaca metinlere ilişkin kontrol grubundaki katılımcıların öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir:

Tablo 4.6. Kontrol grubunun kurmaca metin öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Sontest 1- Öntest 1	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	3,00	9,00	-2,571*	,010**
Pozitif Sıra	10	8,20	82,00		
Eşit	3				
Sontest 2-Öntest 2	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	4,00	8,00	-2,810*	,005**
Pozitif Sıra	12	8,08	97,00		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde, birinci ölçümde amaç belirlenmeden dinleme eğitimi yapılan kontrol grubu katılımcılarının kurmaca metinlere ilişkin dinleme testi öntest ve sontest puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, ($z=-2,571$; $p<,05$). Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de öntest ve sontest puanları arasında sontest puanı lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir, ($z=-2,810$; $p<,05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir ön örgütleyici türü olarak amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisini saptamayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen temel sonuç, amaç belirlemenin dinlediğini anlamada olumlu etkisinin olduğu yönündedir. Araştırma okulöncesi dönemde öğrenim gören beş yaşındaki çocuklar üstünde yürütülmüştür. Bu nedenle ulaşılan sonuç, araştırma çerçevesinde beş yaş grubu ile sınırlıdır.

Araştırmada dinleme başarısını belirlemek için bilgilendirici ve kurmaca türde metinler kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlere ilişkin yapılan deneysel işlemlerde deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest uygulanmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin yapılan çözümlenmeler, bu grubun sontestten aldığı puan ortalamasının öntest puan ortalamasına göre anlamlı biçimde ve olumlu yönde farklılaştığını ortaya koymuştur. Aynı sonuç, kanıt amacıyla gerçekleştirilen ikinci ölçümde de elde edilmiştir. Bu fark, amaç belirleme tekniğinden kaynaklanmıştır. Buna göre amaç belirlemenin beş yaş grubu çocuklarında bilgilendirici türde sözlü bir metin için dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Bilgilendirici metinlerin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan çözümlenmeler bu grupta da bir farkın oluştuğunu ortaya koymuştur. Birinci ölçümde oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Kontrol grubu, bilgilendirici türdeki sözlü metinleri herhangi bir amaç almadan dinlemiştir. Ancak uygulama süreci boyunca yapılan çalışmalar, bu gruptaki katılımcıların da dinleme becerilerinin belli düzeyde geliştiğini göstermektedir. Birçok kaynak (Liubiniene, 2009; Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013; Özbay, 2005; Yıldız ve diğ., 2008) dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğuna, bu yüzden görmezden gelinmemesi gerektiğine olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farktan elde edilen sonuç bu görüşü doğrulamaktadır.

Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark birinci ölçümde anlamlı düzeydeyken, kanıt amacıyla uygulanan ikinci ölçümde anlamlı

düzeyde değildir. Uygulamalar öncesinde kontrol grubunun belli ölçüde gelişim göstereceği öngörülmüş, ancak bunun ne düzeyde gerçekleşeceği ölçümler sonucunda tam olarak anlaşılmıştır. Yapılan iki ölçüm arasındaki farkın katılımcı grubun özelliklerinden ve uygulamanın yeniliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcıları beş yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Bu yaş grubunun dikkat ve odaklanma süresi kısadır (Artut, 2004; Tuncer, 2000). Katılımcıların bu niteliğine bağlı olarak ikinci ölçüm için gerekli odaklanmayı sağlayamadıkları düşünülmektedir. Ayrıca deney grubundaki gibi bir amaç almamış olmaları onları metne yönelik dikkat geliştirmede yetersiz kılmış olabilir. Buna karşın ilk ölçümde kontrol grubunun başarılı bir sonuç elde etmesi uygulamanın yeniliği ile ilişkili olabilir. Bazı araştırmalarda elde edilen sonuç, kullanılan yöntem ya da tekniğin kendisinden değil, ancak uygulamanın yeniliğinden kaynaklanabilir (Cook, 1967; Kocakaya, 2011). Uygulamalar sürecinde katılımcılar dinleme becerisine yönelik onlar için yeni olan bir eğitim almıştır. Dolayısıyla araştırmada kontrol grubunda ulaşılan ilgili sonucun yenilikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Amaç belirlemenin dinlediğini anlamaya etkisinin ne düzeyde olduğunu tam olarak anlaşıldığı nokta, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farkı saptamaya ilişkin işlemdir. Bunu anlamak için uygulanan istatistiksel çözümleme, birinci ve ikinci ölçümlerde deney grubunun lehine anlamlı bir farkın elde edildiğini ortaya koymuştur. Bu farkın amaç belirlemeden kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir deyişle, yapılan uygulamalar sonucunda deney grubu da, kontrol grubu da dinlediğini anlama açısından belli bir ilerleme göstermiş; ancak deney grubu kontrol grubundan daha fazla gelişim göstermiştir. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olmasını sağlayan nedenlerin başında uygulama öncesi deney grubuna verilen amaçlar gelmektedir. Deneysel çalışmanın doğası gereği iki grup arasındaki temel fark verilen amaçlardır. Deney grubundaki katılımcılara sunulan amaçlar, okuma öncesinde metnin başında ve okuma sürecinde metnin ortasında verilmiştir. Soru biçimindeki amaçlar, bir ön örgütleyici işlevi görmüştür. Senemoğlu'na (2003) göre ön örgütleyiciler, verilecek yeni bilgiyi daha üst düzeyde düşünmeyi sağlayacak temel çerçeveyi sunar, mantıksal ilişkiler kurmak için bir araç işlevi görür ve kodlamayı kolaylaştırır. Bu

araştırmada da deney grubundaki katılımcılar dinleme sürecinde bir hedef oluşturmuştur. Katılımcılar sözlü metni bu hedefi gerçekleştirmek için dinlemiştir. Yöneltilen amaç sorusunun yanıtını bulmak için katılımcılar metnin okunmasıyla kendilerine gelen bilgileri hedef açısından değerlendirmek durumunda kalmıştır. Bu süreçte metnin içeriğinde yer alan her bilgi verilen amaçla ilişkililiği açısından değerlendirilmiş ve sorgulanmıştır. Bu işlem, metnin içeriğinin katılımcıların belleğinde kalıcı olmasını sağlamıştır.

Metnin ortasında sunulan ikinci amaç, dinleme sürecinde metinden kopan veya dinlemeyi başlangıçtaki yoğunlukta sürdüremeyen katılımcıları yeniden etkin kılmak için verilmiştir. Capelli'ye (1995) göre çocuklar, uygun öğrenme koşulları sağlandığında ilgi duydukları birçok şeyi öğrenebilir. Metnin ortasında verilen amaç, bu ilkeyi yerine getirmesi için tasarlanmıştır. Böylece katılımcılar metnin başından sonuna kadar tüm dinleme sürecinde metinle zihinsel bir ilişki kurmak durumunda kalmıştır. Bu durum, deney grubunun verilen sözlü metinleri daha kolay anlamasını sağlamıştır.

Araştırmada katılımcılara verilen amaçlar, öğretmenlerin metnin anlaşılmasını sağlamak için metne ilişkin hazırladığı birer materyal niteliğindedir. Bu tür materyallerin önemine vurgu yapan Demirel (1996), bir metni kavramayı ve anımsamayı sağlayan ön örgütleyicilerin çocukların hızlı kodlama, dinleme ve zihinde imaj oluşturmalarına ilişkin becerilerini desteklediğini belirtir. Demirel'in 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlamalarında şema ve resimlerden oluşan ön örgütleyicilerin etkisini araştırdığı çalışmada da ön örgütleyicilerin anlamaya olumlu etkisi bulgulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç Demirel'i doğrulamaktadır.

Ön örgütleyiciler yeni öğrenmelerin çerçevesini ve temelini oluşturduğu için öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Örgütleyicilerin işlevi yeni öğrenilecek bilgiyi açıklamak ve zihindeki ön bilgilerle bütünleştirmektir (Açıkğöz, 2003; Bayat, 2006). Bu işlevinden dolayı örgütleyiciler yeni içerikle ön bilgiler arasında bir bağ oluşturur. Bu araştırmada da verilen amaç soruları böyle bir etkide bulunmuştur. Belirlenen amaçlarla öğrenciler bir yandan dinlemeye yönelik güdülenirken diğer yandan gelecek olası bilgilere ilişkin zihinsel şemalarını etkinleştirmişlerdir.

Amaç belirlemenin dinlediğini anlamayı olumlu yönde etkilemesinin nedenlerinden bir diğeri de metin türü olabilir. Bilgilendirici metin, okurun bildiği ya da hiç bilmediği bir konuda ona doğru ve yeni bir bilgi sağlar (Günay, 2007). Yaşama ve dünyaya ilişkin bilgi edinme insanın temel gereksinim ve davranışlarından biridir. Bu araştırmada kullanılan bilgilendirici metinler katılımcıların öğrenme gereksinimini bir ölçüde karşılamış olabilir. Dolayısıyla katılımcılar kendilerine sunulan her metinde yeni şeyler öğrendiğinden daha dikkatli bir dinleme geliştirmiş olabilir.

Araştırmanın katılımcıları çocuklardan oluşmuştur. Bu yaş dönemi çocuklarının büyük bir merak duygusu ve buna bağlı olarak bir öğrenme isteği taşıdıkları bilinmektedir (Çilingir, 2003; Rathunde, 2001; Yazıcı, 2007). Araştırmada kullanılan bilgilendirici metinleri katılımcıların bu yönlerine seslendiği için daha iyi anlaşılabilir. Çünkü bireylerin ilgi ve gereksinimleri, okudukları ya da dinledikleri metnin anlaşılma düzeyini belirleyici niteliktedir (Köktürk ve Çoban, 2011; Özdemir, 1991).

Bilgilendirici metinlerde yer alan içeriğin okur tarafından hızlı ve kolay bir biçimde anlaşılmasını sağlayan bir yapı oluşturulur. Uzdu Yıldız (2010) bu tür metinlerin metin düzeyindeki tutarlılık ve bağdaşıklık yoluyla verilen bilginin bütünselliğini sağlayan bağıntıların düzenlenmesiyle oluştuğunu belirtir. Bu bütünsellik anlamayı kolaylaştırır. Metnin bütünselliğini sağlayan yapılar karşılaştırma, tanımlama, tarihsel sıralama ve neden-sonuç ilişkileri biçiminde türlere ayrılır (Weaver ve Kintsch, 1991). Bunların her birinin dayandığı yapı metnin anlaşılmasında okura yardımcı olur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu görüşü desteklemektedir.

Amaç belirlemenin anlamaya etkisi bireylerin genel olarak gelişimsel düzeyleriyle de ilişkilidir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar okulöncesi dönemde öğrenimlerini sürdüren beş yaş grubu çocuklardır. Okulöncesinde çocuklara verilen eğitimin onların gelişimsel düzeylerine uygun olması sıkça vurgulanan bir noktadır (Kandır, 1991; Oğuzkan ve Oral, 1993; Senemoğlu, 1994). Bu çalışmada etkisi araştırılan amaç belirleme tekniğinin katılımcıların gelişimsel özellikleriyle yakın bir ilişkisi vardır.

Çocuklarda gelişim alanları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar olarak belirlenir (Genç, 1987). Okulöncesinde yapılan eğitsel etkinlikler onların bu yönlerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Senemoğlu (1994) çocuklarda geliştirilmesi beklenen becerilerden birinin iletişim becerisi olduğunu vurgu yapar. Dinlediğini anlamada amaç belirleme bu ilkelerin karşılığı olarak işlev görür. Dinleme becerisi zihinsel ve fizyolojik süreçler içerir (Güneş, 2007). Dolayısıyla iyi bir dinleme gelişim alanlarındaki yeterliliğe bağlı olarak ortaya çıkar. Çocuklarda bu boyutların yeterli düzeyde olmaması, sözkonusu boşluğu kullanılacak materyallerle gidermek gerektiğine işaret eder. Metnin anlaşılması için verilen amaçlar çocukların bilişsel açıdan önbilgilerini devindirdiği ve dikkat sürelerini genişletmek için çaba harcamaları yönünde onları uyardığı için farklı gelişim alanlarındaki boşluğu kapatır. Böylece anlama daha başarılı biçimde gerçekleşir.

Araştırmada dinlediğini anlama becerisini belirlemek için kullanılan diğer metin türü kurmaca metinlerdir. Kurmaca metinlerin uygulandığı deney ve kontrol grupları, bilgilendirici metin uygulamalarının yapıldığı gruplardan farklıdır. Dolayısıyla kurmaca metinlere dayalı dinleme uygulamaları, araştırmada bilgilendirici metin türüyle ilgili yapılan uygulamalardan etkilenmemiştir. Buna karşın, kurmaca metin uygulamaları sonucunda yapılan ölçümlerden de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Başka bir deyişle dinlediğini anlamaya etkisi bakımından amaç belirleme stratejisi kurmaca metinlerde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu sonuç hem birinci ölçümlerde hem de kanıt üretmek amacıyla yapılan ikinci ölçümlerde elde edilmiştir. Amaç belirlemenin kurmaca metinleri dinlemeye etkisi uygulanan amaç belirleme tekniğinden kaynaklanmıştır.

Kurmaca metinleri dinlemede amaç belirlemenin etkisi deney grubunun puanlarına yapılan çözümlenmeler sonucunda ortaya konmuştur. Deney grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan çözümlenmeler uygulamanın başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu sonuç hem birinci ölçüm de hem de kanıt amaçlı ikinci ölçümde elde edilmiştir. Elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Kurmaca metinlerin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarına yapılan çözümlenmeler bu grupta da sontest lehine olumlu ve anlamlı bir fark oluştuğunu ortaya koymuştur. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de aynı

sonuca ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılar, kurmaca türündeki metinleri herhangi bir amaç almadan dinlemiştir. Ancak uygulama sürecinde kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin geliştiği gözlenmiştir. Bu gelişimin uygulama sürecinde dinleme odaklı çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi dinleme becerisi etkinliklerle gelişen bir dil becerisi alanıdır (Doğan, 2007; Özbay, 2005). Bu nedenle kontrol grubunda yapılan çalışmaların katılımcıların dinleme becerilerini bir ölçüde geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubundaki gelişimin kurmaca metin türüyle bir ilişkisi olabilir. Öykü, şiir, masal gibi kurmaca metinler okulöncesi dönem çocuklarının dinleme kanalıyla en çok karşılaştıkları metin türleridir. Bu nedenle çocuklar kurmaca metin türünü önemli ölçüde tanımaktadır. Akyol (2006), okulöncesi dönemde çocukların öykü kavramı ile ilgili birtakım bilgilere basit bir düzeyde sahip olduğuna işaret eder. Bunun yanında çocuklarda metin şemalarının öyküleyici metne, anlama yolu olarak da dinleme kanalına sahip olduğu da belirtilir (Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski, 2009). Dolayısıyla kontrol grubunda görülen gelişme katılımcıların ön bilgileriyle kısmen ilişkili olabilir. Bunun yanında yukarıda belirtilen *uygulamanın yeniliği* faktörünün katılımcıların ilgisini çekmesi de bir başka neden olarak gösterilebilir. Yeni bir uygulama öğrencilerin ilgi ve dikkat süresini uzattığından çalışılan konuda bir gelişme elde edilebilir.

Amaç belirlemenin kurmaca metinleri dinleyerek anlamadaki etki düzeyi, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasındaki farkın saptanmasıyla ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kurmaca metin türünün uygulandığı deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamalarına yapılan çözümlenmeler, deney grubu lehine olumlu ve anlamlı bir farkın oluştuğunu ortaya koymuştur. Kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde de aynı sonuca ulaşılmıştır. Deney grubu lehine olan bu farkın amaç belirleme stratejisinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada uygulamalar sonucunda, deney ve kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi belli bir ilerleme göstermiş; ancak deney grubu kontrol grubundan daha fazla gelişim göstermiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

DeneySEL işlemler öncesinde dinlediğini anlama düzeyi bakımından denk olan deney ve kontrol gruplarının arasındaki temel fark, deneySEL çalışmaların doğası gereği deney grubuna verilen amaç sorularıdır. Deney grubundaki katılımcılara

amaçlar uygulama öncesinde metnin başında, uygulama sırasında metnin ortasında verilmiştir. Deney grubundaki katılımcıların sınıfta elde ettiği başarının dinleme eğitiminin amaç belirleme stratejisiyle yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dinleme öncesi stratejilerden biri olan amaç belirleme bu araştırmada ön örgütleyici işlevi görmüştür. Çakıcı'ya (2007) göre ön örgütleyiciler, bireyin zihninde önceden var olan birbiriyle ilişkili kavramları harekete geçirir. Önceden edinilmiş bilgilerin yeni bilgilerin edinimini sağlamak veya kolaylaştırmak için transfer edilmesi gerekir. Söz konusu transfer ön örgütleyiciler sayesinde gerçekleştirilebilir. Ön örgütleyiciler herhangi bir yeni bilgi ya da kavramı öğrenirken ilgili ön bilgileri kullanarak yeni bilginin kolayca ve anlamlı olarak öğrenilmesini sağlar. Bu araştırmada da deney grubu katılımcılarına amaç soruları sorularak katılımcıların dikkatleri metne çekilmiş, metinde sunulacak bilgiyle ilgili ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Amaç sorularıyla dinleme öncesinde katılımcıların dinlemeye ilişkin amaç oluşturmaları sağlanmıştır. Amaç soruları katılımcılara metni hangi amaç için dinleyeceğinin ipucunu vermiştir. Katılımcılar, böylece metni amaçlı bir biçimde dinlemiştir. Sorulan amaç sorularının yanıtını bulmak için metnin içeriğinde sunulan bilgiye odaklanan katılımcılar etkin bir dinleyici olarak tepki göstermiştir. Metnin içeriğinde yer alan bilginin verilen amaçla ilişkiliği değerlendirilmiştir. Yöneltilen amaç soruları ile katılımcıların metnin içeriğine ilişkin şemalarının harekete geçirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu işlem, metnin içeriğinin katılımcılar tarafından anımsanmasını ve bilginin kalıcı olmasını sağlamıştır.

Metnin ortasında sunulan ikinci amaç sorusu, daha önce de vurgulandığı gibi dinleme sürecinde dikkati ve ilgisi dağılan katılımcıları yeniden etkin kılmak için verilmiştir. İkinci amaç sorusunun yöneltilmesiyle katılımcıların dinleme sürecinin başından sonuna kadar etkin olması, verilen bilgi ile zihinsel bir ilişki kurmaya devam etmesi sağlanmıştır. Bu işlem aracılığıyla deney grubu katılımcılarının metinle gelen bilgiyi daha kolay anladığı ve anımsadığı söylenebilir.

Dinlenilecek metne ilişkin amaç belirleme dinleme becerisinin geliştirilmesinde dinleme öncesi stratejilerden biridir. Dinleme öncesi etkinlikler ile öğrencinin dinlemeye hazırlanılması, dikkatin konu üzerinde toplanması ve dinleme

amacının belirlenmiş olması gerekir (Aras, 2004). Dinlenilecek metne ilişkin amaç sorularının öğrencilere sunulması öğrencinin dinlemeye hazırlanmasını, metne odaklanmasını ve dinleyeceği konuya yoğunlaşmasını sağlamakta, dolayısıyla anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, Aras'ın (2004) bulgusuyla tutarlıdır. Dinleme öncesi stratejilerden olan amaç belirlemenin dinlediğini anlama becerisi üstünde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Amaç belirlemenin kurmaca metinlerde dinlediğini anlamaya yönelik olumlu etkisinin metin türüyle de bir ilişkisi vardır. Dinlediğini anlama becerisini etkileyen faktörler iç ve dış faktörler olarak ele alınır. İç faktörler daha çok dinleyiciyle ilgiliyken dış faktörler iletinin sunum kanallarıyla ilgilidir. Buna göre zeka, dil becerisi, bireyin konuya ilişkin ön bilgi ve şemaları, güdüsü ve bilişüstü stratejileri gibi unsurlar iç faktörler olarak ifade edilirken konuşmacının etkililiği, dinleyenin gereksinimlerine ilişkin farkındalığı ve içinde bulunulan bağlam, metnin konusu ve yapısal elementleri anlama açısından dış faktörlerdendir (Samuels, 1987) . Bu araştırmada da katılımcıların dinlediğini anlama düzeyinde görülen gelişmenin metin türüyle olan ilişkisi dış faktör unsurları arasındadır.

Göktürk (1980) kurmaca metinleri 'var olan gerçek üstüne temellenmiş kurmaca bir gerçeğin iletilmesi' olarak tanımlar. Başka bir deyişle, gerçeklik bu metin türünde kurgu yoluyla anlatılır. Kurmaca metinlerde anlam kurmaca yapıya dayanarak üretilir. Zimmermann (2001) kurmaca metinlerde anlamlandırmanın gerçekleşmesi için dinleyicinin bilgi düzeyinin önemli olduğunu, gerekli bilgiye sahip dinleyicilerin metindeki simgesel kodu çözüp anlamlandırma ve doğru yorumlama yapabileceğini ifade eder. Çocukların okulöncesi dönemde dinleme etkinliklerinde en çok karşılaştıkları metin türü kurmaca metinlerdir. Dolayısıyla metin kavramına ilişkin ilk şemaları kurmaca metin yapıları üstünden gelişir. Metin yapısı bir iletiyi aktarmada metindeki düşüncelerin nasıl düzenlendiğini gösterir (Weaver ve Kintsch, 1991). Öğrencilerin okulöncesi dönemden tanıdıkları öyküleyici metin yapıları neredeyse değişmez bir biçimde formal öğretim sürecinde de devam eder. Alanyazına bakıldığında öykülerin yapısını oluşturan temel öğelerin ana ve yardımcı karakterler, yer, zaman, olay (problem) ve sonuç (çözüm) gibi birimlerden oluştuğu görülür (Garner ve Bochna, 2004; Graesser ve ark., 1991). Bu araştırmada yer alan katılımcıların kurmaca metin türüne ilişkin ön bilgileri gösterdikleri

başarının nedenleri arasında olduğu düşünülmektedir. Yapılan kimi araştırmalar, dinlediğini anlama başarısının metin türünden ve metinlerin uzunluğundan etkilendiği sonucunu ortaya koymuştur (Çelebi, 2008; Kintsch ve Kozminki,1977; Sinatra, 1990). Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemiştir.

Amaç belirlemenin dinlediğini anlamaya etkisi katılımcıların gelişimsel düzeyleriyle de ilişkilidir. Okulöncesi dönemde yapılacak dinleme etkinliklerinde çocukların gelişimsel özellikleri, buna bağlı olarak dikkat süreleri ve dilin yapısına ve kullanımına ilişkin nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Beş yaş çocuklarında dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesini hedefleyen bu çalışmada, sunulan kurmaca metinlerin içeriği çocukların gelişim düzeyi, dikkat süreleri, yaşı ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dinlediğini anlama becerisinin gelişiminde kurmaca metinlerin içeriğinde sunulan bilgi, kavram ve sözcüklerin çocukların şemalarının desteklediği düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dinleme öncesinde amaç belirleme ile dikkat süresi kısa olan çocukların dinlemeye karşı ilgisinin uyandırılmasından dolayı bu sonuca ulaşıldığı varsayılmaktadır. Ayrıca çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında düşünme süreçlerinin kurmaca metinlerin yapısıyla benzerlik göstermesi de kurmaca metinlerin anlaşılmasında etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, farklı deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen bu araştırmada beş yaş grubu okulöncesi çocuklarda bilgilendirici ve kurmaca türdeki metinleri dinleyerek anlamada amaç belirleme stratejisinin olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalar bilgilendirici ve kurmaca metinlerin sözlü sunumlarında çocuklar için amaç belirlemenin dinleme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde dinleme eğitiminin öğrenci niteliğine uygun biçimde yapıldığında başarılı olabileceğine işaret eder. Bunun yanında araştırmadan elde edilen bu sonuç, dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu düşüncesini de desteklemiştir (Cihangir, 2004; Doğan, 2007; Epçaçan, 2013; Maden ve Durukan, 2013).

Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır. Çelikbaş (2010) 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma, dinleme eğitimi çalışmalarında strateji kullanımının önemini ortaya koymuştur. Bu araştırmada kullanılan amaç belirleme, dinleme öncesi kullanılan stratejilerden aynı

zamanda ön örgütleyici işlevi görmüştür. Dinleme öncesi stratejilerle öğrenilecek yeni bilgi ile ön bilgiler arasında bağ kurulabilir. Ön örgütleyiciler bu işlevi üstlenerek, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Dinleme stratejilerinden dinleme öncesi aşamaların ortak noktası çocukların dinlemeye hazırlanması, dinleme amacının belirlenerek dikkatin dinlemeye çekilmesidir. Bu çalışmalar öğrencinin hem dinlediğini anlamasını, yorumlamasını, zihinde yapılandırmasını hem de zihinsel becerileri geliştirmesini kolaylaştırır (Özbay 2007). Berne (2004) dinleme öncesinde yapılacak çalışmaların bireyin dinlemeye karşı güdüsünü artıracığını ifade eder. Araştırmada katılımcılara dinleme öncesinde amaç soruları yöneltilerek dinleme amacı belirlemeleri ve sözlü metne odaklanmaları sağlanmıştır. Metin öncesinde yöneltilen amaç sorusu, dilbilgisel olarak soru biçiminde olduğundan katılımcıların sorunun yanıtını bulmak için dinleme sürecinde metni tümüyle dinlemeye yönelik güdülerini artırıcı bir rol oynamıştır. Araştırmanın sonucu, bu düşüncüyü doğrulamaktadır.

Jones ve Plass (2002) metnin içeriği ile ilgili ön bilgilerin anlamayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulguları Jones ve Plass'ı destekler niteliktedir. Dinleme öncesinde sorulan sorular metnin içeriği ile ilgili bir ön bilgi oluşturma çabası olarak görülebilir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonucun verilen amaçlara bağlı olarak ön bilgilerin etkinleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla ilişkili bir görüş ortaya koyan Berman (2003), bireyin dinleme öncesinde kendine bazı sorular sorması ve içerik tahminlerinde bulunmasının hangi konulara odaklanması gerektiğinin göstergesi olarak düşünülebileceğini söyler. Dinleme öncesinde sorulan amaç soruları metindeki bilgilerin önemli ve önemsiz olanlarını ayırtırmayı sağlar. Buna bağlı olarak metnin içeriğinde nereye odaklanılması gerektiği konusunda dinleyiciye ipucu verir. Çocukların metinde geçen her bilginin yöneltilen soruya yanıt olabileceği ve metnin tümüne odaklanılması gerektiği kaygısı taşınması ilgisinde bir süreklilik sağlar. Bununla ilişkili olarak, Temur'un (2010) çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre dinleme etkinliği öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisi, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksektir.

Dinleme öncesi belirlenen amaçlar, dinlemenin stratejik olarak yürütülmesi konusunda dinleyiciyi güdüler. Akyol (2006) stratejik dinleyicilerin metindeki

ipuçlarını etkin bir biçimde kullandığını belirtir. Bu durumda metin öncesinde sorular yöneltmesi, stratejik dinleyiciler yetiştirilmesinde önemli bir etkinlik biçimidir. Bunun yanında Akyol (2006), amaçlı dinleyicinin metinde bazı noktaları önemseydiğini, ancak bazı noktaları da görmezden geldiğini belirtir. Bunun için belirlenen soruların metni kapsayıcı olması önemli bir noktadır.

5.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuç, amaç belirlemenin beş yaş grubu çocuklarda dinlediğini anlama üstünde olumlu bir etkisinin olduğu yönündedir. Bu sonucun doğrulanması için başka araştırmaların yapılması önerilir. Yapılacak araştırmalar elde edilen bilginin rastlantısal durumlara bağlı olup olmadığını ortaya koyacaktır.

Bu araştırma okulöncesi dönemde öğrenimlerini sürdüren beş yaş grubu çocuklar üstünde gerçekleştirildi. Amaç belirleme stratejisinin dinlemeye olan etkisinin farklı yaş gruplarında ve daha ileri eğitim aşamalarında araştırılması da önerilir. Bu tür araştırmalar, amaç belirleme stratejisinin yaş özelliklerine bağlı olarak etki düzeyinin ne durumda olduğunu ortaya koyabilir.

Başka bir öneri de verici dil becerilerine ilişkin olabilir. Araştırmada alıcı dil becerilerinden olan dinlemenin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ancak aynı stratejinin verici dili hangi biçimlerde etkileyebileceği açığa çıkarılması gereken bilinmezliklerden biridir.

Dinleme becerisinin gelişmesini sağlayan amaç belirleme dışında birçok strateji bulunmaktadır. Bu stratejilerin dinlemeye etki düzeyinin belirlenmesi ve stratejiler arasında karşılaştırmalar yapılması öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca amaç belirleme dinleme öncesi stratejilerden olduğu için dinleme sürecinin belli bir bölümünü kapsamaktadır. Okulöncesi dönemde dinleme sonrasına ilişkin birtakım araştırmalar yapılması da önerilmektedir.

Katılımcıların araştırmada dinlediği metinler tür olarak bilgilendirici ve kurmaca metinler arasından seçilmiştir. Bunlar da genellikle masal, öykü ve açıklayıcı metinlerdir. Bunlar dışında kalan deneme, şiir, biyografi gibi ara türlerin kullanıldığı çalışmaların yapılması da önerilmektedir. Bu yöndeki çalışmalar kullanılan stratejilerin hangi metin türlerinde daha etkili olduğunu ortaya koyabilir.

Dinleme becerisi yaşamda yalnızca metin ölçeğinde girdileri içermez. Karşılıklı konuşmalarda daha sınırlı ölçekte dil kullanımlarına yönelik dinlemeler gerçekleştirilir. Okulöncesi dönemde karşılıklı konuşmalardaki dinleme becerilerini araştıran çalışmalar da alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Ü.K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. (2003). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Akçağ Yayınları. Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yay.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 7-13.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alanargun, E ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-239.
- Al Alili, S. (2009). *The effect of activating background knowledge on the listening comprehension of Arabic-speaking EFL-learners*. Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademi Dergisi*, 40 (1), 1-2.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.

- Atay, M. (1999). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Barnes, B.R. & Clawson, E.U. (1975). Do advance organizers facilitate learning? Recommendation for further research based on an analysis of 32 studies, *Review Of Educational Research*, 45(4), 637-659.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bayat, N. (2006). *Şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Beaugrande R. de. (1985). Text linguistics in discourse studies. *Handbook of Discourse Analysis*, Volume I, Disciplines of Discourse, Ed: A. Van Dijk, Academic Press, 1985, s.41-71.
- Beaugrande, R. de. & Dressler, W.U. (1988). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- Berman, M. (2003). *Listening Strategy Guide*. DynEd International Inc.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*. 37(4), 521-531.
- Bolat, S. (2003). *Öykü Yazma Teknikleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capelli, G. (1995). *Born to learn. Advanced learning strategies*. Jones Education Network, Englewood. Washington, OC: NAEYC.

- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Cole, E.B. (1992). Promoting emerging speech in birth to 3 years-old hearing impaired children. *The Volta Review*, 94, 63-77.
- Cook, D. L. (1967). *The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research*. United States Office of Education, Cooperative Research Project, Washington, D.C., No. 1757.
- Cunningham, P. M., Moore, S. A., Cunningham, J. W. & Moore, D. W. (1995). *Reading and Writing in Elementary Classrooms: Strategies and Observations*. New York: Longman.
- Çakıcı, D.(2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(14), 65–82.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(1), 11-20.
- Çelenk, S. (2005). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelikbaş A. K. (2010). *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı İle Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin Tahlilerine Giriş II*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 231-242.
- Çilingir, L. (2003). *Niçin Felsefe? Neden Felsefe?*. Ankara: Elis Yayıncılık.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12, 245-254.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Kardeş Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yay.

- Diadikoy, A.N., Stayliaonu, P., Karefillidou, C., and Georgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Pyschology*, 26, 55-80.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doll, J., Duffy, G., Roehler, I., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Dönmez, N. B., Abidinoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Duke, N.K & Bennett-Armistead, V.S. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades: Research based practices*. New York: Scholastic.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6(11), 331-352.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 31, 62-68.
- Fitzpatrick, K. (1994). Improving reading comprehension using critical thinking skills. *Reading Improvement*, 31, 142-144.
- Funk, H.D. & Funk, G.D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Garner, J. K., & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early childhood Education Journal*, 32, 69-74.
- Genç, Ş. (1987). *Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim programları*, Ya-Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Antalya. YA-PA Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti., İstanbul.
- Glover, J. A., Ronning, R. R., & Bruning, R. H., (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: MacmillanPublishing Co.
- Gordon, C. J. (1990). Modeling an expository text structure strategy in think alouds. *Reading Horizons*, 31(2), 149-167.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2002). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Gracia, J.J.E. (1995). *A Theory of Textuality: The Logic and Epistemology*. Albany: State University of New York Press.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 171-205). New York: Longman.

- Gunning, T.G. (1996) *Creating Reading Instruction for all Children*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi – Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, (26), 211- 231.
- Hatipoğlu, A. N. (2003). *Üniversitede Türk Dili*. Ankara: Barış Yayınevi.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education*. NewYork: Macmillan.
- Jakobson, R. (1982). Dilbilim ve yazınbilim. *Yazko Çeviri*. Çev: A. Kocaman. Sayı: 8, Eylül-Ekim 1982.
- Jones, L.C. & Plass, J., L. (2002). Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French With Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal*, 86(4), 546-561.
- Kandır, A. (1991). *Okulöncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yay.
- Karatepe, H. (1992). *Okul Öncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kırbaş, A.(2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kintsch, W., & Kozminski, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, 69, 491-499.
- Kloster, A.M. ve Philip, H.W. (1989). The effects of different types of organizers on students' learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 9-15.
- Kocakaya, S. (2011). An educational dilemma: Are educational experiments working? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 110-123.
- Köktürk, Ş. ve Çoban, F. (2011). Çeviri ve anlama: Çeviride anlamayı etkileyen faktörler. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 13(2), 73-88.
- Kraemer, L. A. (2009). *The effects of listening to expository text on first graders' listening comprehension and book choice*. Unpublished Doctoral Dissertation, ST. John's University, New York.
- Kurt, B (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.

- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liubiniene, V. (2009). Developing Listening Skills in CLIL. *Kalbu Studijos. Studies About Languages*. 15, 89-93.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Mayer, R.E. (1979). Can advance organizers influence meaningful learning? *Review of Educational Research*, 4(2), 371-383.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-11.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Okuturlar, M.H. (1966). Çocuk dilinin gelişimi. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi Dil Eğitimi Özel Sayısı*, 2(8), 516-526.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E.Korkut, S. Ağildere. (Editörler). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. Ankara. Multilingual Yayınları, ss. 121-133.
- Özbay, M. (2005) *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M . ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.7(1), 87-97.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Öztokat, N. T. (2005). *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Rathunde, K. (2001). Montessori education and optimal experience: A framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-44.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (1996). *Teaching Children to Read*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Sayın, Ş. (1999). Yazınbilim ve alımlama estetiği. *Metinlerle Söyleşi*, İstanbul: Multilingual. s.33-52.
- Samuels, S. J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. In R. Horowitz, & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 295-325). San Diego, CA: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim–Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25, 115-130.
- Stone, C. L. (1983). A meta-analysis of advance organizer studies. *Journal of Experimental Education*, (54), 194-199.
- Story, C. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. *International Journal of Instructional Media*, 25, 253-262.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahinel, S. (202). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Tabak, G.(2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(10), 171-181.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. New Jersey: California State University, Prentice-Hall Inc.
- Tuncer, N. (2000). *Çocuk ve Kitap*. Haz: Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uzdu-Yıldız, F. (2010). Açıklama ve açıklama üzerine. *Synergies Turquie*, 261-270.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Weaver, C., & Kinsch, W. (1991). Expository text. In Rebecca Barr et al. (eds.). *Handbook of Reading Research (Volume II)*, (pp.230–244). NY: Longman.
- Whirter, J. ve Acar, N.V. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Willerman, M. & Mac Harg, R. A. (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research In Science Teaching*, 28(8), 705-711.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolvin, A.D. and Coakly, C.G. (1985). *Listening*. Iowa: William C. Brown.
- Worthington, D. (2008). Exploring the relationship between listening style and need for cognition. *International Journal of Listening*. 22, 46-58.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı – Modül 4: İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB.

- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Yazıcı, S. (2007). Çocuklarla felsefe. *İlköğretmen*, 5, 12-14.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Yıldırım, K., Yıldız M., Ateş S., Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*,10 (3), 1855-1891.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, T. (1974). *Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Zengin, B. S.(2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimmermann, H.D. (2001).*Yazınsal İletişim*. Çev. F. Tepebaşı. Konya: Çizgi Kitabevi.

EKLER

Ek 1: Bilgilendirici Metin Öntest Metni ve Soruları

Ana amaç: *Tren çeşitlerinin neler olduğunu biliyor musunuz? Bakalım kaç çeşit tren varmış?*

BİR TREN YOLCULUĞU

Tren istasyonunda yolcular peronda binecekleri treni beklerler. Uzaktan trenin sesi duyulur. Tren peronda durur. Yolcular eşyalarıyla birlikte trene binerler. Herkes yerine yerleşince tren hareket eder. Trenlerin bazı vagonlarında küçük odalar vardır. Bu odalara kompartıman denir. Bazı kompartımanlarda açılıp kapanabilen yataklar vardır. Kompartımanda yolculuk eden insanlar uykuları gelince yatıp uyuyabilirler.

Trenler lokomotif ve vagonlardan oluşur. Lokomotif trenin en önünde yer alır. Arkasındaki vagonları çeker. Vagonların bazıları yolcu, bazıları da yük taşımaya yarar. Yolcu vagonları yolcu trenlerinde bulunur. Yolcu vagonları birkaç çeşittir. Bazı yolcu vagonları çok sayıda yolcunun oturabileceği şekilde tasarlanmıştır. İçi lokanta gibi tasarlanmış vagonlar da vardır. Bu vagonlara yolcular yemek yemeye gidebilir. Bunlara yemekli vagon adı verilir. İçinde kompartımanların bulunduğu yolcu vagonları da vardır. Bu trenlerde açılıp kapanabilen yataklar bulunur.

Ara amaç: *Trenlerden yararlanmamız için bazı görevliler var. Sizce bunlar bizim için ne yaparlar?*

Trenlerde, demiryollarında ve tren istasyonlarında çalışan birçok görevli var. Makinist, trenin lokomotifini kullanır. Demiryolundaki işaretlere dikkat ederek treni güvenli bir şekilde bir istasyondan diğerine götürür. Demiryollarındaki trafiğin yönetildiği bir merkez vardır. Buradaki görevliler trenlerin hareketlerini önlerinde bulunan ekranlardan izleyebilirler. Demiryollarındaki rayların bakımının yapılması,

bozuk yerlerinin onarılması ve yeni raylar döşenmesi için de birçok görevli çalışır. Tren garında bilet gişeleri vardır. Bilet gişelerinde bilet satan ve yolcuları çeşitli konularda bilgilendiren görevliler çalışır. Bir tren istasyona geldiği zaman onu hareket memuru karşılar, tren kalkacağı zaman da makiniste işaret verir.

Hızlı trenler genellikle kentlerin arasında gidip gelir. Diğer trenlerin birçoğundan daha hızlıdır. Metro, kent içinde yolcu taşımak için kullanılır. Metro istasyonları genellikle yerin altındadır. Metro, yeraltındaki tünellere döşenmiş rayların üzerinde yol alır. Tramvay caddelere döşenmiş rayların üzerinde gider. Tramvay genellikle elektrikle çalışır ve elektriği de yolunun üzerindeki elektrik tellerinden alır. Monoray trenler geniş, tek bir rayın üzerinde yol alır. Genellikle kent içinde kullanılır. Mini trenler park, hayvanat bahçesi gibi yerlerde çevreyi gezmek için kullanılır. Mini trenin üzerinde gittiği raylar diğer trenlerinkinden daha küçüktür.

SORULAR

Bilgi Basamağı

1. Peron ne demektir? Açıklayınız.
2. Bir trende nelerden oluşur?
3. Ne tür yolcu vagonları vardır?
4. Bilet gişeleri insanlara hangi hizmetleri verir?
5. Bir trende hareket memurunun görevi nedir?
6. Tramvayın elektriği nasıl sağlanır? Açıklayınız.

Kavrama Basamağı

1. Bu metinde trenlerin hangi yönleri hakkında bilgi veriliyor?
2. Sizce en rahat yolcu vagonu hangisidir? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Bir trende lokomotif mi, vagon mu daha önemlidir? Açıklayınız.
4. Lokomotif neden trenin en önünde bulunur?
5. Metro ile tramvayı birbirinden nasıl ayırt edebiliriz?

6. Demiryollarında çalışan görevliler olmasaydı sence hangi işler aksardı?

Uygulama Basamağı

1. Tren yerine otobüsleri düşünürsek peronun yerine neyi koymamız gerekir?
2. Sizden bir süpermarketin içine müşteriler daha kolay gezinsin diye bir tren koymanızı isteseler hangi tür treni koyardınız? Nedenleriyle açıklayınız.
3. İki tren yanlışlıkla aynı raydan ters yönde gidecekse bu hatayı düzeltmek için nereye başvururdunuz?

Ek 2: Bilgilendirici Metin Sontest Metni ve Soruları

Ana amaç: *Sizce bir kuş gözlemcisi kuşları gözlemleyeceği bir gün nasıl geçirir?*

KUŞ GÖZLEMCİSİNİN BİR GÜNÜ

İsteyen herkes kuş gözlemcisi olabilir. Bunun için kuşlara ilgi duymak, onları sevmek yeterlidir.

Bir kuş gözlemcisi gözleme gideceği günlerde erkenden kalkar. Kuşlar da erkenden uyanır! Sabahları beslenmek için ortalıkta gezinirler. Kuş gözlemcisi kuşları ürkütmemek için doğayla uyumlu renklerde giyinir. Yanına dürbününü, kuşları tanıtan kitabını, not defterini ve kalemını alır. Biraz da su ve yiyecek! Görmek istediği kuşları en çok nerede görebilecekse oraya doğru yola çıkar.

Gözlem yerine geldiğinde sessiz olmaya çalışır. Kuşları rahatsız etmeyeceği bir yer seçer. Yavru kuşlara ve yuvalara yaklaşmaz. Gördüğü kuşlarla ilgili defterine notlar yazar. Bazı kuşların yalnızca sesini duyar. Bir süre sonra yine sessizce gözlem yerinden ayrılır. Evine ya da işine geri döner.

Ara amaç: *Sizce kuşları gözlemlemek istersek nerelere gitmeliyiz?*

Bilim insanları da kuş gözlemcilerinin notlarını okur. Bu notlardan yararlanarak doğayı ve kuşları koruma çalışmaları yaparlar. Kuşlar her zaman her yerdeler. Onlara dikkatli bakan herkes kısa sürede kuş türlerini birbirinden ayırt etmeyi öğrenebilir. Parklar, bahçeler, akarsu ve göllerin çevresi, deniz kenarı, kuşları en çok görebileceğimiz yerlerdendir. Sabahın erken saatlerinde ve akşam güneşin batmasına yakın saatlerde kuşlar çok etkindir. Kuşları gözlemlemek için en uygun zamanlar da bu saatlerdir. Kuşların yalnızca bir bölümü yıl boyunca görülebilir. Bazı kuşlar ülkemize yazı geçirmek için, bazı kuşlar da kışı geçirmek için ülkemize gelir.

SORULAR

Bilgi Basamağı

1. Parçaya göre kuş gözlemcisi olmanın şartları nelerdir?
2. Kuş gözlemcisi gözleme gideceği gün ne zaman uyanmalıdır?
3. Kuş gözlemcisi gözleme giderken yanında neler bulundurmalıdır?
4. Parçaya göre kuş gözlemcisinin notlarını kimler okur?
5. Okuduğunuz metne göre kuşlar nerelerde bulunur?
6. Kuşlar en ok günün hangi saatlerinde etkindir?

Kavrama Basamağı

1. Kuş gözlemcisi gözleme giderken nasıl hazırlanmalıdır?
2. Parçaya göre kuş gözlemcisi gözlem yerine geldiğinde nasıl davranmalıdır?
3. Kuş gözlemcisinin notları bilim adamlarına nasıl bir yarar sağlar?
4. Kuşları gözlemlemek için neden en iyi saatler sabahın erken saatleri ve güneşin batmasına yakın saatlerdir?
5. “Kuş gözlemcisi kuşları *ürkütmemek* için doğayla uyumlu renklerde giyinir” cümlesinde geçen *ürkütme* sözcüğü ne anlama gelir?
6. “Sabahın erken saatlerinde ve akşam güneşin batmasına yakın saatlerde kuşlar çok *etkindir*” cümlesinde geçen etkin ne anlama gelir?

Uygulama Basamağı

1. Kuş gözlemcisinin malzemeleri ile sen bir kuş gözlem yerinde olsaydın bu malzemeleri hangi durumlarda/nasıl kullanırdın?

2. Parçada kuşları yoğun olarak görebileceğimiz yerle arasındaki benzerlik sizce nedir?
3. Kuşların tamamını neden tüm yıl boyunca göremeyiz? (Neden bazılarını kışın, bazılarını yazın görürüz?)

Ek 3: Kurmaca Metin Öntest Metni ve Soruları

Ana amaç: *Bu öyküde İnci hanım (İncir ağacı) ile Meşe ağacı arasında hangi konuda bir anlaşmazlık var?*

İNCİR AĞACI İNCİ HANIM

Sabahın erken saatleriydi. Orman çok sessizdi. Bu sessizliği İnci Hanımın sesi bozdu. İnci Hanım kollarını güneşe doğru kaldırdı. Kendisine gülümseyen güneşi selamladı. Masmavi bir güne uyanmak çok güzeldi. Yapraklarının arasından rüzgar geçti. Rüzgarı selamladı. Köklerini sulayan dereye baktı. Şırıl şırıl akan dereyi selamladı. İçindeki yaşama sevinci meyvelerini tatlandırdı. İncirleri daha da bir ballandı. İnci Hanım birden gıdıklandığını hissetti. Her sabahki ziyaretçisi gelmiş olmalıydı. "Sen misin?" diye sordu gülerek. "Benim." dedi ağaçkakan Dodi. Dodi izin istedi incirlerinden yemek için. İnci Hanım gülümseyerek "Memnun olurum." diye karşılık verdi. İncir ağacının komşusu Sögüt Bey homurdandı.

- Yüz verme şu kuşlara. Bütün meyvelerini bitirecekler.

- Olsun, bitirsinler.

- Şimdi gençsin böyle söylemek kolay. Yaşlanınca görürüz seni. Hele bir meyvelerin tadını kaybetsin. O zaman yanına uğramayacaklar.

- Onlar benim arkadaşım. Her zaman ziyaretime gelirler.

- Geçen yıl bir leylek vardı. Hani şu incirlerinin yarısını yiyip bitiren. Adı neydi?

Meşe ağacı söze karıştı.

- Lak Lak.

- Evet Lak Lak. Göçmen kuşlar dün döndü. Neden Lak Lak seni ziyarete gelmedi?

İnci Hanım Tatlı tatlı gülümsedi:

-Beni özlediğine eminim.

Söğüt Bey kızarak sordu:

- Gelmezse kızarmısın?

- Hayır kızmam.

- Neden?

- Çünkü yaşamak çok güzel. Karşılık beklemeden başkalarını mutlu etmek çok güzel.

Ağaçlar böyle konuşurken yağmur başladı. Söğüt ve Meşe oflayıp pufladı. 'Of bu yağmur nereden çıktı şimdi!', 'Ay ne güzel serin serin' dedi İncir Ağacı. Yağmur damlaları bu cümleyi duydu. Çok mutlu oldular. İncir ağacının meyvelerini incitmediler.

Az sonra İncir Hanımın bir misafiri geldi. Bu Lak Lak'tı. Lak Lak, İnci hanımın kollarında saatlerce konakladı. Ballı ballı incirlerinden yedi. Gezdiği gördüğü yerleri anlattı. İki arkadaş uzun uzun sohbet etti. Diğer ağaçlar bu durumu çok kıskandı. Akşam oldu. Kelebekler, kuşlar, böcekler yuvalarına çekildi. Söğüt Bey, İnci hanıma seslendi:

- Hu komşu uyudun mu?

- Hayır, henüz değil.

- Sana bir soru soracağım.

- Sor bakalım.

Ara amaç: *Sizce Söğüt Bey ne soracak?*

- Her zaman mutlusun. Bunu nasıl başarıyorsun?

- Başkalarını mutlu ederek.

- Bu çok zor bir iş.

- Evet öyle.
- Peki başkalarını mutlu etmenin sırrı nedir?
- Kendini mutlu hissetmek.
- Bu nasıl olacak?
- Sahip olduklarının farkına vararak.

Söğüt Bey sustu, sustu...

O gece hiç uyumadı. Sabaha kadar düşündü. Ertesi sabah ormanın derin sessizliğini iki şarkı bozuyordu. İnci Hanım ve Söğüt Bey birlikte güneşi selamlıyordu.

SORULAR

Bilgi Basamağı

1. Öyküdeki karakterler kimlerdir?
2. Öyküdeki olay nedir? Kısaca özetleyiniz.
3. Olaylar nerede geçmiştir?
4. Olaylar günün hangi zamanlarında gerçekleşmiştir ve toplamda ne kadarlık bir sürede olup bitmiştir?

Kavrama Basamağı

1. “Lak Lak İnci Hanım’ın kollarında saatlerce *konakladı*” cümlesinde geçen *konaklamak* ne anlama geliyor? (tanımlama)
2. Yazar “İncirleri daha da bir *ballandı*.” cümlesinde geçen *ballanmak* sözcüğü ile ne demek istiyor? (tanımlama)

3. Söğüt Bey İnci Hanım'ın meyvelerini Dodi'ye vermesini neden istemiyor?
(açıklama)
4. İnci hanım ile Söğüt ve Meşe'nin yağmurun yağmasına verdikleri tepkiler arasındaki farkı açıklayınız. (Kavrama)
5. Öykünün sonunda İnci Hanım'la beraber Söğüt Bey'in de güneşi selamlaması size ne düşündürüyor?
6. Bu parça bize nasıl bir öğüt veriyor? (yorumlama)

Uygulama

1. Çevrende parçadaki karakterlerden birine benzeyen bir tanıdığının bu karakterle hangi yönden benzerlik gösterdiğini açıklayınız.
2. Parçaya göre başkalarını nasıl mutlu edebiliriz? Bir örnekle açıklayınız.
(kullanmak)
3. İnci Hanım'ın güne başlama biçimini dikkate alarak onun kişiliğinin nasıl olduğunu anlatınız.

Analiz

1. Sence Söğüt Bey nasıl biri olsaydı İnci Hanım'la farklı düşünmezlerdi?
2. İnci hanım ile Söğüt Bey'in karakterleri arasında nasıl bir fark var? (ayırma, karşılaştırma)

Ek 4: Kurmaca Metin Sontest Metni ve Soruları

Ana amaç: *Sil Sil'in kötü bir özelliği var. Sizce bu nedir?*

SİLGİ SİL SİL

Saat gece yarısını gösteriyordu. Evdekiler çoktan uyumuştular. Yıldız Ailesi huzurlu ve mutlu bir sessizliğe gömülmüştü. Ailenin en küçük üyesi Ali, güzel güzel rüyalar görüyordu. O sırada çantası kımıldadı. İçindekiler rahat durmuyordu. Önce silgi Sil Sil kendini dışarı attı. Arkasından kalem ve defter çıktı. Çanta Çat Çat onları uyarmaktan yorgun düşmüştü:

-Yapmayın arkadaşlar! dedi son bir gayretle.

Sil Sil burnunu yukarı dikti:

-Of, karışmayın bana!

Kalem söze karıştı:

-Seninle konuşmak çok zor!

-Neden zormuş?

-Dinlemiyorsun ki bizi.

-Ben kimsenin sözünü dinlemem. Çünkü aranızda en güçlü olan benim.

Kalem bu cevaba çok sinirlendi. Sordu:

-Neden bizden güçlü olduğunuzu düşünüyorsunuz?

-Çünkü sen yazarsın, ben silerim.

-Her şeyi silemezsin. Sadece yanlış olanları silersin.

-Her şeyi silerim. Kim karışır bana? Bak siliyorum.

Sil Sil böyle söyler söylemez silmeye başladı. Önüne çıkan ilk sayfayı sildi. Arkadaşları “Yapma!” diye bağırdı. Ama o kimseyi dinlemedi.

Sabah oldu. Ali çantasını aldı, okuluna gitti. Öğretmen ödevlere bakarken defterini açtı. Ödevi yoktu! Şaşırdı. Bu durumu açıklayamadı. Çok üzüldü. Gün boyu düşündü, düşündü... Yaşadıklarına bir anlam veremedi. Yatmadan önce ödevini yaptığından emindi. Peki şimdi neden yoktu?

Akşam oldu. Eve gitti. Olanları annesine anlattı. Annesi onu sevdi, öptü. Ali üzgün üzgün uyudu. Saat gece yarısını gösterirken eşyalar yine konuşmaya başladı. Defter ve kalem silgiye çıktı:

-Yaptığını beğendin mi?

-Çok üzgünüm!

-Ali de üzgün!

-Düşünmeden hareket ettin.

Ara amaç: *Eşyalar Ali için bir iyilik yapacak, ancak Ali'nin bunu anlamasını istemiyorlar. Ali anlamasını diye nasıl bir önlem alacaklar sizce?*

-Arkadaşlar, ben hatamı anladım. Sayfada yazanları hatırlıyor musun?

-Evet. Ne olacak?

-Lütfen onları yeniden yazalım.

-Peki ama Ali bu duruma daha çok şaşırmaz mı?

-Ödevi defterin arka sayfasına yazalım.

-Hım anladım. Ali yazdığı yeri bulamamış olacak.

Kalem ve defter işe koyuldu. Saatlerce uğraştılar. Ali'nin ödevini yeniden yazdılar. Sil Sil bir daha düşünmeden hareket etmeyeceğine söz verdi.

Ali sabah kalktı. Çantasını hazırlamaya başladı. O sırada defteri yere düştü. Sayfaları açıldı. Ödev, defterinin arkasındaydı. Demek dün bu yüzden bulamamıştı.

Uykusu çok gelince ödevini yanlışlıkla arka tarafa yaptığını düşündü. Ali o gün ödev saatinde dünkü ödevini de gösterdi. Öğretmeni sorumluluk sahibi olduğu için ona “Aferin” dedi. Ali çok mutlu oldu. Defter ve kalem bu duruma çok sevindi. Sil Sil de bu olaydan büyük bir ders aldı.

SORULAR

Bilgi Basamağı

1. Öyküdeki karakterler kimlerdir?
2. Öyküdeki olay nedir?
3. Olaylar nasıl bir yerde geçmiştir?
4. Olaylar günün hangi zamanlarında gerçekleşmiştir?

Kavrama Basamağı

1. “Kalem ve defter *işe koyuldu*” cümlesindeki *işe koyulmak* ne demektir?
2. “Yıldız ailesi huzurlu ve mutlu bir *sessizliğe gömülmüştü*” cümlesindeki *sessizliğe gömülmek* ne demektir?
3. Arkadaşları Sil Sil’in neden sayfayı silmesini istemiyor? Açıklayınız.
4. Arkadaşlarının Sil Sil’e sinirlenmesinin nedeni sizce ne olabilir?
5. Sil Sil’in hangi davranışı Ali’yi zor durumda bıraktı?
6. Bu öykü bize nasıl bir öğüt veriyor?

Uygulama Basamağı

1. Çevrende öyküdeki kahramanlardan birine benzeyen kimse var mı? Varsa hangi yönüyle benzerlik gösteriyor? Açıklayınız.

2. Eğer Silgi Sil Sil sen olsaydın Ali'nin ödevlerini silme konusunda nasıl davranırdın?
3. Bu öyküde anlatılanları dikkate aldığımızda bir davranışı yapmadan önce nasıl düşünmeliyiz?

Analiz Basamağı

1. Sence öyküde Silgi Sil Sil nasıl davransaydı Ali zor durumda kalmazdı?
2. Öyküye göre Silgi Sil Sil ve arkadaşlarının karakterleri arasında nasıl bir fark var?

Ek 5: İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/959926
Konu: Anket Uygulaması

27/01/2015

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yeşim YURDAKUL'un "**Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Beceresi Üstündeki Etkisi**" konulu tez çalışmasını, İlimiz, Kemer İlçesinde bulunan Arslanbucak Anaokulu ve Göynük Ahu Aysal Anaokulu'nda uygulama isteği ile ilgili 12/01/2015 tarihli ve 350 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 22/01/2015 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Beceresi Üstündeki Etkisi**" başlıklı tez çalışmasının anket kısmını İlimiz, Kemer İlçesinde bulunan Arslanbucak Anaokulu ve Göynük Ahu Aysal Anaokulu'nda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 10/02/2014 tarih ve 3550 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Hasan TEVKE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
27/01/2015

Mehmet KARAKAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b52d-ae2f-3fb6-84c7-ff34 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yeşim YURDAKUL

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya 22/03/1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Aydın Ekrem Çiftçi İlkokulu

Projeler : Değerler Eğitimi Projesi

Kurumlar : Nazlı Kız Anaokulu, Arslanbucak Anaokulu, İsmail
İltemir İlkokulu

İletişim

E-Posta Adresi : yesim_yurdakul@hotmail.com

Tarih : 21/05/2015



yeşim

Quotes Included
Bibliography Excluded12%
SIMILAR

Match Overview



1	Internet 243 words crawled on 04-Jul-2013 www.ide.konya.edu.tr	1%
2	Publications 211 words MELANLIOĞLU, Deniz. "Dinleme becerisinin geliştirilmesi... inde ailenin rolü", TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	1%
3	Internet 173 words crawled on 13-Mar-2013 www.arastirmax.com	1%
4	Internet 143 words crawled on 10-Feb-2015 acikarsiv.ankara.edu.tr	1%
5	Internet 131 words crawled on 30-Mar-2014 engelsizgazete.net	1%
6	Internet 106 words crawled on 23-Dec-2013 www.adyusbd.com	1%

AMAÇ BELİRLEMENİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Yeşim YURDAKUL



PAGE: 1 OF 95



Text-Only Report