



## Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi \*

Yeşim Yurdakul <sup>1</sup>, Nihat Bayat <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada bir ön örgütleyici olarak amaç belirleme stratejisinin dinlediğini anlama üstündeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen 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 çalışmada 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 çalışmalar, kontrol gruplarında herhangi bir amaç belirlenmeden gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan sonra sontestler yapılmıştır. Sontestler, öntestlerde kullanılanlara benzer metinler ve bu metinlere göre hazırlanan eşdeğer sorularla gerçekleştirilmiştir. Metinlerin ve soruların eşdeğerliği uzman görüşleriyle belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtları iki değerlendirmeci tarafından çözümlenmiştir. Değerlendirmeciler arasındaki uyum katsayısı 1,0 olarak bulunmuştur. Çözümlemeler sonucunda elde edilen yanıtlar istatistik programına aktarılmıştır. İstatistik programında gerçekleştirilen çözümlemelerde 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 Kelimeler

Amaç belirleme  
Dinleme eğitimi  
Bilgilendirici metin  
Kurmaca metin  
Okulöncesi eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.02.2017

Kabul Tarihi: 02.05.2017

Elektronik Yayın Tarihi: 10.05.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7173

\* Bu çalışma "Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, [yesim\\_yurdakul@hotmail.com](mailto:yesim_yurdakul@hotmail.com)

<sup>2</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [nihatbayat@gmail.com](mailto:nihatbayat@gmail.com)

## Giriş

Dinleme süreci fizyolojik, psikolojik ve dilsel boyutlar içerir. Dinleme becerisine ilişkin tanımlarda *işitilen seslerin zihinde anlamlandırılması* noktasına vurgu yapılır (Demirel, 1996; Ergin ve Birol, 2000; Gürgen, 2008; Kurt, 2008; Yangın, 1999). Dinlemede sözel bir girdiyi anlama ve yorumlama durumu söz konusudur (Keçik ve Uzun, 2004). Dinleme, işitmeden farklı bir beceridir (Akyol, 2006); bileşenleri *algılama, odaklanma ve anlamlandırma*'dır (Wolvin ve Coakley, 1985). Dinleme, konuşmacının iletisini tam olarak anlamayı ve buna bir tepkide bulunmayı gerektirir (Demirel, 1999). Dinlemede sesler arasında yapılan seçimden sonra yorumlama, anlama, anımsama ve tepki verme süreçleri yer alır. Bu boyutları düşünüldüğünde dinlemenin durağan değil, etkin bir işlem olduğu görülür.

Dinlemenin işlem boyutunda fiziksel ve zihinsel işlemler yer alır. Bu işlemler *işitme* ile başlar. *Anlama* aşamasında dinlenen sözlü metne ilişkin bir seçme işlemi yapılır. Dinleyici, amacına uygun biçimde odaklanarak dikkatini toplar. *Zihinde yapılandırma* aşamasında sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir. İşitilerek gelen ve odaklanma ile edinilen bilgiler zihinsel işlemler aracılığıyla önceki bilgilerle bütünleştirilir ve anlama gerçekleşir. Güneş'e (2013) göre bu üç aşama düz bir çizgi olarak değil, iç içe geçmiş halkalar biçiminde yürütülür. Dinleme alt alanlarının ikincisi *etkileşim* boyutudur. Dinleyici bu boyutta, konuşmacı ve bulunduğu ortamla dinamik bir alışveriş içindedir. Dinleyicinin bu unsurlarla etkileşimi fiziksel ve zihinsel biçimlerde gerçekleşir. Fiziksel etkileşim dinlemenin gerçekleştiği ortamda kontrol edilebilen unsurları kapsar. Zihinsel etkileşim ise dinleyicinin bilgi ve düşünceleri ile dinlenen sözlü metnin içeriğindeki düşünceler arasında kurulacak bağa gönderimde bulunur. Uyumlu bir bağ kurulabilirse anlama gerçekleşir. Dinlemenin son alt alanı *anlama*'dır. Anlamanın gerçekleşmesinde etkileşimsel boyut ve süreç boyutu dikkate alınır. Etkileşimsel boyut dinleyici özelliklerini, aktarılan içeriği ve ortamı kapsarken süreç boyutu dinleme sırasında bilgileri almayı, işlemeyi ve anlamlandırmayı içerir. Bu iki unsur, anlamanın niteliğini ve derinliğini belirlemede önemli bir rol oynar.

Dinleme sözlü metni anlama amacıyla gerçekleştirilir. Anlama, metin aracılığıyla anlamı yapılandırma edimidir (Doll, Duffy, Roehler ve Pearson 1991; Glover, Ronning ve Bruning, 1990). Anlam, metinde hazır biçimde bulunmaz; ancak dinleyici etkin bir rol üstlenerek zihnindeki bilgiyi seçer, düzenler, yorumlar ve gelen yeni bilgiyle ilişkiler üretmek için kullanır. Bu işlemin sonucunda anlamı üretir (Fielding ve Pearson, 1994; Fitzpatrick, 1994; Gunning, 1996; Reutzler ve Cooter, 1996). Bu nedenle anlama sözcük tanıma, bilgi ve anlama becerileri arasındaki bir etkileşim olarak ele alınır (Cunningham, Moore ve Cunningham, 1995). Anlama sürecinde dinleyici sözlü metinde yer alan her bilgiyi alma uğraşında değildir. Dinleme belli bir amaca göre yapılır ve bu nedenle metinden birtakım seçme işlemleri yürütülür (Rost, 2002). Belirlenen amaç, seçme işleminin hangi yönde gerçekleştirileceğini koşullar.

Dinlemenin öğretilmesinde karşıt görüşler söz konusudur. Dinlemenin kendiliğinden geliştiği, öğretilmeyeceği, öğretilse bile değerlendirilemeyeceği gibi görüşlerin yaygınlığına karşın bunların geçersizliğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Funk ve Funk, 1989; Tompkins, 1998). Doğan (2007) dinlemenin öğretilbilir, geliştirilebilir bir beceri olduğunu belirtir ve dil eğitiminin önemli bir parçası olarak programlarda 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). Dinleme eğitiminde genellikle anlamayı kolaylaştıran stratejiler öğretilir.

Dinleme stratejileri genel olarak dinleme öncesinde, dinleme anında ve dinleme sonrasında uygulanan etkinlikler olarak belirlenir. Dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (önbilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme, vb.); anlama tekniklerine (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma, vb.), bilgiyi yapılandırma tekniklerine (ana ve yardımcı düşünceleri belirleme) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme, vb.) başvurulabilir (Güneş, 2007; Kuşçu, 2010).

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, önbilgilerini etkinleştirmelerine olanak tanınmalıdır. Dinlenecek metnin içeriğine ilişkin önbilgilerin varlığı ve bunun açığa çıkarılması anlamayı kolaylaştırır (Jones ve Plass, 2002).

Dinleme becerisine ilişkin stratejiler *parçadan bütüne*, *bütünden parçaya* ve *bilişüstü stratejiler* olmak üzere üç türde değerlendirilir (Temur, 2010). Parçadan bütüne olan stratejilerde metin odağa alınır. Dinleyen metindeki vurgu, tonlama, sözcük, dilbilgisi öğelerinden yararlanarak anlama ulaşmaya çalışır. Bu strateji, metinde özel bir bilgiyi yakalamak isteyen dinleyicilerin kullandıkları bir strateji türüdür. Metnin tamamı değil, gereksinim duyulan bölümler dikkatli bir biçimde dinlenir. *Bütünden parçaya stratejiler* ise dinleyici odaklıdır. Dinleyicinin önbilgileri, metnin türü, içerik ve metinde kullanılan dil öncelikli birimlerdir. Ana düşüncüyü 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 ulaşp ulaşmadığını, dinlediğini anlayıp anlamadığını değerlendirebilir.

Dinleme stratejilerine ilişkin bir başka sınıflandırma dikkatli dinleme, doğru dinleme ve eleştirel dinleme biçimindedir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan çeşitli stratejiler değişik adlarla anılsa da özünde benzer nitelikler taşır. 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). Dinlenecek metne ilişkin amaç belirleme stratejisi, dinleme öncesi stratejilerden biridir. Metne ilişkin amaç sorularının dinlemeye hazırlanma, sözlü metne odaklanma ve bunun sonucunda anlama düzeyini artırma noktalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dinleme öncesi stratejilerden olan amaç belirleme, araştırmada bir önörgütleyici türü olarak ele alınmıştır. Ausubel'e (2000) göre önörgütleyiciler, öğrenciyi öğrenmeye hazır duruma getirir ve yeni öğrenilecek bilgi için bir çerçeve oluşturur. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için önörgütleyicilerden yararlanmak gerekir. Anlamli öğrenme, yeni öğrenilecek bilgilerle önbilgileri bütünleştirme olarak tanımlanır (Stone, 1983). Barnes ve Clawson (1975), yeni bilgilerin öğrenilmesi için öğrencinin bildikleriyle ilişki kurmanın zorunluluğuna işaret eder. Önörgütleyiciler yeni içeriği, uygun önbilgilere yönelterek anlamli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Senemoğlu, 2003; Story, 1998). Kavramlar, ilişkili alt kavramlara iyi bir biçimde bağlanırsa öğrenme ve anımsama kolaylaşır. Önörgütleyiciler, bu durumun gerçekleşmesinde yardımcı bir araç işlevi görür (Willerman ve Mac Harg, 1991).

Önörgütleyiciler görsel ya da sözel bilgilerden oluşabilir (Mayer, 1979). Öğrencilere öğrenilecek konudan önce verilen örgütleyiciler, öğrenme içeriğinin birimleri arasında mantıksal bir bağ kurulmasını kolaylaştırır. Böylece bilginin kodlanmasını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle önörgütleyiciler, öğrencinin anlayacağı malzemeyi özetlemek veya tanıtmak için kullanılan giriş ifadeleridir (Woolfolk, 2001). Önörgütleyiciler öğrencinin yeni öğrenilecek bilgidaki önemli noktalara dikkatini çeker, kavramlar arası ilişkileri vurgular ve yeni bilgi ile ilişkili önbilgileri anımsatır (Çakıcı ve Altunay, 2006). Ancak, önörgütleyicilerin etkililiği öğrencinin bağlantı kurma becerisiyle ilişkilidir. (Kloster ve Winne, 1989). Önörgütleyici geliştirilirken seçilen metnin içeriği incelenmeli, ana düşünceler

ve anahtar kavramlar belirlenmelidir. Bu düşünceler, öğrencilerin deneyimlerine ve şemalarına bağlanmalıdır. Öğrencinin dikkatini ve ilgisini metne çekmek için sorular yöneltilmelidir (Çakıcı ve Altunay, 2006). Sorular, örgütleyici işlevi görecektir.

Dinleme becerisinin nesnesi durumundaki sözlü girdi özünde bir metindir. Metin “belli bir bağlam içinde belli bir anlamı okura iletmek için bir yazar tarafından seçilmiş, düzenlenmiş ve amaçlanmış gösterge olarak kullanılan bir dizi birim”dir (Gracia, 1995: 4). Bu birimin içinde çeşitli yinelemeler bulunur (Onursal, 2003). Yinelemeler, metnin alıcısı tarafından işlenir. Metnin anlaşılmasında alıcının önemli bir rolü vardır, çünkü anlamı yapılandıracak olan alıcıdır. Metnin iletişimsel anlamının belirlenmesinde dinleyici metin türünü belirginleştirmeli ve bu türe özgü dilsel, dilbilgisel ve metinsel yapı öğelerini sezmelidir (Dilidüzgün, 2008). Metindeki bu unsurlar özellikle bilgilendirici ve kurmaca metinlerde açıkça izlenebilmektedir.

Bilgilendirici metin belli bir bilgiyi iletmek amacıyla oluşturulan metin türüdür. Bu tip metinler bir bilgi taşır ve okuru bilgilendirmeye çalışır (Akyol, 2006; Aktaş ve Gündüz, 2004; Gordon, 1990). Bilgilendirici metinlerde plan belli bir sıralama, neden-sonuç ilişkisi, sorun-çözüm ilişkisi, temel yapılar arasında karşılaştırmalar gibi bağıntılarla oluşturulur. Bilinmeyen sözcük ve kavramları içeren bu metinler kişisel deneyimlere pek yer vermez (Hall, Sabey ve McClellan, 2005). Nesnel bilgiler sunulur. Bu tip metinlerde bilginin okur tarafından net olarak alınabilmesi için somutlaştırmalara, açıklamalara, örneklemelere başvurulur. Metinden alınan bilgi dış dünyanın yapısı içinde değerlendirilebilir ya da denetlenebilir (Adalı, 2003). Bilgilendirici metinlerde sözcükler çoğunlukla gerçek anlamlarında kullanılır (Ülper, 2010). Bunun nedeni doğrudan ve nesnel bir anlatımın yeğlenmesidir (Kuzu, 2004). Çizgisel olmayan bir anlatım bu tür metinlerin özelliklerindedir (Duke ve Bennett-Armistead, 2003). Başka bir deyişle, bu metinlerde kimi birimler çeşitli biçimlerde yinelenir.

Kurmaca metin ise 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 dönüştürülerek metne yansır. Olaylardaki kurmaca nitelik, dilde de görülür. Dilin kullanım biçimi, günlük yaşamda kullanılan iletişimsel dilden farklıdır. Bu tip metinlerde sözcükler bilinen anlamlarının dışında ya da ötesinde bir kullanım içine girer (Zimmermann, 2001). Kurmaca nitelikteki metinlerin tanımlanmasında kurgulanmış bir olayın çeşitli karakterler tarafından yaşandığı ve olup bitenlerin belli bir zaman ve yer bağlamında gerçekleştiği vurgulanır (Çetişli, 2004; Hatipoğlu, 2003). Başlangıçta belli durumlar içinde olan karakterler çeşitli olayların gerçekleşmesiyle sonuçta bir dönüşüme uğrar. Bu nedenle kurmaca metinlerde *olay*, temel birimlerden biridir (Başaran ve Akyol, 2009). Diğer birimler olaya bağlı olarak belli ölçülerde ve biçimlerde belirir.

Okulöncesi dönemde çocukların bilgilendirici ve kurmaca metin niteliğindeki sözel girdileri anlamasında gelişimsel özellikler önemli rol oynar. Bu yaş döneminde dinleme için oluşturulan dikkat süresi oldukça kısadır. Bu nedenle dinleme edimi dış uyarıcılara açıktır. Ancak dinleme sürecinde soru ve yorumlarla çocuklar etkin duruma getirilebilir ve dikkat süreleri artırılabilir. Kullanılacak stratejiler okulöncesi dönemi çocuklarının nitelikleri ve uygulanacak metinlerin yapısıyla ilişkili olursa başarılı sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenle okulöncesi çocuklarının bilişsel düzeyine uygun kavram ve içeriği taşıyan metinler onların odaklanmalarını sağlayacak biçimde sunulmalıdır. Metinlerin içeriğine ilişkin verilecek kimi sorular öğrencilerin bir amaç geliştirmesini ve bu yolla metni dinlerken yapacaklarını netleştirmesini sağlayabilir. Böyle bir işleyiş dinlenecek metne ilişkin anlamayı derinleştirebilir.

Okulöncesi öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin başka dillerde çeşitli çalışmalar (Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Tiang ve Kim, 2011; Florit, Roch, Altoé ve Levorato, 2009) yapılmış olsa da Türkçede doğrudan bu noktaya odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çocukların dinleme becerilerinde amaç belirlemenin etkisini saptamak önemli bir boşluğu doldurabilir. Bunu anlamak için bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlere ilişkin 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?

### Yöntem

Bu çalışma, yarı deneysel bir araştırmadır. Katılımcıların gruplara seçkisiz biçimde atandığı araştırmalar yarı deneysel olarak nitelendirilir (Erkuş, 2009). Bu çalışmada da katılımcılar gruplara belli bir ölçüte göre atanmamış, bunun yerine çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin tamamı bir grup olarak belirlenmiştir.

#### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Antalya'da iki bağımsız anaokulunda öğrenimlerini sürdüren 66 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü beş yaşında olup anaokulu öğrenimlerinin son yıllarındadır. 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 çalışmada dört farklı grup yer almıştır. Katılımcıların bulunduğu sınıflardan hangisinin hangi grupta yer alacağı kura ile belirlenmiştir. Bu işlemden sonra öntestler yapılmış, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır. Katılımcıların gruplara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Gruplarda Yer Alan Katılımcıların Dağılımları

		Kız	Erkek
Bilgilendirici metinler	Deney 1	9	8
	Kontrol 1	10	7
Kurmaca metinler	Deney 2	6	10
	Kontrol 2	12	4

Araştırmanın beş yaş grubu anaokulu öğrencileri üstünde 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, ilkokula hazırlık işlevi görür (Aslanargun ve Tapan, 2011). Anaokulu eğitimi döneminde yapılan geliştirici etkinlikler ilkokul döneminde yerini

yoğun bir bilgi edinimine bırakır. Dinleme becerisi gelişmiş öğrenciler, ilköğretim döneminde daha başarılı olabilir (Doğan, 2008). Bu nedenle dinleme ve dinlediğini anlama bu dönemdeki öğrenciler için diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerle toplanmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi, benzer niteliklere sahip metinlerle sağlanmıştır. Bunun için bilgilendirici ve kurmaca nitelik taşıyan 20'şer 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, 1991). Araştırmada 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. Aynı 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). Araştırmada kullanılan kurmaca metinler, bu anlayışla çocuklara yönelik hazırlanan öykü ve masallardan oluşmaktadır. Belirlenen metinlerin kurmaca metin niteliklerini taşıyıp taşımadığı konusunda Türkçe eğitimi alanından yine 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 öntest ve sontestte kullanılmak üzere, diğer 10 metin ise sınıf içi uygulamalar için ayrılmıştır. Aynı işlem kurmaca metinler için de gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest için 4'er metin belirlenmesinin nedeni testlerin iki farklı metin üstünden yapılacak olmasıdır. Katılımcıların çocuklardan oluşması nedeniyle bu yola başvurulmuştur. Çocukların dikkat ve ilgi süreleri kısa olduğundan tek metin üstünden gerçekleştirilecek uygulamaların doğru sonuçlar vermeyebileceği düşünülmüştür. Elde edilecek sonucu doğrulayabilmek adına öntest ve sontest farklı metinlerle yinelenmiştir.

Bundan sonraki aşamada öntest ve sontestte kullanılacak metinler için dinlediğini anlama soruları üretilmiştir. Üretilen sorular Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisinde bilişsel süreçteki ilk üç aşamaya karşılıktır. Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisinde bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu ayrı ayrı ele alınır (Amer, 2006). Bilgi boyutunda bilgi türlerinden, bilişsel boyutta ise bilişsel sürecin altı aşamasından söz edilir. Bilgi türleri olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve bilişötesi bilgi olarak dört türdedir. Bilişsel sürecin aşamaları ise anımsama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşur (Arı, 2011). Taksonomideki her aşama, kendinden sonraki aşamanın önkoşuludur ve öğrenme ya da anlama bu aşamalardan geçerek gerçekleşir. Bu araştırmada belirlenen metinlere ilişkin anlama soruları, bilgi türü bakımından olgulara dayanan ve kavramsal bilgi türlerinden seçilmiştir. Bu bilgi türlerinin ve yalnızca ilk üç aşamanın seçilmiş olmasının nedeni katılımcıların çocuklardan oluşması, dinleme becerisinin doğasından 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 anımsama ve anlama basamağında 6'şar, uygulama basamağında 3'er soru olmak üzere toplam 15 soru hazırlanmıştır. Bu işlemin 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 durumlara geçiş yapabileceğine 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 Programları ve Öğretim alanındaki bir uzmandan görüş alınmıştır. Son olarak metinlerin ve soruların çocukların düzeylerine uygunluğu için 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.

### *DeneySEL İşlemler*

Uygulamalar başlamadan önce grupların dinlediğini anlama düzeylerinin eşitliğini belirlemek amacıyla öntestler yapılmıştır. Öntestler, belirlenen metinlerin katılımcılara araştırmacı tarafından okunması ile başlamıştır. Okuma sırasında sınıflarda sessiz bir ortam sağlanmış, dinlemeyi kesintiye uğratan durumlara ilişkin önlemler alınmıştır. Katılımcılara kendilerine bir metin okunacağı, bunu dikkatlice dinlemeleri gerektiği ve ardından kendilerine metinle ilgili soru sorulacağı açıklanmıştır. Metnin okunmasının ardından birer birer farklı bir sınıfa alınan katılımcılara anlama soruları yöneltilmiştir. Yalnızca araştırmacı ve bir katılımcının bulunduğu sınıfta görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu işlem hem deney hem kontrol grupları için yapılmıştır.

Öntestlerin ardından katılımcıların ses kayıtları iki uzman tarafından dinlenerek değerlendirilmiştir. Bu yolla elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının özdeş olduğunu göstermek için öntestlere uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metin Öntest Puan Ortalamalarına Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup	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 ve kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde gruplar arasında fark çıkmamıştır. Analiz sonuçları bilgilendirici metinlere ilişkin deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Aynı işlem kurmaca metinlerin uygulandığı gruplara da yapılmıştır.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Kurmaca Metin Öntest Puan Ortalamalarına Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öntest 1	Deney2	16	15,72	251,50	115,500	,611
	Kontrol2	16	17,28	276,50		
Öntest 2	Deney2	16	18,00	288,00	104,000	,349
	Kontrol2	16	15,00	240,00		

Tablo 3'te görülen sonuçlara göre birinci ölçümde ve kanıt amacıyla yapılan ikinci ölçümde gruplar arasında fark bulunmamıştır. 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, öntestte birer birer yapılan görüşmelerin tersine sınıfta tüm katılımcılarla birlikte yapılmıştır. Uygulama süreci haftada iki çalışma yapılarak yürütülmüştür. 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 sontestlere başlanmıştır. Bu aşamada önce sınıfta metinler okunmuş, ardından katılımcılar birer birer görüşmenin yapılacağı sınıfa alınmıştır. Okunan metinlerin anlaşılma derecesini belirlemek için 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.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Amaç belirlemenin beş yaş çocuklarında dinlediğini anlama becerisi üstündeki etkisini saptamayı amaçlayan bu çalışmada toplanan verilerin çözümlemesinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Test çözümlemeleri istatistik programında (SPSS 13.0) gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelerde kullanılan teknikler, yanıtı aranan problem tümcelerine uygun biçimde metinlerin uygulandığı gruplarda amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi hedefleyen sorularda ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. 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, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Uygulamalar sonrası aynı grubun ortalama puanının ne düzeyde değiştiğini saptamak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi bilgilendirici metinlere ilişkin grupların sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye ilişkindir. Bunu anlamak için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metin Sontest Puan Ortalamalarına Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

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

\*p<0,05

Tablo 4'e 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.



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 5'te gösterilmiştir:

**Tablo 5.** 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 5'e 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.

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 İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir:

**Tablo 6.** 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 6'da 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).

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 7.** 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 <sup>a*</sup>	,021 <sup>**</sup>
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 <sup>*</sup>	,949
Pozitif Sıra	6	8,58	51,50		
Eşit	3				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

<sup>\*\*</sup>p<.05

Tablo 7’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, ( $z=-,063$ ;  $p>.05$ ).

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 8’de gösterilmiştir:

**Tablo 8.** 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 <sup>*</sup>	,000 <sup>**</sup>
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 <sup>*</sup>	,000 <sup>**</sup>
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	0				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

<sup>\*\*</sup>p<.05

Tablo 8’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, ( $z=-3,520$ ;  $p<.05$ ).

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 9’da gösterilmiştir:

**Tablo 9.** 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&lt;.05

Tablo 9 incelendiğinde, birinci ölçümde amaç belirlemeden 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, ( $z=-2,810$ ;  $p<.05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen temel sonuç, amaç belirlemenin dinlediğini anlamada olumlu etkisinin olduğu yönündedir. Araştırmada kullanılan metin türlerinden 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; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008) dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğuna, bu yüzden görmezden gelinmemesi gerektiğine 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. 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 önörgütleyici işlevinde bir amaç ifadesi 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 olumlu sonucun kullanılan yöntem ya da tekniğin kendisinden değil, ancak uygulamanın yeniliğinden kaynaklandığı görüşüne ulaşılmıştır (Cook, 1967; Kocakaya, 2011).

Amaç belirlemenin dinlediğini anlamaya etkisinin ne düzeyde olduğunun tam olarak anlaşıldığı nokta, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasındaki farkı saptamaya ilişkin işlemdir. Bunu anlamak için uygulanan istatistiksel çözümlenme, 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 ölçüde ilerlemiş; ancak deney grubu kontrol grubundan daha fazla gelişim göstermiştir. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Deney grubunun kontrol grubundan başarılı olmasını sağlayan nedenlerin başında uygulama öncesi deney grubuna verilen amaçlar gelmektedir. Deney grubundaki katılımcılara sunulan amaçlar, okuma öncesinde metnin başında ve okuma sürecinde metnin ortasında verilmiştir. Soru biçimindeki amaçlar, bir önörgütleyici işlevi görmüştür. Senemoğlu'na (2003) göre önörgütleyiciler, 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, bunu gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. Böylece katılımcılar metnin başından sonuna kadar dinleme sürecinin tümünde metinle zihinsel bir ilişki kurmak durumunda kalmıştır. Bu durum, deney grubunun verilen sözlü metinleri daha kolay anlamasını sağlamıştır.

Önörgütleyiciler yeni öğrenmelerin çerçevesini ve temelini oluşturduğu için öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Örgütleyicilerin işlevi yeni öğrenilecek bilgiyi açıklamak ve zihindeki önbilgilerle bütünleştirmektir (Açıkgöz, 2003; Bayat, 2006). Bu işlevinden dolayı örgütleyiciler yeni içerikle önbilgiler arasında bir bağ oluşturur. Bu araştırmada verilen amaçlar da böyle bir etki yaratmıştır. Belirlenen amaçlarla öğrenciler bir yandan dinlemeye yönelik güdülenirken diğer yandan öğrenilecek 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. Buna ek olarak çocukların büyük bir merak duygusu ve buna bağlı olarak bir öğrenme isteği taşıdıkları bilinmektedir (Çilingir, 2003; Rathunde, 2001; Yazıcı, 2007). Araştırmada kullanılan bilgilendirici metinler, katılımcıların bu yönlerine seslendiği için de daha iyi anlaşılabilir. Çünkü bireylerin ilgi ve gereksinimleri, okudukları ya da dinledikleri metnin anlaşılmasında belirleyicidir (Köktürk ve Çoban, 2011; Özdemir, 1991).

Bilgilendirici metinlerde, içeriğin okur tarafından hızlı ve kolay biçimde anlaşılması için bir yapı oluşturulur. Uzdu Yıldız (2010), bu tür metinlerin tutarlılık ve bağlaşıklık 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. 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 olduğu düşünülmektedir.

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, amaç belirleme stratejisi kurmaca metinlerde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu sonuç hem birinci ölçümde hem de kanıt üretmek amacıyla yapılan ikinci ölçümde elde edilmiştir.

Kontrol grubundaki katılımcılar, kurmaca metinleri bir amaç ifadesi almadan dinlemiştir. Ancak uygulama sürecinde kontrol grubunun da 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). Bu nedenle kontrol grubunda yapılan çalışmaların katılımcıların dinleme becerilerini bir ölçüde geliştirdiği söylenebilir.

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. Öykülerin yapısını oluşturan temel öğeler ana ve yardımcı karakterler, yer, zaman, olay (problem) ve sonuç (çözüm) gibi birimlerdir (Garner ve Bochna, 2004; Graesser, Golding ve Long, 1991). Katılımcıların kurmaca metin türüne ilişkin önbilgilerinin elde edilen başarıda rolü olduğu düşünülmektedir. Yapılan kimi araştırmalarda -buradaki sonuçlarla tutarlı bir biçimde- dinlediğini anlama başarısının metin türünden ve metinlerin uzunluğundan etkilendiği sonucunu ulaşılmıştır (Çelebi, 2008; Kintsch ve Kozminsky, 1977; Sinatra, 1990).

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 belirtilir (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Dolayısıyla kontrol grubunda görülen gelişim katılımcıların önbilgileriyle kısmen ilişkili olabilir. Bunun yanında yukarıda belirtilen *uygulamanın yeniliği* faktörünün katılımcıların ilgisini çekmesi de bir başka neden olarak gösterilebilir.

Dinlenilecek metne ilişkin amaç belirleme, dinleme becerisinin geliştirilmesinde dinleme öncesi stratejilerden biridir. Dinleme öncesi etkinlikler ile öğrencinin dinlemeye hazırlanması, 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.

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, dinleyen gereksinimlerine ilişkin farkındalığı ve içinde bulunulan bağlam, metnin konusu ve yapısal birimleri anlama açısından dış faktörlerdendir (Samuels, 1987). Bu çalışmada katılımcıların dinlediğini anlama düzeyinde görülen gelişmenin metin türüyle olan ilişkisi dış faktör unsurları arasındadır.

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 öngörülerinde bulunmasının hangi konulara odaklanması gerektiğinin göstergesi olarak düşünülebileceğini söyler. Dinleme öncesinde sorulan amaç soruları, metindeki bilgilerin önemli ve önemsiz olanlarını ayırtmayı sağlar. Buna bağlı olarak metnin içeriğinde nereye odaklanılması gerektiği konusunda dinleyiciye ipucu verir. Çocukların metinde geçen her bilginin yöneltile 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 yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada üstünde durulması gereken diğer bir nokta, dinleme metinlerine ilişkin soruların Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisine göre hazırlanmış olmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan okulöncesi dönemi çocuklarının bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alındığında Bloom'un gözden geçirilen taksonomisindeki ilk basamaklara karşılık gelen sorular anlamlı ve kabuledilebilir niteliktedir. Katılımcıların biliş düzeyinin üstünde kalan sorular dinledikleri metni ne düzeyde anladıklarını ölçmeyi engelleyebilirdi. Araştırma için hazırlanan sorularda bu noktaya dikkat edilmiştir. Ancak ilk basamaklar, ilkökul ve ortaokul öğrencileri için yeterli değildir. Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisine göre yapılan araştırmalarda ilkökul ve ortaokul öğrencilerine sorulan soruların genellikle ilk basamaklarda yer aldığı görülmüştür. Söz gelimi Çintaş Yıldız (2015) ve Eyüp (2012), Türkçe dersi için öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından hazırlanan soruların çoğunlukla anımsama ve anlama düzeyinde yer aldığını, bilgi türü bakımından da olgusal ve kavramsal bilgilerin kullanıldığını saptamıştır. Aynı sonuç fen bilgisi dersine ilişkin yapılan bir çalışmada (Ayvaci ve Türkdogan, 2010) da elde edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi programına ilişkin bir incelemede ise kazanımların yine kavramsal bilgi türünde ve anlama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Soruların ilk basamaklarda yığılması ilkökul ve ortaokul öğrencileri için olumsuz bir durum olmasına karşın, okulöncesi öğrencileri için gelişim düzeyleri nedeniyle normal bir durumdur. Buna dayanarak katılımcıların başarısında soru niteliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

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 görülmüştür. Uygulamalar bilgilendirici ve kurmaca metinlerin szli sunumlarında çocuklar için amaç belirlemenin dinleme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde dinleme eğitiminin ğrenci 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; Epaan, 2013; Maden ve Durukan, 2013).

Araştırmadan elde edilen sonuca dayanarak, amaç belirlemenin dinleme üstündeki etkisinin farklı yaş düzeylerinde araştırılması önerilmektedir. Alıcı dil becerisi olan dinlemenin yanında aynı stratejinin verici dildeki etkilerini araştırmak da yararlı olabilir. Bununla birlikte tüm yaş gruplarında dinlemeyi kolaylaştırabilecek diğer stratejilerin etkisinin ve ayrıca karşılaştırmalar yapılarak hangi stratejinin hangi yaş grubunda işlevsel olacağının belirlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B. ve Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Açıkgöz, 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 için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yay.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Pre-school education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal University, Education Faculty Journal*, 11(2), 219-238.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdogan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Barnes, B. R. ve 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* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Capelli, G. (1995). *Born to learn: Advanced learning strategies*. Englewood: Jones Education Network.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Cook, D. L. (1967). *The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research* (No. 1757). Washington, DC: United States Office of Education, Cooperative Research Project.
- Cunningham, P. M., Moore, S. A., Cunningham, J. W. ve Moore, D. W. (1995). *Reading and writing in elementary classrooms: Strategies and observations*. New York: Longman.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.



- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş II*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çilingir, L. (2003). *Niçin felsefe? Neden felsefe?*. Ankara: Elis Yayıncılık.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Kardeş Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yay.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doll, J., Duffy, G., Roehler, I. ve Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Duke, N. K. ve Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades: Research based practices*. New York: Scholastic.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fielding, L. G. ve 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.
- Florit, E., Roch, M., Altoé, G. ve Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 935-951.
- Funk, H. D. ve Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Garner, J. K. ve Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32, 69-74.
- Glover, J. A., Ronning, R. R. ve Bruning, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Gordon, C. J. (1990). Modeling an expository text structure strategy in think alouds. *Reading Horizons*, 31(2), 149-167.
- 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. ve Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (Cilt 2, s. 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. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. ve 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.
- Jones, L. C. ve 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.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kintsch, W. ve Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, 69, 491-499.
- Kloster, A. M. ve Winne, P. H. (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.
- Kurt, B (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretiminin rolü* (Yayımlanmamış 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.
- Liubiniene, V. (2009). Developing listening skills in CLIL. *Kalbu Studijos: Studies About Languages*, 15, 89-93.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2013). 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.
- 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.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, S ve Ağıldere (Ed.), *Günümüz dilbilim çalışmaları içinde* (s. 121-133). Ankara: Multilingual Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, S. M., Altok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Rathunde, K. (2001). Montessori education and optimal experience: A framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-44.

- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Samuels, S. J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. R. Horowitz ve S. J. Samuels (Ed.), *Comprehending oral and written language* içinde (s. 295-325). San Diego, CA: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- 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.
- 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*. M. R. Şirin (Ed.). 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. ve Kintsch, W. (1991). Expository text. R. Barr vd. (Ed.), *Handbook of Reading Research (Volume II)* içinde (s. 230-244). NY: Longman.
- Willerman, M. ve Mac Harg, R. A. (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research In Science Teaching*, 28(8), 705-711.
- Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (1985). *Listening*. Iowa: William C. Brown.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı – Modül 4: İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.
- Yazıcı, S. (2007). Çocuklarla felsefe. *İlköğretmen*, 5, 12-14.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 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.
- Zimmermann, H. D. (2001). *Yazınsal iletişim* (F. Tepebaşılı, Çev.). Konya: Çizgi Kitabevi.