

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2019-YL-198

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA FARKINDALIĞI DÜZEYİ İLE
DİNLEMeye İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

HAZIRLAYAN
Esin MERAL

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

AYDIN- 2019

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esin MERAL tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyi ile Dinlemeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı tez, (**savunma tarihi**) tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan			
Üye			
Üye			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2019

Esin MERAL

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL DİNLEDİĞİNİ ANLAMA FARKINDALIĞI DÜZEYİ İLE DİNLEMEME İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esin MERAL

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

2019, XV + 77 sayfa

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dinlediğini anlama beceri ve tutumları ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesi merkezinde bulunan üç ilkokulunun dördüncü sınıflarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitimine devam eden toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Analiz edilen veriler sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutum arasında çok yüksek bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ile dinlemeye ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Üstbiliş, Dinlediğini Anlama Farkındalığı, Dinleme Tutumu, İlkokul Öğrencileri, 4. Sınıf.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE LISTENING COMPREHENSION AWARENESS LEVELS AND LISTENING ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Esin MERAL

Master Thesis, Elementary Education

Advisor: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

2019, XV + 77 page

In this study, it was aimed to determine the relationship between the level of comprehension awareness of listening metacognition and attitudes towards listening in primary school 4th grade students. In this context, it is aimed to measure the students' listening comprehension skills and attitudes. The study group consisted of 200 students in the fourth grade of three primary schools located in Efeler district of Aydın province in 2016/2017 academic year. Quantitative and qualitative research methods were used to obtain data. SPSS 20.0 program was used for data analysis.

As a result of the data obtained from the analyzed data, it was found that there was a very high relationship between the level of comprehension awareness of the students and the attitude towards listening. In addition, it was seen that the socio-economic status of the families affected their attitudes towards listening comprehension awareness of the students' metacognitive listening comprehension.

KEY WORDS: Metacognition, Listening Attitude Awareness, Listening Attitude, Elementary Students, 4th Grade.

ÖNSÖZ

İlkokul öğrencilerinin eğitim hayatlarında başarılı olmasında aldıkları eğitimin büyük bir önemi vardır. Bu nedenle üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi çocukların temel eğitimi için önem taşıyan ilkokul 4. sınıf öğrencileri için oldukçaönemli bir konudur. Bu doğrultuda öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi öğrencilerin gelişimi bakımından gereklidir. Bu çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT'a diğer değerli yüksek lisans hocalarıma teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Bu Proje Bap Projesi tarafından desteklenmiştir.Nolu: EĞF-17018

Esin MERAL

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
EKLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	15
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜRLER.....	15
1.1. Türkiye’de Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Dinlemeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	15
1.1.1. Üstbilişle İlgili Çalışmalar.....	15
1.1.2. Dinleme Becerisine Yönelik Çalışmalar.....	20
1.1.3. Dinleme Becerisi ile Üstbiliş Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Araştırmalar.....	21
1.2. Yurt Dışında Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Dinlemeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	22
2. BÖLÜM	25
2. KAVRAMLAR.....	25
2.1. Dinleme Kavramı.....	25
2.1.1. Dinleme ve İşitme.....	26
2.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar.....	26
2.1.3. Dinlemenin Önemi.....	28
2.1.4. Dinleme Eğitimi.....	29

2.1.5. Dinleme Türleri.....	29
2.1.6. Tutum ve Dinleme	31
2.1.7. 2005 Yılı Türkçe Eğitim Programında Dinleme Becerisi.....	32
2.1.8. Öğrenmede Dinlemenin Yeri.....	33
2.2. Üstbiliş Kavramı	34
2.2.1. Üstbiliş.....	34
2.2.2. Üstbilişsel Bilgi.....	35
2.2.1.1. Tanıtıcı bilgi	36
2.2.1.2. İşlemsel bilgi	36
2.2.1.3. Koşullu bilgi	36
2.2.3. Üstbilişsel Kontrol	37
2.2.4. Üstbiliş Becerileri	37
2.2.5. Üstbiliş Becerileri Öğretimi.....	38
2.2.6. Üstbilişsel Stratejiler.....	39
3. BÖLÜM	41
3. ARAŞTIRMA BULGULARI	41
3.1. Araştırmanın 1. Alt problemine Yönelik Bulgular	41
3.1.1. Cinsiyet – Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı.....	42
3.1.2. Anne – Babanın Eğitim Düzeyi	42
3.1.2.1. Anne eğitim durumu –üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı	42
3.1.2.2. Baba eğitim durumu –üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı.....	43
3.1.3. Ailenin Sosyo – Ekonomik Düzeyi –Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı	44
3.1.4. Türkçe Dersi Akademik Başarı- Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı	46
3.1.5. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi-Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı	47
3.2. Araştırmanın 2. Alt problemine Yönelik Bulgular ve Yorum	48

3.2.1.Cinsiyet – Dinlemeye İlişkin Tutum.....	48
3.2.2. Anne – Babanın Eğitim Düzeyi	49
3.2.2.1. Anne eğitim durumu –dinlemeye ilişkin tutum.....	49
3.2.2.2. Baba eğitim durumu –dinlemeye ilişkin tutum	50
3.2.3. Ailenin Sosyo – Ekonomik Düzeyi –Dinlemeye İlişkin Tutum.....	51
3.2.4. Türkçe Dersi Akademik Başarı-Dinlemeye İlişkin Tutum.....	52
3.2.5. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi-Dinlemeye ilişkin Tutum	53
3.3. Araştırmanın 3. Alt problemine Yönelik Bulgular	55
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	57
5. KAYNAKLAR	63
6. EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	77

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Dinleme Türleri 31

Şekil 2.2. Üstbilişsel Bilgi ve Kontrol Boyutlarına İlişkin Alt Boyutlar..... 35



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Okul ve Katılımcı Sayısı	10
Tablo 1.2. Normallik Dağılım Testleri	13
Tablo 1.3. Üst Bilişsel Ölçeği 3'lü Likert Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu	13
Tablo 1.4. Dinlemeye İlişkin Tutum Düzeyleri 3'lü Likert Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu.....	13
Tablo 1.5.+1 -1 Aralığı Tablosu	13
Tablo 2.1. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Oranları.....	28
Tablo 2.2. Alanyazında Yer Alan Bazı Dinleme Türleri.....	30
Tablo 3.1. Öğrencilerin Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri.....	41
Tablo 3.2. Cinsiyet ve Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T – Testi Analiz Sonuçları	42
Tablo 3.3. Anne eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	42
Tablo 3.4. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	43
Tablo 3.5. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	44
Tablo 3.6. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	44
Tablo 3.7. Ortalama Aylık Gelire İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	45
Tablo 3.8. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Ortalama Aylık Gelir Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	45
Tablo 3.9. Akademik Başarıya İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	46
Tablo 3.10. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Akademik Başarı Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 3.11. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	47
Tablo 3.12. Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları	47
Tablo 3.13. Öğrencilerin Dinlemeye İlişkin Tutum Düzeyleri.....	48
Tablo 3.14. Cinsiyet ve Dinlemeye İlişkin Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T – Testi Analiz Sonuçları.....	49

Tablo 3.15. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	49
Tablo 3.16. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 3.17. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	50
Tablo 3.18. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	51
Tablo 3.19. Ortalama Gelire İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	51
Tablo 3.20. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Ortalama Gelir Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo 3.21. Akademik Başarıya İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	52
Tablo 3.22. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	53
Tablo 3.23. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar	53
Tablo 3.24. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 3.25. Sosyo-ekonomik Düzeye göre Öğrencilerin Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri ile Dinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki ilişki	55
Tablo 3.26. Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri ile Dinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki ilişki	56

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Valilik İzni.....	71
Ek 2. TÜİK Verileri.....	72
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu	74
Ek 4. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği.....	75
Ek 5. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	76



KISALTMALAR DİZİNİ

dk	: dakika
SED	: Sosyoekonomik düzey
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi ve amacı, problem cümlesi, varsayımlar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

İnsanlar geçmişten günümüze birbirleriyle iletişim kurabilmek için pek çok iletişim aracı geliştirmiştir. Ancak insanların kullandığı en etkili iletişim aracı dildir. Dil, bireysel ve toplumsal yaşamın en önemli ögesidir. Bu nedenle dil, tüm toplumlar için vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. İnsanlar dil aracılığıyla duygu, düşünce ve isteklerini dile getirmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için dili kullanma becerisi çocuğun çevresindeki dünyayı anlaması ve ona katılması açısından önemli bir adımdır.

Dil, Türkçe Sözlük'te (2005), "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.*" şeklinde tanımlanmıştır.

Aynı zamanda dil, işleyişi bakımından önemli bir iletişim aracı, biçimi bakımından ise karmaşık bir yapıya sahip göstergeler düzeni olarak açıklanmaktadır(Aytan, 2011: 1).

Yapılmış olan dil tanımlarında bulunan ortak özellikler şu şekilde sıralanabilir (Selçuk, 2007: 503):

- Dil, bireye ait değil belli bir grup içinde konuşulur.
- Dil, iletişim kurma aracıdır.
- Toplumsal bir olgu olan dil, bir zaman dilimi içerisinde yaşayan ve etkileşimde bulunan insanlar tarafından kullanılır.
- Dil, kavramsal içerikle, sese ilişkin imgelerden oluşan bir dizgedir.

Bireylerin ilk öğrendiği beceri dinleme becerisidir. Bu durumda bebeğin anne karnında dışarıdan gelen sesleri dinlemesiyle başlayan dil öğrenme süreci, kişinin konuşma, okuma ve yazması ile devam etmektedir. Dinleme süreci anne karnında başlıyor olsa da bireyin dineleme becerisini geliştirmesinde eğitim süreci oldukça önemlidir (Kurudayıoğlu, 2013: 245).

İnsan sosyal bir varlık olduğundan dolayı, ailede başlayan dil eğitimi, okulda devam etmekte ve öğrenimi kişinin yaşamı boyunca sürmektedir. Ancak kişinin temel dil eğitimi okulda gerçekleşmektedir. Okula gitmeye başlayana kadar ailesinden ve çevresinden dil öğrenmeye başlayan çocuk, okulda belli bir sistem çerçevesinde bu eğitimi sürdürmektedir. Okul döneminde ise aile, çocuğa dil öğrenimi süresince destek olmaktadır. Bu süreç içerisinde çocuğa dilin doğru ve etkili bir şekilde öğretildiği, inceliklerinin, derinliğinin ve estetik güzelliklerinin sistematik olarak verildiği dönemdir. Bu aşamada dilin en iyi şekilde yerleşebilmesi için Türkçe eğitimi ve öğretimi büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2007: 2).

Nitelikli bir ana dil eğitimi, milletlerin gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Kişinin, kendisini doğru bir şekilde ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini tam olarak aktarabilme, içinde yaşadığı toplumu, dünyayı algılayıp eleştirel bir bakışla ele alıp yorumlayabilmesi ve tüm bunlardan bir sonuç çıkarıp fikir üretebilmesi için ana dilini kullanmada belli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Bunun için de kişinin ana dilinde okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu konularında yetkinliğe ulaşması gerekmektedir. Birbiri ile ilişkili olan bu kavramların birinin eksikliği durumunda dil öğrenimi sekteye uğramış olur. Bu doğrultuda insanın ilk edindiği beceri olan dinleme, dil öğreniminde son derece önemli ve etkilidir (Tayşi, 2014: 1-2).

Dil öğreniminin temelini oluşturan dinleme, kişinin tüm eğitim ve sosyal hayatını etkilemektedir. Bir kişi, gününün ortalama %45'ini dinleyerek, öğrenciler ise sınıfta geçirdikleri zamanın %50-75'ini öğretmenlerini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinleyerek geçirmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okul başarısında dinlemenin payı büyüktür. Dinleme eğitiminin, çocukların ruhsal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini olumlu etkiledikleri görülmüştür (Erdem ve Erdem, 2014: 419).

Öğrencilerin dinleme becerilerini etkileyen unsurlar arasında tutum önemli bir yere sahiptir. Tutumların doğru bir şekilde ölçülmesi, öğrencilerin bu yöndeki davranışlarının en iyi şekilde tespit edilebilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte kişinin tutumu doğuştan değil, büyüdüğü ve yaşamını sürdürdüğü sosyal çevrenin etkisiyle oluşmaktadır. Dinlemeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin eğitimleri olumlu yönde etkilenirken, tutumu olumsuz öğrencilerin dinleme becerileri de olumsuz yönde ilerlemektedir (Tayşi ve Özbay, 2016: 189).

Goh ve Taib (2006), öğrencilerin dinleme süreçlerinde pasif kalabildiklerini, bu durumun öğrencilerin sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteklerinin azalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi, dinlemeye karşı olan tutumlarının olumlu olması bakımından oldukça önemlidir (Goh ve Taib, 2006'dan aktaran Tayşi, 2014: 59).

Kişiler dinleme becerileri sayesinde bilgi edinebilmektedir. Söz konusu bilgi edinimi bilişsel süreçlerle açıklanmaktadır. Bilişsel süreçler açıklanırken kişinin bu süreçte ne yaptığı, nasıl yaptığı ve bu süreçte hangi sırayı takip ettiği ve sonucunda ne elde ettiğinin bilincinde olması durumu ise farkındalık olarak değerlendirilmektedir. Bahsi geçen farkındalık durumu, üstbiliş (metacognition) kavramı ile açıklanmaktadır. İlk defa 1970'lerin başlarında Flavell tarafından kullanılmaya başlayan bu kavram, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak ifade edilmektedir(Akın, Abacı ve Çetin, 2007: 672).

Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama, gerekli stratejileri seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirmektedir. Söz konusu yeteneklere sahip bir kişi kendi bilişsel sürecinin de farkında olmaktadır. Ancak üstbilişsel beceriler konusunda eğitim verilerek bu farkındalığın doğru bir şekilde kullanılabilmesi sağlanabilmektedir (Özsoy, 2007: 4). Örnek vermek gerekirse kişi dinlemede hangi seviyede olduğunu biliyorsa kendisini ona göre değerlendirir. Dinlediği bir konuşmayı ya da metni anlamakta güçlük çekiyorsa ve bunu farkındaysa “dinlemede başarılı olmayı zor olarak görüyorum” şeklinde ya da benzer ifadelerle bunu dile getirmesi, kişinin üstbilişsel bilgiyi kullanabildiğini göstermektedir. Bu bilinçteki bir kişinin de edindiği bilgileri etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir (Melanlıoğlu, 2012: 1588).

Dinlediğini anlama becerisi ve dinlemeye yönelik tutum becerisinin okul öncesi dönemden itibaren geliştiği düşünülürse, konunun ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Tutum yalnızca davranış ya da duygu olarak değil duyuşsal, davranışsal ve bilişsel açıdan da değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Yerleşmiş ve güçlü tutuma sahip kişilerde bu öğeler tam olarak bulunurken zayıf tutuma sahip kişilerde davranışsal öğelerin daha düşük seviyede olduğu belirtilmektedir. Tutumun oluşabilmesinde söz konusu üç öğenin mevcut olmasının gerekli olmadığı düşünülmektedir. Kişiler bildiği ve düşündüğü bir bilgiyi

davranışa dönüştüremeyebilir. Bu konudaki farklı yaklaşımlara rağmen kabul edilen görüş, tutumun üç öğeden oluştuğudur. Tutumların oluşmasında zihinsel değerlendirmeler, asgari şart olarak kabul edilmektedir. Fakat kişilerin zamanla geliştirmiş oldukları yerleşik tutumları daha sonra davranış ve duyguya yönelik öğeleri de içermektedir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016: 188).

Öğrenciler, dinleme sürecinde oldukça pasif kalabilmektedir. Bu durumun neticesinde ise sıkılarak dinlemeye olan isteklerinin azaldığı görülebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye karşı tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi dinleme becerilerinin de gelişebilmesi bakımından oldukça önemlidir (Goh ve Taib, 2006: 223).

Dinleme eğitiminde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler ve stratejiler birbirlerini destekleyici niteliklere sahiptir. Üstbilişsel bilgi kişinin kendisini değerlendirmesi, öz yeterlilik algısı, dinleme konusundaki problemlerini vs, içerirken görevinin bilincinde olması dinleme öğreniminin gereklerini ve doğasını bilmesi ile kullanacağı bilişsel, üstbilişsel sosyal-duyuşsal stratejileri bilmesi büyük önem taşımaktadır. Üstbilişsel dinlemedeki önemli bileşenlerden birisi duygu durumudur. Bu durumun nedeni bilişsel ve duyusal süreçlerin birlikte yönetilemesi gereken edimler olmasıdır. Bu nedenle dinleme eğitimi kapsamında duygu durumuna önem verilmesi gerekmektedir (Altunkaya, 2018: 203).

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmada temel problemin yanında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri nedir?

Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri;

- Cinsiyete,
- Anne-babanın eğitim düzeyine,

- Ailenin sosyoekonomik düzeyine,
- Türkçe dersinden alınan akademik başarı notuna,
- Okulların bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?

2- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlemeye ilişkin tutumları nedir?

Dinlemeye ilişkin tutumları;

- Cinsiyete,
- Anne-babanın eğitim düzeyine,
- Ailenin sosyoekonomik düzeyine,
- Türkçe dersinden alınan akademik başarı notuna,
- Okulların bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?

3-Katılımcıların üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dinlediğini anlama beceri ve tutumları ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ise; cinsiyet, anne – babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, Türkçe dersinden alınan akademik başarı notu ile üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ve dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Dinleme, bilginin edimi, oluşumu ve aktarımı için önemli bir beceridir. Bu becerinin gelişebilmesi için okullarda belirli düzeylerde eğitimin sunulması gerekmektedir. Özellikle temel eğitim seviyesindeki ilkokul öğrencilerinin dinleme kabiliyetlerinin gelişmesi, yalnızca öğrenim gördükleri sürece değil hayatları boyunca etkili olacağı için dinleme ile ilgili becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri oldukça önemlidir (Özbay ve Çetin, 2011: 157). Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar ile geliştirilen programlar, çocukların dinleme

becerileri kazanmalarında etkili olacaktır. İlkokul öğrencilerinin dinleme becerileri kazanmasındaki önemli etkenlerden birisi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi ve gerekli öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Doğru bir iletişim için gerekli olan dinleme becerisi ile birlikte dinlediğini anlama becerisi de büyük önem taşımaktadır. Dinleme becerisi bireyin yaşamı boyunca kendini eğitmesine de yardımcı olmaktadır (Maden ve Durukan, 2011: 103). Bir bireyin dinlediğini anlama farkındalığı becerisi kazanması ve geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Toplumun geleceğini oluşturan çocukların her daim doğru iletişim kanallarını kullanması ve içerisinde yer aldıkları toplumun gelişmesini sağlamaları için öncelikle dinleme becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Dinleme becerisi ile iletişimsel süreçler ve amaçlar doğrultusunda anlama ve öğrenme gibi ihtiyaçların karşılanması mümkün olmaktadır (Yıldız, Akşit ve Uyar, 2016: 913). Bu doğrultuda gerekli araştırmaların yapılması ve desteklenmesi önem taşımaktadır. Eğitim süreçlerine bakıldığında okullarda dinleme eğitime konuşma, yazma ve okuma eğitimi kadar önem verilmediği görülmektedir (Taşkaya ve Karadağ, 2018: 83). Dinleme yetisi doğuştan kazanılan ve geliştirilebilen bir kavramdır. Dinleme becerisinin sağlıklı insanlarda doğuştan gelmesiyle birlikte kullanım sıklığı, konunun önemini arttırmaktadır (Maden ve Durukan, 2011: 102). Bu nedenle öğrenme ve öğretme süreci kapsamında dinleme becerilerinin öneminin kavranması gerekmektedir.

Dinlemenin gelişimi eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu konuda eğitim verilmiş olan 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin eğitim görmeyen öğrencilere göre daha üstün durumda olduğu belirtilmiştir. Bir konuşmayı dinleyen ve bunu sözlü olarak aktaran 2. sınıf öğrencileri, önce bir konuşmayı sonra da bu konuşmanın sözlü aktarımını dinleyen bir gruptan daha iyi hatırlamışlardır. Aynı zamanda öğretmenin her gün on dakika kitap okuduğu 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama puanlarının yükseldiği de belirtilmiştir (Kılınç, 2015: 19).

İlkokul çağındaki çocuklarda dinlediğini anlama becerisi incelendiğinde çocuklardaki mevcut dil becerileri ile dinlediğini anlama arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir çocuğun dinlediğini anlamada başarılı olabilmesi için sözcük dağarcığı,

sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerilerinin de artması gerekmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016: 2370).

Öğrencilerin dinleme yaşantıları sonucunda dinlemeye yönelik tutumları gelişmektedir. Dinlemenin temel dil becerisi olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri durumunda gördükleri tüm derslerdeki başarılarının da olumsuz etkileneceği söylenebilir. Bununla birlikte dinlemeye karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin günlük hayatlarında da problem yaşamaları beklenmektedir. Bu sebeple öğrencilere dinlediğini anlama ile ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi oldukça önemlidir (Katrancı, 2012: 30).

Üstbilişin öğrenim üzerindeki etkisinin ortaya çıkmasıyla birlikte öğrencilere kazandırılması oldukça önemsenen bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmalar arasında özellikle Veenman, Elshout ve Busato (1994), Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006), Paris ve Winograd (1990) ve Garofalo ve Lester (1985) tarafından yapılan çalışmalar üstbilişin öğrenim üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Özellikle akademik bakımdan zayıf olan ve geniş çaplı öğrenci gruplarında öğrenmeyi arttırdığı belirtilmektedir. Bu konu hakkında Türkiye’de ve dünyada çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Baş ve Sağırlı, 2017: 2).

Öğrenme için temel beceri anlamına gelen üstbiliş, öğrencinin dinlediğinden bir anlam çıkarabilmesi için oldukça önemli ve gereklidir. Bunun için öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, kendisi için en iyi sonucu verebilecek öğrenme stratejilerini tanıyabilmeli ve bu süreci yönetebilmelidir (Katrancı ve Yangın, 2013: 737).

Üstbiliş becerileri arasında kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlem yapabilme ve öğrenme özdenetimi gibi yetenek yer almaktadır. Üstbiliş, öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde gerçekleşmesi, strateji ve planlama yetisi, hataları farkına vararak düzeltme, kullanılmış olan stratejileri denetleyerek gerekli durumlarda değiştirme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirmektedir (Özsoy, 2007: 4). Çocuğun söz konusu yeteneklere sahip olabilmesi için kendi bilişsel sürecinin de farkında olması gerekmektedir. Bahsi geçen farkındalığın etkin bir şekilde kullanılabilmesi için de üstbilişsel becerilere yönelik eğitim verilmesi gerekmektedir.

Dinlediğinin anlama açısından bilişsel farkındalık düzeyinin önemi değerlendirildiğinde, çocukların iyi bir dinleyici özelliklerine sahip olabilmeleri için

dinlediğinin anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların küçük yaştan itibaren sözcük dağarcığının ve dinlemeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir (Kartal ve Çağlar Özteke, 2010: 373).

Çocuğun dinlediğinin anlama açısından olumlu tutumlar sergilemesinde cinsiyeti, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, Türkçe Akademik başarısı ile okulunun sosyo-ekonomik düzeyinin de etkili olduğu düşünülmektedir (Çetinel, 2016: 1; Kartal ve Çağlar Özteke, 2010: 373). Bu kapsamda çocuğun içinde yetişmiş olduğu sosyo-ekonomik ortam dinleme becerisi üzerinde etkili olmaktadır.

Bu araştırmayla, 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumlarının incelenmesi buna bağlı olarak aralarındaki ilişkinin ortaya konması sonucunda üstbilişsel farkındalığı artırma ve tutum geliştirme için konu ile ilgili literatüre katkı sağlayarak yol gösterici bir çalışma olacağı umulmaktadır. Öte yandan öğrencilerin dinleme becerisinin önemini belirtmek sebebiyle çalışma önem arz etmektedir.

Varsayımlar

Varsayım, araştırma sürecinde doğruluğunun kanıtlanması gerekli olmayan önermeler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmaya sürecinde bir önermeyi test ederek doğruluğunu sınamak çok fazla maliyet, zaman ya da çaba gerektirebilir. Deneme ile ispatlamanın imkansız olduğu bu durumlarda, araştırmada önermelerin varsayım olarak açık ve net şekilde belirtilmesi gereklidir (Büyüköztürk vd., 2018: 72-73). Bu araştırmada bulunan varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler, dâhil edildikleri sosyoekonomik düzeyi temsil etmektedirler.

Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasından söz edilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylere sahip bölgelerden seçilen üç ilköğretim okuluna devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada mevcut bir durumun olduğu gibi ortaya konulmasını sağlayan alan taraması yöntemi kullanılmıştır.

Büyüköztürk ve ark. (2018) nicel araştırmaların tarama, korelasyonel, nedensel karşılaştırma, deneysel araştırmalar, tasarım ve geliştirme araştırmaları, meta-analiz araştırmaları olmak üzere temel olarak altı gruba ayrıldığını belirtmektedirler. Karasar (2018) genel olarak araştırmaları tarama modeli ve deneme modeli olmak üzere ikiye ayırmıştır. Tarama araştırmaları; bir konuya veya olaya yönelik katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara nispeten daha büyük örneklerle yürütülen araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşullarında var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tarama modelinde amaçlar genellikle “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri ile ifade edilmektedir. Kısacası bu araştırmanın amacına yönelik sorulan soruların yapısı, örneklemin büyük olması, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve tutumun belirlenmesi gibi hususlara uygunluk nedeniyle tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarısında Aydın ili Efeler ilçesindeki üst, orta, alt sosyoekonomik düzeydeki üç devlet okulunda öğrenim gören toplam 600 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okullar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinler (EK-1) doğrultusunda belirlenen üç okula gidilmiş, okul yönetimi ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda benzer yapıya sahip olan üç okul çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Bu okulların seçiminde amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve ark. (2018) amaçlı örnekleme; çalışma amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını mümkün kılan, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, evrende araştırılan probleme ilişkin kendi içerisinde

benzerlik gösteren farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerine gerçekleştirilmesidir. Bu çalışmanın örnekleminin farklı sosyoekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan seçilmesi ile belirtilen durumlarda çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir.

Okulların denliğini araştırmak amacıyla gruplar bazı nitelikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu amaçla Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) alınan veriler (EK-2) doğrultusunda her üç okulun bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini oluşturan üç okulun üst, orta, alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu söylenebilir. Genel başarı bakımından ise okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından üç okul arasında bir fark olmadığı teyit edilmiştir.

Tablo 1.1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Okul ve Katılımcı Sayısı

Sosyoekonomik Düzey	Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
Üst SED	Okul 1	200
Orta SED	Okul 2	200
Alt SED	Okul 3	200
Toplam		600

Tablo 1.1'e göre araştırmanın yürütüldüğü üç devlet okulundan Okul 1 üst SED, Okul 2 orta SED, Okul 3 ise alt SED kapsamında ele alınmış ve her okuldan eşit sayıda öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Bu çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesindeki en büyük etken öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerinin 4.sınıfta gelişmesidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; on bir maddeyi kapsamaktadır. Araştırmanın alt problemleri için veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın alt problemlerine ulaşabilmek amacıyla hazırlanmış ve uygulanan bu form Ek 3'te sunulmuştur. Kişisel Bilgi Formunun hazırlanmasında üstbilişsel dinlediğini anlama ve dinleme tutumuna yönelik literatür araştırmaları incelenmiştir. İncelenen bu literatür araştırmalarında yer alan demografik sorulardan, bu çalışmanın amacına uygun olanlar seçilerek katılımcılara sorulmuştur. Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, anne ve baba eğitim

durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, Türkçe akademik başarı durumu ve okulların sosyo-ekonomik düzeyini kapsamaktadır.

Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği; Katrancı(2012) tarafından geliştirilen üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği kullanılmıştır. Bunun için gerekli izin yazardan alınmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği Ek 4’te sunulmuştur.

37 maddeden oluşan taslak ölçek, beşinci sınıfı okutmakta olan üç sınıf öğretmeni ile alan uzmanı dört akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenleme yapılmış ve sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. ÜDAFÖ, “Hiçbir Zaman”, “Bazen” ve “Her Zaman” şeklinde üçlü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ve 29 maddeden oluşan ölçek deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir. Puanların derecelendirmesi “Hiçbir Zaman” seçeneği için “1”, “Bazen” seçeneği için “2” ve “Her Zaman” seçeneği için “3” puan şeklindedir. Faktör analizi sonucunda ölçek 20 madde ve üç alt boyuta indirgenmiştir. Bu alt boyutlar “Dinleme Sırası”, “Dinleme Sonrası” ve “Dinleme Öncesi” olarak belirlenmiş, alt boyutların Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .67, .76 ve .74 olarak hesaplanmıştır (Katrancı ve Yangın, 2013). Bu çalışmada üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğine ait Cronbach’s alfa değeri 0,86 bulunmuştur.

Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği: ÇalışmadaKatrancı(2012) tarafından dinlemeye yönelik tutum ölçeğikullanılmıştır. Bunun için gerekli izin yazardan alınmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .81’dir.Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Ek 5’te sunulmuştur.

Öğrencilerin dinlemeye yönelik görüşlerinden yararlanılarak olumlu ve olumsuz ifadeler içeren 39 maddelik taslak bir ölçek elde edilmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ardından beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde üçlü likert tipi olarak düzenlenmiştir. Böylece 18’i olumlu, 16’sı ise olumsuz ifadelerden oluşan toplam 34 maddelik ölçek deneme uygulaması için hazır hâle getirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ise, ölçeğin son şekli toplam 21 maddeden oluşurken, tek alt boyuttan meydana gelen 9 olumsuz ve 12 olumlu madde ortaya çıkmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan “21”, en yüksek puan ise “63”tür. Bu çalışmada dinlemeye yönelik tutum ölçeğine ait Cronbach’s alfa değeri 0,91 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, TÜİK'ten alınan veriler doğrultusunda Aydın İli Efeler ilçesindeki tüm okullara gidilerek, bu okullar arasından örnekleme seçilen 3 ilköğretim okulundan toplanmıştır. Tüm ilköğretim okullarındaki bazı öğretmenlerle ve müdürlerle yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya istekli olan, gönüllülük esasına dayanarak katılım göstermeyi kabul eden okullarda uygulama gerçekleştirilmiştir. Farklı okullara farklı zamanlarda alınan randevu tarihlerinde yapılan ziyaretlerin bazılarında okul öğretmenleri ve okul müdürlerinin veri toplamaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Verilerin toplanması için her okula 1 gün ayrılmıştır. Zaman kısıtlılığı ve iş yoğunluğu nedeniyle bazı okulların müdürleri ile yüz yüze görüşmek yerine telefonla görüşmesi yapılmıştır. Yapılan tüm bu görüşmeler sonucunda ölçütleri karşılayan en uygun okullar seçilerek veri toplama araçları bu okullarda uygulanmıştır.

Ölçek uygulaması öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama iki ders saati (80 dak.) sürmüştür. İlk ders saatinde kişisel bilgi formu, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği cevaplanmıştır. Kişisel bilgi formu için 5 dak. dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği için 10 dak.'lık süreler ayrılmıştır. İlk 5 dak.'da araştırmacı tarafından yapılan açıklamalara yer verilmiştir. İkinci ders saatinde de dinlemeye yönelik tutum ölçeği 10 dak.'lık süre içerisinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutumlarını belirlemek için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerini belirlemek için üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinden ve kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler, SPSS programına girilmiş ve ardından araştırma problemi çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Bunun için de SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 paket programından yararlanılmıştır.

Öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin, dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin ve kişisel bilgi formundaki değişkenlerin belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma tekniği kullanılmıştır. Ölçeklere verilen yanıtların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutum

düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson katsayıları bulunmuştur. Çalışmada Tek Yönlü Varyans analizi, T-testi, Dunnett T3, ve Tukey testleri kullanılmıştır.

Normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye ilişkin tutum puan dizilerinin normallik koşullarını sağladıkları görülmektedir. (Veri sayısı 30'un üzerinde olduğundan bakılan Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi [$p > 0.05$ olduğu için], seçilen örneklemin, normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir).

Tablo 1.2. Normallik Dağılım Testleri

Okul	Kolmogrov-Smirnov		
	İstatistik Değeri	df	P
1. Dinleme Farkındalık Dinleme Tutum	,113 ,130	200	,056
2 Dinleme Farkındalık Dinleme Tutum	,169 ,183	200	,125
3 Dinleme Farkındalık Dinleme Tutum	,190 ,145	200	,211

Tablo 1.3. Üst Bilişsel Ölçeği 3'lü Likert Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu

0 – 20	Düşük
20- 40	Orta
40 - 60	Yüksek

Tablo 1.4. Dinlemeye İlişkin Tutum Düzeyleri 3'lü Likert Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu

0 – 21	Düşük
21- 42	Orta
42 - 63	Yüksek

Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü test etmek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Pearson katsayısı, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ölçen ve -1 ile +1 arasında değişen bir matematiksel değerdir. +1 değeri, kuvvetli düzeyde pozitif doğrusal ilişkiyi temsil ederken, -1 değeri ise kuvvetli düzeyde negatif doğrusal ilişkiyi temsil etmektedir. 0 değeri ise, değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018: 192).

Tablo 1.5.+1 -1 Aralığı Tablosu

0 – 0.30	Düşük
0.30 – 0.70	Orta
0.70 - 1	Yüksek

Kapsam ve Sınırlılıklar

Sınırlılık, araştırmacıların zorunlu veya tercihli olarak çeşitli nedenlerle ideal gördükleri ve normalde yapmak istediklerinden vazgeçmek zorunda kaldıkları hususlardır. Zorunlu sınırlılıklar, uygun görülen şartlardan sapma anlamına gelmektedir. Bu tür zorunluluklar, araştırmacıların kendi yeterlikleri, kontrol ve etki alanları dışında kalan veya fayda-maliyet bakımından pratik olmayan durumlardır. Tercihli sınırlılıklar ise, problemin kapsamı, veri kaynakları ve izlenen süreçte araştırmacı tarafından uygun görülen sınırlamaları içermektedir (Karasar, 2018: 104). Bu araştırmada bulunan sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- 2016-2017 öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde 3 ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yapılan üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ LİTERATÜRLER

Bu bölümde, yapılan literatür taraması sonucunda Türkiye’de ve yurt dışında Türkçe veya diğer derslerde üstbilişi, dinleme becerisini ve üstbilişle dinleme becerisinin birlikte ele alınmasını incelemiş olan ve bu araştırmayı destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Araştırmada bu bulgulardan hem kuramsal çerçevenin yazımı aşamasında hem de bulguların yorumlanması aşamasında yararlanılmıştır.

1.1. Türkiye’de Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Dinlemeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.1.1. Üstbilişle İlgili Çalışmalar

Gürsel’in (2016) yapmış olduğu “Üstbilişe Dayalı Öğretim Yönteminin Yedinci Sınıf Işık Ünitesinde Öğrencilerin Üstbiliş Farkındalığı, Tutum ve Başarısına Etkisi” isimli çalışmada üstbilişe dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin üstbiliş farkındalığı, tutum ve başarısına etkisini incelemek amacıyla ön test-oğul test kontrol gruplu yarı deneysel desen gerçekleştirilmiştir. Araştırma 65 yedinci sınıf öğrencisi ile Işık ünitesi kapsamında yürütülmüştür. Deney grubunda üstbilişe dayalı öğretim kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Biliş Üstü Ölçeği, Fen ve Teknoloji Dersi tutum Ölçeği, Işık Ünitesi Başarı Testi ve derin düşünme Kaydı Kâğıdı kullanılmış. Çalışmanın sonucunda on iki grubun da başarı testi ortalaması artmış ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Oğlum test puanlarında deney grubunun ortalaması fazla çıkmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tutum testi sonuçlarında hem ön test hem oğlum test puanlarında kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık bulunamamış ancak ders alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiş. Biliş üstü ölçeğinin sonuçlarında ise grupların oğlum test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Elitaş’ın (2015) “Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üstbiliş, mantıksal derin düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansı arasındaki ilişki” isimli doktora çalışmasında üstbiliş, mantıksal derin düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın ikinci amacı da üstbiliş ve mantıksal

derin düşünme yeteneğinin matematiksel problem çözme performansını yordama düzeyini araştırmaktır. Çalışmada 578 dokuzuncu sınıf öğrencisine Bilişüstü Yeti Anketi, Mantıksal derin düşünme Yetenek Testi ve Matematiksel Problem Çözme Ölçeği uygulanmış ve veriler tek seferde toplanmıştır. Çalışma nitel bir çalışmadır ve çalışmanın deseni korelasyonel desendir. Çalışma sonuçlarına göre üç değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tuncer ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri ile bilimsel araştırma özyeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığı yönünde incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında Öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri ile bilimsel araştırma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin bağımsız değişken olarak belirlenen yaş, bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumu ve öğrenim görülen fakülte değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama yöntemine göre dördüncü sınıf ve mezun durumundaki öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma örneklem olarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre şekillendirilmiştir.

Bars (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarına, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerine ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evreni Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde öğretime devam eden son sınıf öğrencileri ve aynı dönemde öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın örneklemi ise 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ziya Gökalp Eğitim Fakültesine kayıtlı son sınıf öğrencileri ve öğretmenlik sertifika programına devam eden 1475 öğretmen adaydır. Veri toplamak amacıyla kullanılan araçlar ise kişisel bilgi formu, üstbilis farkındalık envanteri, öz yeterlilik ölçeği ve problem çözme envanteridir. Öğretmenlerin üstbilis farkındalık düzeyine ilişkin algı ve mesleki algıları orda düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte üstbilis düzeyinin artması ile bilgi düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde, üstbilis beceriye dayalı hikaye yazma performanslarının belirlenmesi ve bu kapsamda performanslarda meydana gelen değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan bir ilkokulda 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol

grupları oluşturularak bu gruplar üzerinde yazma çalışmaları yapılmıştır. Sekiz haftalık eğitim sonunda hikaye edici metin yazma becerisinin deney grubunda anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sarı'nın (2016) ilkokul 4. Sınıflar üzerinde fen bilimleri dersinde üstbilişe yönelik yapmış olduğu çalışmada, Çalışma alanı ise Afyonkarahisar İli, Sandıklı İlçesi'nde yer alan bir ilkokuldur. Çalışma için 2014-2015 eğitim-öğretim yılları arasında eğitimine gören 4.sınıf 3 farklı şubeden 25 deney grubu, 20 + 22 kontrol grubu öğrenci seçilmiştir. Deney ve kontrol grubuna 30 soruluk ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışma sonunda ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, öğrenme stratejileri ile verilen eğitimin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olumlu tutumları artmıştır.

Akdağ (2014) çalışmasında, sınıf öğretmeni olan adayların matematik dersine yönelik kaygıları ve üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Deney grubu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Marmara, Orta Karadeniz ve Doğu Karadeniz bölgelerindeki üç devlet üniversitesinde eğitimine devam eden 356 öğrenciden oluşmaktadır. Üstbiliş 30 ölçeği kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni olan adayların matematik dersine yönelik kaygıları ile üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tuncer ve Kaysi'nin (2013) öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde eğitimine devam edene 482 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ile öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arasında öğrenim görülen eğitim fakültesi ve bilgisayar olma durumu açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bozkurt (2013) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2918 beşinci sınıf öğrencisi, örneklemini ise 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Ölçeği, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve boşluk tamamlama testleri uygulanmıştır. Verilerin hesaplanmasında SPSS 16.0 kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde; okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiş ve okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Memiş ve Arıcan'ın (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş Düzeylerinin üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından inceleyerek, aralarındaki ilişki amaçlanmıştır. Çalışmada “Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği” (MSA-TR) ve “Matematik Başarı Testi” uygulanmıştır. Değerlerin analizinde, T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Çarpım Momentler PearsonKatsayısı ve Regresyon Analizi kullanılmıştır ($p<0,05$). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel bilgi, beceri ve matematik yeterlilikleri ile üstbilişsel kontrol arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2013) çalışmasında, 6 sınıf öğrencilerinin matematik dersinde üstbilişsel stratejileri kullanılarak üstbiliş becerilerine yönelik etkilerin tespiti amaçlanmıştır. Çalışma, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan 101 öğrenci, 2011–2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki yer alan ilköğretim okulunda eğitim alan çocuklardan seçilmiştir. Deney grubuna üstbilişsel ve işbirlikli öğrenme yöntemi ile eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise normal süreç devam edilmiştir. Verilen eğitim beş hafta sürmüştür. Veriler “Üsbilişsel Bilgiye Yönelik Matematik Başarı Testi (ÜBYMBT)”, “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Matematik Tutum Ölçeği” ölçekleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, I. deney grubu ve II. deney grubundaki öğrencilerin üstbiliş becerilerinde olumlu bir değişiklik yaşandığı, matematik dersine olan tutumların değiştiği ve derse katılımların arttığı ve I. ve II. gruptaki öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Duman'ın (2013) üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, 2010- 2011 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği (I. ve II. öğretim) ile Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği (I. ve II. Öğretim) üçüncü sınıflarında öğrenim gören

öğretmen adayları arasından seçilen kümeler örneklem alanını oluşturmaktadır. Veriler “Ölçme Değerlendirme Dersine İlişkin Akademik Başarı Testi”, “Öğretmen Adayları için Üstbilişsel Farkındalık (ÜFAR) Ölçeği”, “Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” ölçeği ile oluşturulmuştur. Veriler incelendiğinde, üstbilişe yönelik gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Baysal ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farklılıkları değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın örnekleminin, Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 1. ve 4. Sınıflardan 242 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Bilişötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin yüksek üstbilişe sahip olduğu, üstbilişlerin farkındalık düzeyine göre farklılık gösterdiği ve adayların mesleklerini mezun olmalarına ve mesleklerine yapmalarına rağmen üstbilişlerinde farklılık meydana gelmediği sonucuna varılmıştır.

Babacan’ın (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileriile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ile sınıf öğretmenliği branşında eğitim alan öğretmen adaylarının bu kullanım kapsamında zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan 609 öğrenci, Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışmada, Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’ ve ‘Çoklu Zeka Ölçeği’ kullanılmıştır. Yapılan analizle, öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerinin iki boyutunun da kullanıldığı ve içsel zekaya sahip oldukları, üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ve pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanları anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya’nın (2012) “Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmasında, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ile öğretmen adaylarının öğretim tasarımları ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. 2x2’lik karışık deneysel desen kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin Öğretim Tasarım dersi başarısı oluştururken, bağımsız değişkenini ise bilişsel ve üstbiliş stratejilerinin kullanımınıdır. Çalışmada yer alan

90 öğrenci, 2010–2011 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm'lerinin 2. sınıfında öğrencilerinden seçilmiştir. Uygulama on dört hafta sürmüştür. Bulgular Kovaryans analiziyle (ANCOVA) ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ile; öntest bilişsel strateji puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, üstbiliş strateji puanı arasında ise farkın bulunmadığı, bu bağlamda bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplarda ders çalışma alışkanlıklarındaki değişimin benzer olduğunu, çalışmalarda zaman ve yönetim açısından planlı hareket edilme durumunun farklılaştığını sonucuna varılmıştır.

Pehlivan (2012) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin Matematik dersi problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin başarı, yürütücü biliş becerileri üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Erzurum-Horasan İnkılap İlköğretim Okulu'nda eğitim alan 56 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere matematik dersine dayalı tutum ölçeği ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Çalışmada t testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön test arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son test ile elde edilen sonuçlara göre deney grubuna yönünden anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.1.2. Dinleme Becerisine Yönelik Çalışmalar

Atalay ve Melanlıoğlu (2016) “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” isimli çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik kullanılan stratejilerinin geçerliliğini ve güvenilirliğini ölçen bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden seçilen 400 kişi çalışmaya katılmıştır. Oluşturulan ölçek 47 madde ve üç faktörden oluşmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejileri belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olabileceği sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2015) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dinleme stratejilerinin dinleme becerileri yönelik etkisini olup olmadığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili, Karesi ve Altıeylül ilçelerine 5. sınıfta okuyan toplam 162 öğrenci oluşturmaktadır. Elde

edilen verilere göre, dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

1.1.3. Dinleme Becerisi ile Üstbiliş Stratejilerinin Birlikte Ele Alındığı İlgili Araştırmalar

Balaban (2017) çalışmasında, dinleme stratejisi olarak belirlenen ‘not alma’ ve ‘gölgeleme’ yöntemi ile öğrencilerin dinleme ve anlama kabiliyetini, üstbilişsel dinleme farkındalığındaki, etkiler üzerinde çalışma amaçlanmıştır. Beş adet araştırma sorusu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinde hazırlık sınıfına giden alt-orta düzeyde 84 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 18-20 yaş arasındadır. Öğrencilere Dinlemede Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği temelinde ön test ve son test oluşturulmuştur. Veriler nitel ve nicel olarak analiz edilmiştir. Ölçümde Mann Whitney U testi ve Shapiro-Wilk testi kullanılmış ve veriler SPSS programı ile hesaplanmıştır. Bulgular ile gölgeleme stratejisini öğrenen ve uygulayan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisinde, not alma stratejisini öğrenen ve uygulayan öğrencilerin ise yazma becerisinde daha başarılı olduğu, iki grup arasında üstbilişsel dinleme farkındalığı açısından farklılık olduğu ve iki teknikle de iki grubunda yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2016) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme türleri, üstbilişsel farkındalıkları ve dinleme yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar Dokuz Eylül Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde eğitimine devam eden 240 öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılara Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ), Language Learning Orientations Scale (LLOS) ve TOEFL’in testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarıyla dinleme performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Harmankaya (2016) çalışmasında, üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisi belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Van ili İpekyolu ilçesi Fevzi Çakmak Ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği”

ve ‘‘Dinlediğini Anlama Testi’’ uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu; dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Katrancı (2012) alışmasında, ‘‘Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi’’ isimli çalışmasında, 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. Araştırmanın alışma grubunu Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyleri, dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları ve dinlemeye ilişkin tutumları, uygulama sürecinin başında ve sonunda araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler yardımıyla belirlenmiştir. 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 tespit edilmiştir.

1.2. Yurt Dışında Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Dinlemeye İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan alışmalar

Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye ilişkin tutumlar hakkında yapılmış olan yurtdışı çalışmaları şu şekildedir:

Rahimi ve Katal (2012), alışmalarında İran’daki üniversite ve lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde üstbilişsel dinleme stratejileri farkındalığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 122 üniversite öğrencisi ve 116 lise öğrencisine, problem çözme, planlama ve değerlendirme, eviri, kişi bilgisi ve yönlendirilmiş dikkat ile ilgili beş alt bölümden oluşan Bilişsel Bilinçlendirme Dinleme Anketi (MALQ) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda üniversite ve lise öğrencilerinin genel olarak metabilışsel dinleme stratejileri farkındalığı, kişisel bilgi ve zihinsel eviri bileşenleri açısından farklı olduğunu tespit edilmiştir.

Goh ve Hu (2014), tarafından yapılan çalışmada ikinci dil olarak İngilizceyi seçen 113 Çin asıllı öğrencinin, üstbilişsel farkındalıkları ve dinleme performansları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire - MALQ) ve örnek bir IELTS dinleme testi sonucunda elde edilen verilerin değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin metabilişsel farkındalık puanları ile dinleme performansı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu ve üstbilişsel farkındalıklarının dinleme performansındaki varyansın % 22'sini oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Rahimi ve Abedi (2014), İranlı yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme özyeterliliğini ve dinleme stratejileri hakkındaki üstbilişsel farkındalıklarıyla ilişkisini araştırmayı amaçlayan çalışmalarında 371 lise öğrencisi üzerinde İngilizce dinleme öz-yeterlik anketi ve Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesinden sonra öğrencilerin dinleme özyeterliliği ile genel dinleme stratejilerinin üstbilişsel farkındalığı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yeganeh (2012), yapmış olduğu çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen iki dilli ve tek dilli İranlı üniversite öğrencileri arasındaki üstbilişsel dinleme stratejileri bilincini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu doğrultuda 60 tek dilli ve 60 iki dilli üniversite öğrencisine problem çözme, planlama ve değerlendirme, çeviri, kişisel bilgi ve yönlendirilmiş dikkat kapsamında beş alt bölümden oluşan Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonunda tek ve iki dilli öğrencilerin genel olarak üstbilişsel dinleme stratejileri farkındalığı, planlama ve değerlendirme ile zihinsel çeviri bileşenlerinin farklı olduğu görülmüştür.

Chang (2013), 16-18 yaşları arasındaki 2013 İngilizce bilmeyen öğrencinin, İngilizce dinleme becerisi, öğrenme zorlukları ve stratejilerini üstbilişsel farkındalık bakımından incelemiştir. Çalışmanın verileri öğrencilere yapılan Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) ve takip görüşmeleri ile elde edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonunda problem çözme, yönlendirilmiş dikkat ve kişisel bilgi olmak üzere üç bilişsel farkındalığın yabancı dil öğrenmede dinleme üzerinde olumlu zihinsel çevirinin ise negatif olduğu sonucuna varılmıştır.

Teng ve Lin (2015), Tayvan'daki yabancı dil öğrencilerinin bilişüstü dinleme eğitim sürecinin etkilerini araştırmak için Yeni Taipei Şehrindeki bir ilkokuldan 140 altıncı sınıf

öğrencisi üzerinde çalışma yürütmüştür. Yabancı dil dinleme ile ilgili üstbilişin gelişimi, çalışmanın başında ve sonunda yapılan Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) ile ölçülmüştür. Katılımcıların dinlediğini anlama alışkanlığı, öğrenimin başında ve sonunda yapılan Genç İngilizce Öğrenenler (YLE) başlangıç seviyesinin dinleme bölümleri tarafından takip edilmiştir. Yapılan incelemenin sonucunda deney ve kontrol gurubuna yapılan son testte bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Üstbilişsel dinleme ve dinlediğini anlama konusunda yapılmış çalışmalara ek olarak, yaptığımız çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama beceri ve tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, anne - babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, Türkçe dersinden alınan akademik başarı notu ile üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ve dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki belirlenmesiyle bu çalışmanın literatürde destekleyici bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

2. BÖLÜM

2. KAVRAMLAR

2.1. Dinleme Kavramı

Türk Dil Kurumu'nca "Dinlemek";1. İşitmek için kulak vermek, 2. Bireyin konuşmaların ve öğütlerini dinleyerek bu kapsamda davranış sergilemek, 3. Hastayı dinleme aletiyle muayene etmek, 4. İtaat etmek, söylenenlere uymak şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2018). Dinleme becerisi eğitim alanını meşgul eden önemli konulardan biridir. Melanlıoğlu'na (2012) göre "Dinlediğini anlama stratejileri ve üstbiliş stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bunların genel anlamda "dinleme öncesi", "dinleme sırası" ve dinleme sonrası" olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi, bunların öğrenciye kazandırılması ve öğrencinin kendini bu üç aşamaya göre değerlendirmesi açısından daha işlevsel bir tasnif olarak düşünülebilir."Bahsedilen tasnifin eğitim sahasında gerçekleştirilebilmesi için, öğrencinin durumu, dersin konusu, amacı, derste kullanılacak materyaller, dersin hangi yöntemle işlendiği ve dinlenen konunun anlaşılıp anlaşılmadığının değerlendirilmesi gibi faktörler analiz edilmelidir (Melanlıoğlu, 2012: 1589).

Dinleme becerisine yönelik gerçekleştirilen diğer tanımlar şu şekilde tanımlanmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 82):

- Konuşan veya sesli bir şekilde okuma yapan kişinin aktardığı bilgileri tam anlamıyla anlama becerisidir.
- İşitilene anlamak ve bundan bir sonuç elde etmek için dikkat etme ve konuşmayı takip etme eylemidir.
- İşitilene anlamak ve saklamak için dikkat harcama durumudur.

Dinlemeye yönelik gerçekleştirilen birçok tanımda birçok ortak öge bulunmaktadır. Bu ortak unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır (İpçaçan, 2013: 334):

- Sunulanların doğru bir şekilde anlama çabası,
- Dilin dört temel işleminin yerine getirilmesi,
- Kişilerin iletişim kurabilmesi,

- Amaca yönelik uygulanması,
- Bir seçim ile meydana gelmesi,
- İşitme özelliklerini içerisinde barındıran etkinlik olma,
- Öğrenebilen bir seviyede olma,
- İnsan beyninde bulunan bilişsel süreçleri kapsama,
- Birden çok boyutlarda olma,
- Aktif ve çözülmesi zor süreç içerisinde yer edinme şeklindedir.

Tüm bu öğeler ele alındığında belirli bir tanım ortaya çıkmaktadır. Dinleme; bireylerin birbirleri ile iletişimin sağlayan, bireyden gelen mesajları anlamlandırma ve yorumlama çabası, karmaşık bir yapıya sahip olan insan zihninin bilişsel aşamalarını yerine getiren zihinsel aktivitelerdir.

2.1.1. Dinleme ve İşitme

İşitme ve dinleme kavramları birbirlerini tamamlayan birbirlerinden çok farklı eylemler olarak nitelendirilmektedir. İşitme bir çaba gerektirmeden isteğin dışında meydana gelmektedir. Ancak dinleme bir çaba sonucu oluşmaktadır. Dinlemek eylemi; bireyin aktardığı bilgileri anlamlandırma çabası olarak tanımlanmaktadır. İşitileni anlamak bu anlamda önem oluşturmaktadır (Demir, 2009: 54).

2.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar

Dinleme eylemini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar fiyolojik, fiziksel, psikolojik, zihinsel, sosyal, konu, konuşmacı, öğretmen olmak üzere sekiz başlıkta incelenmektedir.

Fizyolojik faktörler:Fizyolojik faktörler öğrencinin duyma yetisi kapsamında ele alınmaktadır. Bu nedenle öğretmen, öğrencinin özelliklerinin farkında olarak harekete geçmelidir. Özellikle öğrencilerin görme ve duyma muayenelerinin yapılmış olması oldukça önemlidir. Öğretmen tarafından uygulanacak basit bazı testler ile öğrencilerin dinleme yetileri ölçülebilmektedir (Epeçan, 2013: 335).

Fiziki Faktörler: Sağlıklı bir işitiminin gerçekleşebilmesi için dinlemenin gerçekleşeceği ortamda engel teşkil edecek herhangi bir engel bulunmamasına dikkat

edilmelidir. Özellikle sınıf, konferans salonu gibi mekanların akustiğine önem verilmelidir. Bu doğrultuda sesin dağılmamasına, yankılanmamasına ve salonun en uzak köşelerine bile sesin ulaştığından emin olunması ve çevrenin sestən rahatsız olmamasına özen gösterilmelidir. Ülkemizde sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle bu konuda sıkıntılar yaşanabilmektedir (Çifçi, 2001: 171).

Psikolojik Faktörler: Dinleyicilerin psikolojik durumları dinlemede büyük bir etkindir. Dinleyicilerin ya da öğrencilerin yeteri kadar motive olmaması ya da konuşmacının yarattığı olumsuz durumlar bu psikolojik etkilerin arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Kişilerin yeterli bilgi seviyesine ulaşmış ve eğitim almış olmaları, konuyu öğrencilerin seviyesine uygun olması da dinlemeyi etkileyen psikolojik unsurlar arasında sayılabilir(Epçaçan, 2013: 335).

Zihinsel Faktörler: Oldukça yoğun bir zihin faaliyeti gerektiren dinlemenin yeterince verimli olabilmesi için kişilerin olabildiğince gelişmiş bir kelime haznesine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle tartışma gibi hızlı dinleme ve anlama kapasitesi gerektiren ortamlarda dinlemenin zihinsel yönü daha iyi görülebilmektedir (Bulut, 2013: 26).

Konu Faktörü: Dinleyicilerin anlatanı dikkatli bir şekilde dinleyip anlayabilmeleri için kendilerini ilgilendiren, seviyelerine uygun bir konuya ihtiyaçları olmaktadır. Kavramları yeterince bilinmeyen konular iyi bir dinleme materyali değildir. Bu tür konular zorunlu durumlarda sahte dikkati ortaya çıkarmaktadırlar. Böyle bir ortamda ise kişilerin dikkati dağılarak diğer dinleyicilerin olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Çifçi, 2001: 176).

Konuşmacı Faktörü: Konuşmacının ses tonu, konuşma hızı, kullandığı dil, telaffuzu, anlattığı konuya hakimiyeti, konuyu karşı tarafa aktarma şekli, konuşmayı görsel ve işitsel materyallerle desteklemesi, jest ve mimikleri, beden dili, konuşmanın seviyesine uygun olması gibi faktörler dinlemeyi etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Taşkaya ve Karadağ, 2018: 86).

Öğretmen Faktörü: Öğretmenin sahip olduğu tutum ve davranışlar öğrenciler üzerinde bırakmış olduğu etki ile birlikte dinleme durumlarını da etkilemektedir. Öğrencilerin devamlı olarak sessiz bir şekilde öğretmenlerini dinlemesi pasif dinlemeye sebep olmaktadır. Bu durumda soru-cevap, tartışma ve uygulama gibi yöntemlerle dinleme

daha etkin bir hale getirilebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrencileri konu hakkında motive etmesi, dikkatlerini çekebilmesi, güdülemesi oldukça önemlidir. Ancak öğretmenler çoğu zaman bu uygulamalara önem vermemektedir. Bu tür durumlarda öğretmenlerin konu hakkında hazırladıkları metinleri ve materyalleri zenginleştirmeleri gerekmektedir (Çifçi, 2001: 175).

Sosyal Faktörler: İçinde yer alınan toplumun örf ve adetleri, sosyal eğitim anlayışları kişilerin dinlemelerinde büyük rol oynamaktadır. Kişilerin sosyalleşmelerinde, çevre oluşturmalarında ve kendilerini ifade etmelerinde dinlemenin büyük bir etkisi bulunmaktadır (Bulut, 2013: 26).

2.1.3. Dinlemenin Önemi

İfade edilenin anlamlandırılması esasına dayanan dinleme becerisi, günlük yaşamda da büyük önem arz etmektedir. İnsanlar birbirleri ile kuracakları iletişimin % 45'idinlemekle geçirmektedir. Bu oran tüm dil becerilerinin tamamını oluşturmaktadır. Bu da gösteriyor ki dinleme sadece iletişim için değil günlük yaşamda da sıklıkla kullanılan bir unsurdur. Öğrenmenin, bilginin anlamlı bir hale gelmesinin, bilgiyi almanın yolu dinlemeden geçmektedir. Dinleme arkadaşlık, iş ilişkileri, toplumsal kaynaşmanın da önemli bir belirleyicidir. Dinleme becerisinin insanlar için önemli bir olgu olduğuna dair diğer bir kanıt ise yaşamsal bilgilere dinleme ile ulaştığımızdır (Aşlıoğlu, 2009: 46).

Tablo 2.1. Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Oranları (Yazar ve Yazar, 2018: 83).

Araştırmacılar	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Rankin (1930)	%42	%32	%15	%11
Ailes (1996, 69)	%45	%30	%16	%9
Burley-Allen (1995,2)	%40	%35	%16	%9
Barker (Akt. Cihangir, 2004. 56)	%53	%16	%17	%14
Bird (1953): Calp (2010,162)	%42	%25	%15	%18

Tabloda görüldüğü üzere günlük hayatta okul hayatında ve iletişimde dil becerilerinde yararlanma oranları ile alakalı olarak araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, insanlar birbirleri ile geçirdikleri zamanın %42'sini dinleyerek geçirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2-4 saat arasında dinlemektedir. İlköğretim seviyesinde olan öğrencilerin ise dinleme süreleri %57'dir. Amerika'da gerçekleştirilen çalışmalar bu oranlar ile eşdeğerlik göstermektedir. İlkokul ve ortaokul düzeylerindeki öğrencilerin %50'sini dinlemek ile geçirirken, üniversite öğrencileri %90'ının dinlemek ile geçirmektedir. Türkiye'de eğitimlerin %67'si sözlü bir şekilde

gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğrencilerin dinleme süreleri artış göstermektedir (Yazar ve Yazar, 2018: 83-84).

2.1.4. Dinleme Eğitimi

Dinleme eğitimi son yıllarda önemli araştırma konusu olmuştur. Araştırmalarda dinlemeye ayrılan zaman, dinlediğini anlama, akademik başarı ve dinleme eğitimi üzerinde durulmuştur. Bir bireyin kendine özgü öğrenme şekli olduğu gibi yine kendine özgü dinleme becerisi de bulunmaktadır. Devine (1967) dinleme becerisinin eğitimle daha seviyelere ulaşabileceğini belirtmiştir. Temur (2010), dinleme eğitiminin üç stratejilerden oluştuğunu belirtmiştir. Stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır (Temur, 2010: 307-310):

1. Parçadan Bütüne Stratejileri: Kişi metne odaklanmaktadır. Metinde yer alan dil birimleri ile kelimeler anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Metinde ihtiyaç duyulan kısma dikkat edilmektedir.

2. Bütünden Parçaya Stratejileri: Burada odak nokta dinleyicilerdir. Hem metnin dil birimleri hem dinleyicilerin hazır bulunuşluk düzeyleri hem de metin türü ile ilgilidir ve metin türünü tespit etmeyi içerir.

3. Üstbilişsel Stratejiler: Üstbilişini kullanabilen dinleyici grubunu içine alır. Bu dinleyiciler dinleme stratejilerinin nerede, nasıl kullanılacağını bilirler.

- **Dikkatli dinleme:** Konuyu dinleyen motive olduğu ve geri bildirim verdiği dinleme stratejisidir.
- **Doğru dinleme:** Dinleyicinin kendi ilgi alanına göre dinlediği, dinlediğini analiz edebildiği, çıkarımları doğrultusunda bir senteze varabildiği stratejidir. Konuşma öncesinde dinleyen konuyla ilgili araştırma yapmasını da gerektirebilir. Dinleme sürecinde anahtar kavramları belirleme ve iletiyi anlama, dinleyiciden beklenir.
- **Eleştirel dinleme:** Dinlediklerine ilişkin sebep-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren ve dinlediğiyle ilgili “neden, nasıl, niçin, nerede, ne oldu, ne yaptı vb.” sorular oluşturulmasının yararlı olduğu tartışmalarda ve açık oturumlarda da tercih edilen bir stratejidir.

2.1.5. Dinleme Türleri

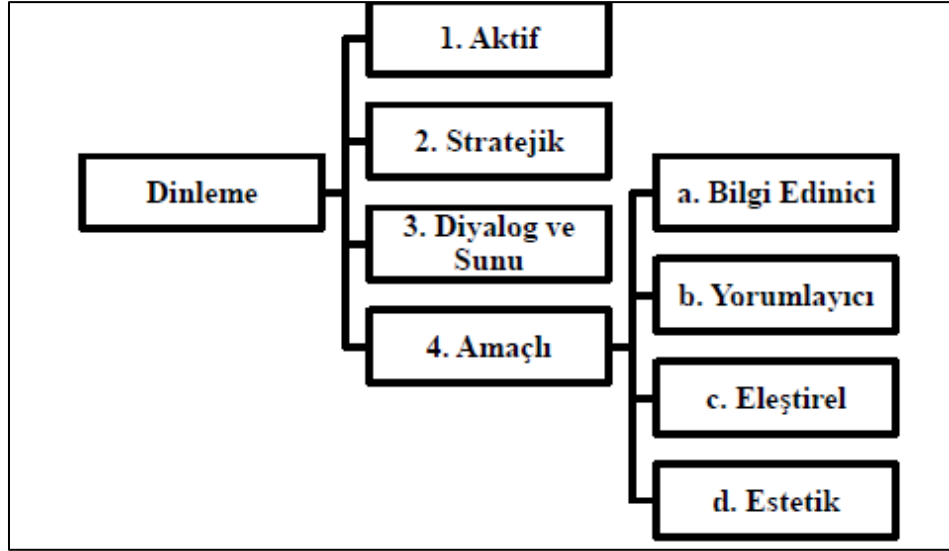
Araştırmacılar, dinleme türlerini farklı şekilde ele almış ve birçok çeşit ortaya koymuştur. Göğüş (1978), dinleme türlerini analiz etmiş ve bu analiz sonucunda; dikkatli, doğru, eleştirici, seçmeli, duygusal, anlamadan ve yarı dinleme türlerine ulaşmıştır. Bu dinleme türlerinin ise en faydalı olanlarını ise; dikkatli, doğru ve eleştirici dinleme türlerinde sıralamıştır. Özbay (2009), çalışmasında dinleme türlerini; ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel dinleme şeklinde ifade etmiştir. Akyol (2010) dinleme türlerini yedi unsurdan oluşturmuştur. Bu unsurlar; aktif, stratejik, diyalog ve sunu, amaçlı dinleme olarak sınıflamış ve amaçlı dinlemeyi de kendi içerisinde bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme şeklinde sıralanmıştır (Tabak, 2013: 172).

Tablo 2.2. Alanyazında Yer Alan Bazı Dinleme Türleri, (Tabak, 2013: 172).

Kaynak	Dinleme Türleri
Arı (2010)	Seçici, Katılımlı, Etkili, Eleştirel ve Empatik Dinleme
Ungan (2009)	Gönüllü, Stratejik, Amaçlı, Haz Almak için, Eleştirel; Gönülsüz, Antipatik, Yüzeysel ve Görünüşte Dinleme
Yalçın (2006)	Seçerek, Katılımlı ve Eleştirel Dinleme
Aktaş ve Gündüz (2005)	Dikkatli, Doğru ve Eleştirel Dinleme
Kingen (2000)	Ayırt Edici, Estetik, Etkili, Eleştirel, Terapatik (Empatik)
Tompkins (1988)	Ayırt Edici, Estetik, Transfer Edici, Eleştirel ve Terapatik Dinleme

Maden ve Durukan (2011) çalışmalarında dinleme türlerini dört unsur altında incelemiştir. Bu unsurlar şu şekildedir (Maden ve Durukan, 2011: 105):

- **Aktif dinleme / dinleyici:** Birey konuşmacıyı dikkatle dinlemektedir. Yüksek performansta bir dinleme gerçekleştirmenin yanı sıra konuşmacı ile göz teması kurmayı özen göstermektedir.
- **Katılımcı dinleme / dinleyici:** Birey konuşmacının söylemlerine ve amaçlarına dikkat etmektedir.
- **Pasif dinleme / dinleyici:** Konuşmacının eylemleri dikkat edilmemektedir. Birey konu hakkında nadiren söz almaktadır.
- **Tarafsız dinleme / dinleyici:** Birey konuşma sırasında alıcı dil konumunda değildir. Birey ilgisizdir ve verilen bilgilere dikkat etmemektedir. Sıkılğan davranır ve huzursuz olduğunu belli etmektedir. Konuşmacı ile direk göz teması kurmaktan kaçınmaktadır.



Şekil 2.1. Dinleme Türleri, (Bulut, 2013: 39).

2.1.6. Tutum ve Dinleme

Bilimsel anlamda tutumların ölçülebilmesi için araştırmada izlenen aşamaların titizlikle yürütülmesi gerekir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir ön eğilimdir. Özgüven'e (1994) göre tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali ve eğilimidir. Sevgi, nefret, hoşlanma, beğeni, eleştiri vb. gibi duygular tutum davranışlarına örnek gösterilebilir (Taşkın, 2017: 117). Dinleme içinde aynı durum geçerlidir. Dinleme tutumunun oluşabilmesi adına dinlemenin kabulü ve becerinin oluşmanın gerekmektedir.

Tutumların yalnızca duygu ya da davranış eğilimi olarak ele alınmaması gerektiği belirtilmektedir. Duyuşsal, davranışsal ve bilişsel adı ile üç boyut kapsamında ve bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Tutumların güçlü olduğu durumlarda bu öğeler tam anlamıyla bulunurken, zayıf olduğu durumlarda ise düşük seviyede ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu öğeler tutumun daha tutarlı olmasını sağlamaktadır. Böylece kişi, çevresindeki mevcut olaylara karşı olan duygularını, düşüncelerini, bilgilerini ve bu doğrultuda sergilediği davranışlarını tutarlı ve devamlı bir hale getirebilmektedir (Tayşi ve Özbay, 2016: 188).

2.1.7. 2005 Yılı Türkçe Eğitim Programında Dinleme Becerisi

Belirli aşamalarda gerçekleşen dinleme becerisi informal yollarla da gerçekleşebilmektedir. Bu beceri yönünde eğitimler ihmal edilebilmektedir. Cumhuriyet ile birlikte gelişen Türkçe dersi programları incelendiğinde bu becerinin ihmal edildiği görülmektedir. 1968 Programında Türkçe dersinde dinleme becerilerinin oluşumu hedeflenmiştir. Fakat bu beceriler diğer becerilerin gölgesinde kalmıştır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda "dinleme" becerisinin öğretimi, Genel Amaç seviyesinde şu şekilde ele alınmıştır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 90):

"Öğrencilere, görüp izlediklerini; dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak; Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak; Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak."

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacı öğrencilerin ana dil becerilerine geliştirmek, dile yönelik bilinci oluşturmak ve dil üzerine bilgilerini arttırmaktır. Bu aşamada ders kitapları önemli bir işlev görmektedir. Öğrencilere direkt ulaşım sağlan unsurlardan biri de Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitabı, öğrencilerin öğrenimini önemli düzeyde etkileyen unsurlardır. Ders kitapları, informal ve formal eğitim için kullanılmaktadır. Öğretim programlarının hedeflerinin yerine getirilmesinde ders kitaplarının rolü büyüktür (Gündoğdu, 2011: 1218).

Dinleme becerisine ayrı bir şekilde ele alındığı 2005 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında, dinleme becerisi ayrı bir şekilde ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dinlediklerini anlamaya yönelik oluşumlara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, tahmin etme, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri gelişimlerine yönelik kazanımlar ele alınmıştır (Kodan ve Bozdemir, 2016: 16).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı dahilinde üç adet kitap oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kitaplar; ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu şeklinde ders materyalleri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dinlemeye becerisi ve dinleme etkinliği

temelinde incelendiğinde dinleme metinleri ise öğretmen kılavuz kitabında konumlandırmıştır (Gündoğdu, 2011: 1218).

1981 yılında Türkçe dersleri için oluşturulan dinleme becerilerin 2017 yılındaki yürürlüğe konan kısmında; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, üçüncü maddesinde ise okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması ifadelerine yer verilmiştir. Dinleme eğitiminin başarılı olunması için, şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Arıcı ve Kır, 2017: 266):

- Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.
- Dinleme esnasında dikkati dağıtan şeylerden uzaklaşılması ve dinlenene karşı odaklanması gerekmektedir.
- Dinlemede vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek hemen cevap vermekten kaçınılmalıdır.
- Öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.
- Dinleme eğitiminde okulun bütün imkanlarından istifade edilmelidir.
- Dinleme eğitiminde gerekli materyallerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

2.1.8. Öğrenmede Dinlemenin Yeri

Bireyler dinleyerek öğrenmekte ve bu eylemi hayatı boyunca sergilemektedir. Bilgi birikiminin oluşmasında, kazanımında ve arttırılmasındaki yollardan biri de dinlemedir. Dinleme insana yeni gelişim alanları ve yeni ufuklar sağlamaktadır. Bu kapsamda eğitim alanı ele alındığında öğrencilerin başarısızlığının dinleme eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu sebeple dinlemeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin dinleme eylemine önem vermeleri için bir çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler şu şekilde sıralanmaktadır (Bulut, 2013: 29):

- Nezaket kuralları çerçevesinde birey konuşan kişiyi dinlemesi gerekmektedir.
- Dinleme aracılığıyla birçok bilgiye sahip olunabilmektedir.
- İyi bir dinleme ile öğrenme etkinliği devamlı bir hal almaktadır.

- Derste anlatılan konuların dinlenmesi bilginin öğrenilmesi adına önem arz etmektedir.
- Dinleme yetersizliği tartışmalara aktif katılımı engellemektedir.
- Dinlememe durumlarından dolayı iletişim sorunları meydana gelebilmektedir.
- Dinlemenin yeteri kadar yapılmaması işlemlerin tekrar edilmesine ve zaman kaybına neden olacaktır.
- İnsan ilişkileri dinleme ile sağlıklı bir zemine oturmuş olmaktadır.
- İyi bir dinleme becerisi toplumsal alanda ilişkilerin gelişmesini de sağlamaktadır.

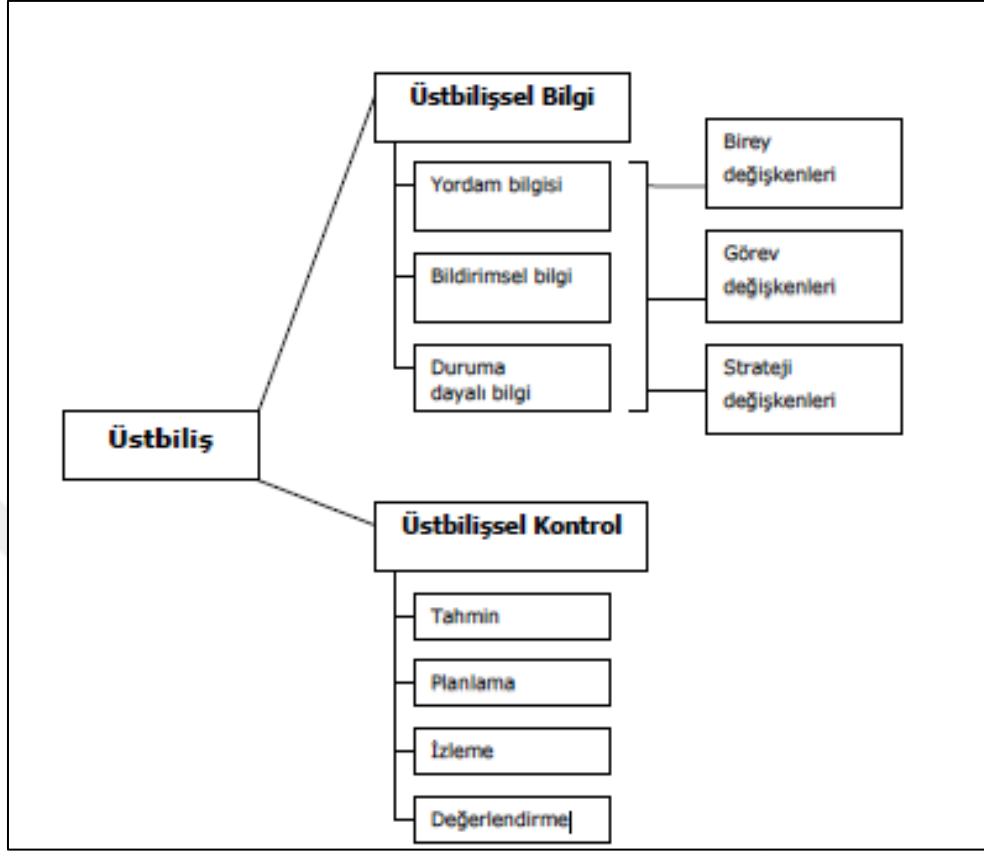
2.2. Üstbilis Kavramı

2.2.1. Üstbilis

Üstbilis, ilk olarak 1976 yılında Flavell tarafından üstbilisel yetenekler ile alakalı gerçekleştirdiği çalışmasında üst bellek (metamemory) şeklinde ifade edilmiştir. 1978 yılında çocukların problem durumu ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında üstbilis (metacognition) kavramını tanımlayarak eğitim alanında yer almasını sağlamıştır. Üstbilisle ilgili olarak birçok tanım gerçekleştirilmiştir. Bu tanımları şu şekilde açıklamak mümkündür (Akdağ, 2014: 10):

- Pressley, Borkowski ve Schneider (1987) üstbilisi, öğrenmenin kişi tarafından kontrol edilmesi ve kullanılması olarak tanımlamaktadır.
- Hall, Smith ve Chia (2002) üstbilisi, kişinin öğrenme için kullanılan stratejileri bilmesi ve bu stratejileri ihtiyaç duyduğu anda hızlı ve doğru bir şekilde kullanılması şeklinde ifade etmektedir.
- Baird, Fensham, Gunstone ve White (1991) üstbilisi, “bireyin etkili öğrenme stratejileri, öğrenmenin doğası, öğrenmelerinin güçlü ve zayıf yönlerine ve o anki öğrenme etkinliğindeki bilişsel ilerlemesi ve dogmasına ilişkin farkındalığı” olarak tanımlamaktadır.
- Daniels (2002), üstbilisi kişinin düşünme süreçleri içerisinde aktiflik durumu olarak ifade etmiştir.

- Case ve Gunstone (2002) ise üstbiliş kişinin şahsi öğrenme düzeyi ve öğrenme ile ilgili bilgisi, farkındalığı, bilginin kontrolü olarak tanımlamaktadır.



Şekil 2.2. Üstbilişsel Bilgi ve Kontrol Boyutlarına İlişkin Alt Boyutlar, (Özsoy, 2008: 717).

2.2.2. Üstbilişsel Bilgi

Karakelle ve Saraç (2007) üstbilişsel bilgiyi, bilişsel stratejilerin başarıya ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan strateji bilgisi olarak tanımlamaktadırlar. Üstbiliş, yordamsal bilgi ve bilişüstü bilgi çerçevesinde ele alınmaktadır. Üstbilişsel bilgi bu doğrultuda bilgi bilişsel şemalar, stratejiler ve mevcut bilgiler ile değerlendirilmektedir. Üstbilişsel bilgi, becerileri ve öğrenme stratejilerini gerektirmektedir (Polat ve Uslu, 2012: 30).

Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemleri gerçekleştirebilmek ve kontrol edebilmek için gerekli olan bilgilerin kullanılması şeklinde de açıklanabilir (Dilci ve Kaya, 2012: 251). Her ne kadar farklı yapılar barındırırsa da genel olarak bakıldığında öğrenme ve düşünme stratejilerini kapsayan stratejik bilgi; farklı kültürel normlar içeren kavramsal bilgi ve kendini tanıma boyutu olmak üzere üç tip üstbilişsel bilgi bulunmaktadır. Kişi bu buytta öğrenme gerçekleştirdiğinde kendi zayıf ve güçlü taraflarını görebilmektedir. Diğer bir

deyişle, bir öğrenci iyi olmadığı bir konuyu öğrenebilmek için farklı stratejiler deneyerek öğrenmeye çalışır (Pintrich, 2002: 220).

2.2.1.1. Tanıtıcı bilgi

Tanıtıcı (bildirimsel) bilgi, kişinin bir işi yaparken sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin farkında olarak gerçekleştirmesi diğer bir ifade ile tanımların, kavramların ve bir öğrenci olarak performansını etkileyen faktörlerinin bilgisidir. Diğer bir ifade ile bir bireyin kendisi ve çevresindekilerle ilgili ve stratejilerin ne olduğu ile ilgili bilgisidir. Kısaca bir şeyin “ne” olduğu hakkındaki bilgisidir (Demircioğlu, 2008: 35).

2.2.1.2. İşlemsel bilgi

Prosedürel bilgi, yordam becerilerinin yürütülmesine ilişkin bilgileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Yüksek düzeyde prosedürel bilgiye sahip bireylerin becerilerini daha otomatik kullanması, stratejileri etkin şekilde sıralama ve sorunları çözmek için nitel olarak farklı stratejiler kullanma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Schraw ve Moshman, 1995: 353).

İşlemsel (prosedürel-yordam) bilgi, yapılan bir işin veya görevin nasıl başarılı biçimde sonuçlandırılacağını ve nasıl yapılacağını bilmek anlamına gelmektedir. Matematik dersi kapsamında bir çemberin çevresini hesaplayabilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Yordam bilgisi bir işin yapılmasından ziyade yalnızca işin nasıl yapılacağını bilmeyi belirtmektedir (Taş, 2013: 46).

2.2.1.3. Koşullu bilgi

Koşullu bilgi, bireyin bir görevi yerine getirirken ya da bir problemi çözerken hangi stratejileri kullanabileceği hakkındaki bilgisidir. Örneğin, coğrafya dersinde bir bölgeye ait dağ isimlerini ezberlemek için kelimelerin baş harflerinden hatırlatıcı bir kelime oluşturması bir stratejidir ve bu değişkenin varlığını göstermektedir (Yıldırım, 2010: 36).

Koşullu bilgi; bir prosedürün, becerinin ya da stratejinin ne zaman kullanacağı ve ne zaman kullanılacağı, bir prosedürün niçin çalıştığını ve hangi şartlar altında çalıştığını ve bir prosedürün niçin diğerinden daha iyi olduğunu, hangi bilginin hangi durumda kullanılacağını bilmek veya bunlara ilişkin bilgi olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu,

2008: 38). Kısaca “Bir şeyin niçin ve ne zaman olacağını bilmeyi” ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995: 352).

Duruma dayalı bilgi olarak da bilinen koşullu bilgi, bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirmektedir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirmektedir. Kısacası duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekmektedir (Taş, 2013: 47).

2.2.3. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilissel kontrol’ün (*metacognitive control*) diğer ismi üst bilişsel stratejilerdir. Üstbilişsel kontrol, üstbilişsel süreçlerin başında yer almaktadır. Üstbilissel bilgiyi bilişsel seviyeye ulaştırmak amacıyla kullanılan stratejilerdir. Üstbilişsel düzeyde gerçekleştirilen çalışmaların tümü üstbilişsel kontrol tabanında oluşturulan stratejileri ele almaktadır. Üstbilişsel kontrol etme yeteneği öğrencilerin elde ettikleri bilgileri ihtiyaç doğrultusunda ve gerektiğinde kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bireyin herhangi bir problemle karşılaştığında üstbilişsel stratejilerini kullanarak başarıya ulaşması önemlidir. Öğrenci bu stratejiler yoluyla görevini hangi adımlarla tamamlayacağını bilmektedir. Öğrencilerin bu adımlarda elde ettikleri deneyimleri bir sonraki tecrübelerine transfer etmektedirler (Özsoy, 2008: 720).

2.2.4. Üstbiliş Becerileri

Üstbiliş becerileri, kişinin eğitim veya öğrenmesinin farkında olması, öğrenimi kontrol etmesi ve öğrenme düzeyini izlemesi, değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. 1970-1980 yıllarında Flavell’in çocukların ileri bellek yeteneklerini belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada, hafıza durumları, bellek durumundaki üstbilgiyi araştırmış ve üstbiliş kavramı ile ilk kullanan kişidir. Ardından 1979 çalışmalarına devam ederek üstbiliş (metacognition) yeniden geliştirmiştir. Flavell’a (1976) göre, üstbiliş öğrencinin kendi öğrenim düzeylerini ve bilişsel süreçlerini kapsamaktadır. Üstbiliş kavramı altına; üstbilişle bağlantılı üstbilissel inanç, üstbilissel farkındalık, üstbilissel beceriler, üstbilissel bilgi, öğrenmeyi yargılama, üstbellek, üstbilissel deneyimler, uygulama becerileri, üstdüzey düşünme becerileri, üstbileşenler, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler ve öz düzenleme gibi kavramları geliştirmiştir (Elaldı, 2016: 73).

Üstbiliş yeteneğine sahip olan bir öğrenci ise kendi bilgi ve bilme süreçlerinin farkına olarak, kendisini öğrenme süreçleri içerisinde izleyebilme, bilgi hakkında fikir sahibi olabilme, bilgileri yenileri ile değiştirebilme, zihinsel süreçleri anlayabilme, yeni öğrenme stratejileri geliştirme ve stratejileri planlayarak geliştirebilmektedirler (Değirmenci, 2018: 10).

2.2.5. Üstbiliş Becerileri Öğretimi

Bilişsel süreçlerde önemli bir yere sahip olan üstbilişin öğretimi, kişinin kendi bilişsel süreçlerini nasıl meydana getirdiğini algıladığında, süreçleri denetleyebilir, nitelikli bir şekilde öğrenebilir ve yeni öğrendiği bilgileri daha iyi kullanabilir. Üstbiliş becerilerin öğretimi ve artırılması öğrencinin aktif katılımı ve süreci kontrol etmesiyle gerçekleşebilmektedir. Üstbiliş stratejilerinin öğretimi, problemleri uygun düzeylerde çözümüne izin vererek ve süreçleri farklı olaylarda kullanımı sağlayarak gerçekleştirilmesi mümkündür. Problemlerin tanımlanması için soru sorma, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, öğrenme sürecini izleyerek bunu aktif bir şekilde uygulama ve bilginin içselleştirilmesini meydana getirmektedir. Üstbilişsel yaklaşım öğretimi için yapılan çalışmalarda doğrudan öğretim, yapılandırılmış uygulamalı öğretim, bilişsel rehberlik ve işbirlikli öğrenme teknikleri yoluyla öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Blakey ve Spence (1990) ise üstbilis stratejilerini geliştirmek adına şu yöntemler önerilmiştir (Özsoy, 2007: 29-30):

- **Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama:** Çalışmanın il aşamasında öğrencilerin sahip oldukları bilgi yönünde bilinçli kararlar almaları sağlanmaktadır. Eski bilgiler bu yolla doğru bilgilerle değiştirilmektedir.
- **Düşündüklerini ifade etme:** Öğrenciler bildiklerini aktarmak için düşündüklerini ifade etmek durumundadır. Bu sebeple problemin çözümünde sesli düşünceleri sağlanmaktadır.
- **Bir düşünme ajandası tutma:** Öğrenciler düşüncelerini, tutarsızlıklarını ve belirsizliklerini ajandalarına tutarak zorluklarla baş etme yollarına ulaşmaktadırlar.
- **Plan yapma ve kendini izleme:** Öğrenciler plan yapma ve bilgilerini düzenleme için sorumluluklara sahip olmak durumundadır. Bu da gerekli aktivitelerin gerçekleştirilmesi ile mümkün kılınmaktadır.

- **Düşünme sürecini sorgulama:** Öğrencilerin işlemler sonucunda öğrenme durumlarını bir sonraki adıma aktarabilecekleri düşünme süreçleri ile alakalı tartışmalar üzerinde yoğunlaştırılmalıdır.
- **Kendini değerlendirme:** Öğrenci rehber eşliğinde düşüncelerini, deneyimlerini ve düşünce işlemlerini kontrol ederek yeni durumları öğrenme stratejilerine transfer edeceklerdir.

2.2.6. Üstbilişsel Stratejiler

Öğrencilerin başarısı için farklı stratejilerin uygulanması önem arz etmektedir. Stratejilerle üstbilişsel yeteneğin geliştirilip değerlendirilmesi eğitimi daha etkili ve aktif kılmaktadır. Yapılan çalışmalarda üstbilişsel becerilerin gelişmesi için sınıf ortamında uygulanması gerekli bir takım öğretim tekniği oluşturulmuştur. Bu stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır (Doğan, 2013: 10):

- İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme(SQ3R) ,
- Ön- İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Kendi Kendine Anlatma, Düşünme, İnceleme (PQ4R),
- Özetleme, Problemleri belirleme, Tahmin Etme (STOP),
- Rol yapma,
- Model Olma,
- Karşılıklı öğretim.

Dansereau'nun (1985), üstbiliş stratejiyi oluşturan basamakları MURDER adı ile altı adımda oluşturmuştur. Strateji basamakları; Mood (Yoğunlaş), Understand (Anlama), Recall (Hatırlama), Digest (Özümseme), Expand (Genişletme) ve Review (Gözden Geçirme)'dir (Bars, 2016: 11).

- Mood (Yoğunlaş): Bu basamaktaki çalışma etkinlikleri yer almaktadır.
- Understand (Anla): Öğrenme biriminin güç fikirlerinin belirlenmesidir.
- Recall (Hatırla): Öğrenme biriminin kapsamını kendine özgü biçimde ifade etmedir.
- Digest (Özümse): Öğrendiklerini yansıtma, anahtar noktaları ve günlük çekilen bölümleri yeniden çalışarak sindirmedi.

- Expand (Genişlet): Bilginin uygulanmasına yönelik kendi kendine soru sormadır.
- Review (Gözden geçir): İzleme sonuçlarına durumlarına göre öğrenme stratejilerini yeniden ele alınmasıdır.



3. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen verilerin probleme bağlı olarak işlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması sonucu elde edilen bulgular tablolar üzerinde yorumlanmak için hazırlanmıştır. Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler bu verilere ait ön bulgular ve sırasıyla alt problemlere ait analizler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın 1. Alt problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin ne olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi, üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrenciler üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığını oluşturan davranışları uygulayıp uygulamadıklarını her zaman, bazen ve hiçbir zaman kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerini belirlemek için hazırlanan üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri

	N	\bar{x}	Ss	Ölçekten Alınabilecek En Yüksek Puan
Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyi	600	49,99	5,483	60.00

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 600 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerini belirlemek için uygulanan üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 49,99’dur. Bu puanların standart sapması ise 5,48’dir. Yapılan çalışmada 3’lü likert tipine göre üstbilişsel ölçeği için en yüksek puan 60 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ortalama değeri 40 ile 60 arasında ortalama puana sahip olduğundan yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.1. Cinsiyet – Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Cinsiyete göre üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığına yönelik t-testi analiz bulguları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Cinsiyet ve Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T – Testi Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	T	p
Kız	351	47,73	5,170	-13,804	0,000
Erkek	249	53,19	4,158		

Tabloda görüldüğü üzere 351 kız öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 47,73; 249 erkek öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 53,19’dur.

Üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t – testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(600) = -13,804$, $p < 0,05$). Buna göre Üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı yüksek olan öğrencilerin cinsiyetinin erkek olduğu görülmüştür.

3.1.2. Anne – Babanın Eğitim Düzeyi

3.1.2.1. Anne eğitim durumu –üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı

Üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.3 ve 3.4’te özetlenmiştir:

Tablo 3.3. Anne eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
4-Okuryazar değil	25	41,16	5,088	1,088
1-İlköğretim mezunu	154	45,16	4,236	,341
2-Lise mezunu	229	49,89	2,782	,181
3-Üniversite mezunu	192	55,15	3,421	,247
Toplam	600	49,99	5,483	,224

Tabloda görüldüğü üzere annesi okuryazar olmayan 25 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 41,16, annesi ilköğretim mezunu olan

154 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 45,16; annesi lise mezunu olan 229 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 49,89; annesi üniversite mezunu olan 192 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 55,15;’tir. Bu durumun eğitim düzeyinin artış göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.4. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	10644,496	3548,165	3	287,071	0,00	2-1
Grup içi	7366,489	1,360	596			3-2
Toplam	18901,958		599			4-1
						4-2
						4-3

Annenin eğitim durumuna göre üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(599 - 4) = 287,071, p < 0,01$).

Hangi gruplar arasında farklılığın oluştuğuna ilişkin “Tukey Testi” sonuçlarına bakıldığında annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının okur-yazar olmayan gruplardan yüksek olduğu, annesi Lise mezunu olan öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının annesi ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının annesi oku-yazar olmayan, ilköğretim ve lise mezunu olan gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda; anne okuryazarlığının öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığında önemli bir faktördür.

3.1.2.2. Baba eğitim durumu –üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı

Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Baba eğitim durumu okur-yazar değil sayısı az olduğundan, ilköğretim mezunu ile birleştirilmiştir. Sonuçlar tablo 3.5. ve 3.6’da özetlenmiştir:

Tablo 3.5. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-İlköğretim mezunu	114	43,65	4,824	,452
2-Lise mezunu	224	48,33	3,057	,204
3-Üniversite mezunu	262	54,18	3,661	,226
Toplam	600	49,99	5,483	,224

Tabloda görüldüğü gibi babası ilköğretim mezunu olan 114 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 42,68; babası lise mezunu olan 224 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 48,33; babası üniversite mezunu olan 262 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 54,18'dir. Bu durumda en yüksek ortalama dinlediğini anlama farkındalığı puanına sahip üniversite mezunu babalardır.

Tablo 3.6. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	9798,898	4899,449	2	356,179	0,00	1-2
Grup içi	8212,087	13,756	597			1-3
Toplam	18010,985		599			2-3

Babanın eğitim durumuna göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(599 - 4) = 356,179, p < 0,05$).

Hangi gruplar arasında farklılığın oluştuğuna ilişkin "Dunnett T3 Testi" sonuçlarına bakıldığında babası ilköğretim mezunu öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının diğer tüm gruplardan düşük olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının babası ilköğretim mezunu olanlardan yüksek; üniversite mezunu gruptan ise düşük olduğu görülmüştür.

3.1.3. Ailenin Sosyo – Ekonomik Düzeyi – Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı

Üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.7 ve 3.8'de özetlenmiştir:

Tablo 3.7. Ortalama Aylık Gelire İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Aylık Ortalama Gelir	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-0-1400 TL	136	43,89	4,695	,403
2-1401-3000 TL	228	48,91	2,667	,177
3-3001 TL ve üzeri	236	54,56	3,672	,239
Toplam	600	49,99	5,483	,224

Tabloda görüldüğü gibi aylık ortalama geliri 0-1400 TL olan aileye sahip 136 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 43,89; 1401-3000 TL olan aileye sahip 228 öğrencinin ortalaması 48,91; 3001 TL ve üzeri ortalama aylık geliri olan aileye sahip 236 öğrencinin ortalaması da 54,56'dır. Buna göre gelir düzeyi yüksek aileye sahip öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. Üst Bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Ortalama Aylık Gelir Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Aylık Ortalama Gelir	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	10253,224	5126,612	2	394,519	0,000	2-1
Grup içi	7757,761	12,995	597			3-1
Toplam	18010,985		599			3-2

Ortalama gelire göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(599- 3) = 394, 519$, $p<0,05$).

Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Dunnett T3 Testi” sonuçlarına bakıldığında ortalama aylık geliri 0-1400 TL olan aileye sahip öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının diğer gruplara göre düşük olduğu, ortalama aylık geliri 1401-3000 TL olan aileye sahip öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının ortalama aylık geliri 3001 TL ve üzeri olan aileye sahip öğrencilerden düşük olduğu, ortalama aylık geliri 3001 ve üzeri olan aileye sahip öğrencilerin ise üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının diğer gruplara göre yüksek olduğu söylenebilir. Ailenin aylık ortalama gelirine bakıldığında aylık ortalama geliri yüksek aileye sahip öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.4. Türkçe Dersi Akademik Başarı- Üst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı

Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.9. ve 3.10’da özetlenmiştir:

Akademik başarılarını belirlemek amacıyla sosyo-ekonomik düzeye göre esas alınan Aydın ilindeki üç ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin 2016- 2017 eğitim- öğretim yılı I. döneminde yapılan Türkçe sınavı sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu sonuçlardan, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin 100 puan üzerinden aldıkları notlar kullanılmıştır.

Tablo 3.9. Akademik Başarıya İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Türkçe Akademik Başarı	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-0-60	128	43,75	4,732	,418
2-61-84	122	48,91	2,936	,197
3-85-100	250	54,15	3,850	,243
Toplam	600	49,99	5,483	,224

Tabloda görüldüğü gibi akademik başarı notu 0-60 olan 128 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 43,75; 61-84 olan 122 öğrencinin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 48,91; 85-100 akademik başarı notu olan 250 öğrencinin ortalaması da 54,15’tir. Buna göre üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı notlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.10. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı ve Akademik Başarı Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	P	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	9571,387	4785,694	2	338,530	0,00	1-2
Grup içi	8439,598	14,137	597			1-3
Toplam	18010,985		599			2-3

Akademik başarı notuna göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir ($F(599- 3) = 338,530, p < 0,05$).

Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Dunnett T3 Testi” sonuçlarına bakıldığında Türkçe dersi akademik başarı notu 0-60 olan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini

anlama farkındalığı puanlarının diğer gruplara göre düşük olduğu, akademik başarı notu 61-84 olan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının akademik başarı notu 0-60 olan öğrencilerden yüksek; akademik başarı notu 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu, akademik başarı notu 85-100 olan öğrencilerin ise üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının diğer gruplara göre yüksek olduğu söylenebilir.

3.1.5. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi-Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı

Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.11 ve 3.12’de özetlenmiştir:

Tablo 3.11. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-1 Alt Düzey	200	46,63	4,347	,307
2-2 Orta Düzey	200	49,72	4,370	,309
3-3 Üst Düzey	200	53,65	5,256	,373
Toplam	600	49,99	5,483	,224

Tabloda görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 53,65; sosyo-ekonomik düzeye göre orta düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin ortalaması 49,72; sosyo-ekonomik düzeye göre alt düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin ortalaması da 46,63’tür. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okulda öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.12. Üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki farklılığı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	4951,560	2475,780	2	113,178	0,00	3-2
Grup içi	13059,425	21,875	597			3-1
Toplam	18010,985		599			2-1

Ortalama gelire göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir ($F(599-3) = 113,178, p < 0,05$).

Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Dunnett T3 Testi” sonuçlarına bakıldığında sosyo-ekonomik düzeye göre alt düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının diğer gruplara göre düşük olduğu, sosyo-ekonomik düzeye göre orta düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın 2. Alt problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin ne olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum düzeyi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrenciler dinlemeye yönelik tutumları oluşturan davranışları uygulayıp uygulamadıklarını katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için hazırlanan, dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğrencilerin Dinlemeye İlişkin Tutum Düzeyleri

	N	\bar{x}	Ss	Ölçekten Alınabilecek En Yüksek Puan
Dinlemeye İlişkin Tutum Düzeyi	600	51,51	5,617	63.00

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 600 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için uygulanan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 51,51’dir. Bu puanların standart sapması ise 5,61’dir. Öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutumlarının ortalama 42 ile 63 puanları arasında olması, yüksek bir tutum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

3.2.1. Cinsiyet – Dinlemeye İlişkin Tutum

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t – testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.14’de özetlenmiştir:

Tablo 3.14. Cinsiyet ve Dinlemeye İlişkin Tutum Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T – Testi Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	Ss	t	P
Kız	351	49,70	5,573	-10,100	0,00
Erkek	249	54,05	4,613		

Tabloda görüldüğü gibi 351 kız öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 49,70; 249 erkek öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması da 54,05'tir.

Dinlemeye ilişkin tutum puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t – testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(600) = 10,100$, $p < 0,01$). Buna göre erkek öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür.

3.2.2. Anne – Babanın Eğitim Düzeyi

3.2.2.1. Anne eğitim durumu –dinlemeye ilişkin tutum

Dinlemeye ilişkin tutum puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.15 ve 3.16'da özetlenmiştir:

Tablo 3.15. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

	N	\bar{X}	Ss	Std. Hata
1-Okuryazar değil	25	44,40	3,926	,785
2-İlköğretim mezunu	154	46,45	4,363	,352
3-Lise mezunu	229	51,22	3,423	,226
4-Üniversite mezunu	192	56,83	3,454	,249
Toplam	600	51,51	5,617	,229

Tabloda görüldüğü gibi annesi okuryazar olmayan 25 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 44,40, annesi ilköğretim mezunu olan 154 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 46,45; annesi lise mezunu olan 229 öğrencinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları ortalaması 51,22; annesi üniversite mezunu olan 192 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 56,83'tür.

Tablo 3.16. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Anne Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	10669,565	3556,522	3	257,481	0,000	3-1
Grup içi	8292,393	13,813	596			3-2
Toplam	18901,958		599			4-1
						4-2
						4-3

Annenin eğitim durumuna göre dinlemeye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir ($F(599 - 4) = 257,481, p < 0,05$).

Hangi gruplar arasında farklılığın oluştuğuna ilişkin “Dunnett T3 Testi” sonuçlarına bakıldığında annesi lise mezunu olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu annelerden yüksek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının annesi okur-yazar olmayan, ilköğretim mezunu ve lise mezunu gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. 2-1 arasında fark yoktur. Bu durumda, okuryazar olmayan ile ilkokul mezunu anneler, lise mezunu ile üniversite mezunu annelerin birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

3.2.2.2. Baba eğitim durumu –dinlemeye ilişkin tutum

Dinlemeye ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanların sayısı yetersiz olduğundan ilköğretim mezunu ile birleştirilmiştir. Sonuçlar tablo 3.17. ve 3.18’de özetlenmiştir:

Tablo 3.17. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-İlköğretim mezunu	114	44,72	4,518	,432
2-Lise mezunu	224	49,69	3,494	,233
3-Üniversite mezunu	262	55,72	4,011	,248
Toplam	600	51,51	5,617	,229

Tabloda görüldüğü gibi babası ilköğretim mezunu olan 114 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 44,72; babası lise mezunu olan 224 öğrencinin dinlemeye

ilişkin tutum puanları ortalaması 49,69; babası üniversite mezunu olan 262 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 55,72'dir.

Tablo 3.18. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	Df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	9650,316	4825,158	2	207,491	0,00	1-2
Grup içi	9251,643	15,497	597			1-3
Toplam	18901,958		599			2-3

Babanın eğitim durumuna göre dinlemeye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(599 - 4) = 207,491, p < 0,01$).

Hangi gruplar arasında farklılığın oluştuğuna ilişkin "Tukey Testi" sonuçlarına bakıldığında babası ilköğretim olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının diğer tüm gruplardan düşük olduğu, babası lise mezunu olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının babası ilköğretim mezun öğrencilerden yüksek; üniversite mezunundan ise düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.3. Ailenin Sosyo – Ekonomik Düzeyi –Dinlemeye İlişkin Tutum

Dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.19 ve 3.20 özetlenmiştir:

Tablo 3.19. Ortalama Gelire İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Ortalama Aylık Gelir	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-0-1400 TL	136	45,49	4,343	,372
2-1401-3000 TL	228	50,10	3,069	,203
3-3001 TL ve üzeri	236	56,34	3,767	,245
Toplam	600	51,51	5,617	,229

Tabloda görüldüğü gibi aylık ortalama geliri 0-1400 TL olan aileye sahip 136 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 45,49;1401-3000 TL olan aileye sahip 228 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 50,10; 3001 TL ve üzeri olan aileye sahip 236 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması da 56,34'tür.

Buna göre aylık ortalama gelir düzeyi yüksek aileye sahip öğrencilerin dinlemeye ilişkin puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.20. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Ortalama Gelir Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	10883,207	5441,604	2	405,130	0,00	2-1
Grup içi	8018,751	13,432	597			3-1
Toplam	18901,958		599			2-3

Sosyo ekonomik düzeye göre dinleme ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(599- 3) = 405,130, p < 0,01$).

Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Tukey Testi” sonuçlarına bakıldığında ortalama geliri 1401-3000 TL olan aileye sahip öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının 0-1400 TL gruplara göre yüksek olduğu, ortalama geliri 3001 TL ve üzeri olan aileye sahip öğrencilerin ise dinlemeye ilişkin tutum puanlarının 0-1400 TL ve 1401-3000 TL gruplara göre yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.4. Türkçe Dersi Akademik Başarı-Dinlemeye İlişkin Tutum

Dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre gelirine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.21. ve 3.22’de özetlenmiştir:

Akademik başarılarını belirlemek amacıyla Eskisehir Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2005- 2006 eğitim- öğretim yılı I. döneminde il genelinde yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu sonuçlardan, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin 100 puan üzerinden aldıkları notlar kullanılmıştır

Tablo 3.21. Akademik Başarıya İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

Akademik Başarı	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1- 0-60	128	45,36	4,374	,387
2-61-84	122	50,25	3,444	,231
3-85-100	250	55,77	4,066	,257
Toplam	600	50,46	5,617	,229

Tabloda görüldüğü gibi akademik başarı notu 0-60 olan 128 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 45,36; 61-84 olan 122 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 50,25; 85-100 akademik başarı notu olan 250 öğrencinin dinlemeye ilişkin tutum ortalaması da 55,77'tür. Buna göre dinlemeye ilişkin tutum puanları yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı notlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.22. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar arası	9734,612	4867,306	2	316,971	0,00	2-1
Grup içi	9167,347	15,356	597			3-1
Toplam	18901,958		599			3-2

Akademik başarı notuna göre dinlemeye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir ($F(599- 3) = 316,971, p < 0,01$).

Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Tukey Testi” sonuçlarına bakıldığında, Türkçe dersi akademik başarı notu 61-84 olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının Türkçe dersi akademik başarı notu 0-60 olan öğrencilere göre daha yüksek, akademik başarı notu 85-100 olan öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının akademik başarı notu 0-60 olan ve 61-84 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.5. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi-Dinlemeye İlişkin Tutum

Dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3.23 ve 3.24'te özetlenmiştir:

Tablo 3.23. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamalar

	N	\bar{x}	Ss	Std. Hata
1-1 Alt Düzey	200	50,79	4,993	,353
2-2 Orta Düzey	200	48,30	3,790	,268
3-3 Üst Düzey	200	55,44	5,411	,383
Toplam	600	51,51	5,617	,229

Tabloda görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin üst bilişsel dinlemeye ilişkin tutum puanları ortalaması 55,44; sosyo-ekonomik düzeye göre orta düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin ortalaması 48,30; sosyo-ekonomik düzeye göre alt düzey okulda öğrenim gören 200 öğrencinin ortalaması da 50,79'tur. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Ortalamalara bakıldığında sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının ve standart sapma puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeye göre alt düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının orta düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Standart sapma puanlarına bakıldığında alt düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin standart sapma puanları orta düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin standart sapma puanlarından daha yüksek olduğu için bu grubun daha heterojen olduğu söylenebilir. Bu durumda orta düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının alt düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarından daha yüksek olmasına sebep olmuştur.

Tablo 3.24. Dinlemeye İlişkin Tutum ve Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p	Fark Çıkan Grup Düzeyleri
Gruplar arası	5254,923	2627,462	2	114,940	0,00	1-2
Grup içi	13647,035	22,859	597			1-3
Toplam	18901,958		599			3-2

Ortalama gelire göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir ($F(599-3) = 114,940, p < 0,01$). Hangi gruplar arasında farkın oluştuğuna ilişkin “Tukey Testi” sonuçlarına bakıldığında sosyo-ekonomik düzeye göre orta düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören öğrencilerden düşük olduğu, sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey okulda öğrenim gören öğrencilerin ise dinlemeye ilişkin tutum puanlarının diğer gruplara göre yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Araştırmanın 3. Alt problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ifade edilmiştir.

Aralarında ilişkinin sorgulanacağı verilerin çeşitlerine göre, farklı veri tipleri için farklı pearsonhesaplama teknikleri geliştirilmiştir. Genellikle, uygulamalar boy, kilo, sınav puanı gibi en az aralık ölçeğindeki nicel değişkenlerle yapıldığı için, pearsonhesaplama tekniklerinden en yaygın olanı ve en çok bilineni **Pearson moment çarpım korelasyonudur**. Buna “basit doğrusal korelasyon” da denir.

Basit doğrusal korelasyon, örneklemdaki veri çifti sayısı ne olursa olsun yapılabilecek bir işlem gibi görünse de, SPSS ile yapılan basit doğrusal pearsonanalizinin özellikle anlamlılık testinin doğruluğu açısından iki önemli koşulunun yerine getirilmesi önemlidir (Green ve Salkind, 2005, s.225) .

Bunlar;

1. Her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olarak, normal bir dağılım sergilemelidir.(Bu koşulun sağlanması, veri dizileri arasında gözlenebilecek tek kişinin doğrusal ilişki olduğu anlamına gelmektedir)

2. Veri çiftleri, evrenden yansız atamayla (rastgele) seçilmiş ve veri çiftlerini oluşturan veriler de birbirinden bağımsız (Matematik-Türkçe gibi) olmalıdır.

Tablo 3.25. Sosyo-ekonomik Düzeye göre ÖğrencilerinÜst bilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri ileDinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki ilişki

Pearson Korelasyon	Alt	Orta	Üst
Alt	0,765		
Orta	0,840	0,709	
Üst	0,754	0,756	0,640

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi, sosyo ekonomik düzeylerine göre üst bilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumları arasında kuvvetli ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerini belirlemek için hazırlananüstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik

ortalamları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yine aynı öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerinin belirlemek için hazırlanan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve bu iki puan grubunun karşılaştırılması yolu ile puanlar arasındaki pearson katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğrencilerin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyleri ile Dinlemeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

	N	\bar{x}	Ss	R	p
Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı düzeyleri	600	49,99	5,483	0,815	,00
Dinlemeye Yönelik Tutum	600	51,51	5,617		

Tablo 3.29’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 600 öğrencinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerini belirlemek için hazırlanan üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 49,99’dur. Bu puanların standart sapması ise 5,483’tür. Aynı öğrencilerin dinlemeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için hazırlanan dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 51,51’dir. Bu puanların standart sapması ise 5,617’dir. Bu iki puan grubu arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı pearson katsayısı ile hesaplanmış ve öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye ilişkin tutum düzeyleri arasındaki pearson katsayısı 0,815 olarak hesaplanmıştır. Pearson katsayısı 0,00 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara göre üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutum arasında yüksek bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara yönelik tartışma yer almaktadır. Aydın ili Efeler ilçesinden amaçlı örneklemeyle seçilen, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme sınırlı olan ve öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalık düzeyi ve dinleme tutumlarının belirlendiği bu çalışmada, alt problemlere göre ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Düzeyi ile Dinlemeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada, elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Eded (2017) yaptığı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin dinlemede orta düzeyde ve kabul edilebilir bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Oxford da (2002) öğrencilerin belirli bir öğrenme görevini ve genel olarak dil öğrenimini yönetebilmeleri için eşik seviyesinde bir üstbilişsel farkındalık seviyesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Palantis vd. (2017) öğretmenler arasında üstbilişsel farkındalık seviyelerinin yüzde doksan üç oranında yüksek olduğunu göstermişlerdir.

Araştırma sonuçlarından cinsiyet değişkenine yönelik bulgulara göre, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ve dinlemeye ilişkin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu çalışma da erkek öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı puanlarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Alcı ve Altun (2007) cinsiyete göre öğrencilerin özdüzenleme ve bilişüstü becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Tabak (2013), tarafından yapılmış olan çalışmada ise dinleme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014), Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan Halide Edip Ortaokulun'da öğrenim gören 60 kişiden oluşan 6. Sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada benzer şekilde anlama ile cinsiyet arasında bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Palantis vd. (2017), öğretmenlered metabilişsel öğrenme ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Akçam (2012), öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişüstü farkındalık arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Kapucu ve Öksüz'ün (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Raz vd. (2005) erkek öğrencilerin üstbilgi stratejileri kullanma düzeylerinin kızlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, erkek öğrencilerin yaşlarının kız öğrencilerden yüksek olması ile ilişkilendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yaşlarının ve sınıf düzeylerinin artışı sonucunda bilişüstü öğrenme stratejilerinin daha fazla farkında oldukları vurgulanmıştır. Sperling ve ark. (2002), Scwartz ve ark. (2004), Kıran ve Sungur (2012), Hashempour, Ghonsooly ve Ghanizadeh (2015) cinsiyet ile üstbilgi becerilerin kullanılması arasında anlamlı bir fark olmadığını bildirmişlerdir. Buna karşın literatürde kız öğrencilerin üstbilgi becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğunu bulgularan çalışmalar da yer almaktadır (Fennema, Carpenter, Jacobs, Franke ve Levi, 1998; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009).

Araştırma sonuçlarından eğitim durumu değişkenine yönelik bulgulara göre, anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin üstbilgi dinlediğini anlama farkındalığı düzeyleri ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki puanlarının yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte Taşkın ve Aygün'ün (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik okuma tutumlarında anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gülerer ve Batur (2004), anne ve babaların çocukların okuma davranışları üzerinde ve okuma tutumlarının gelişmesinde büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ulaşılan anne ve babanın öğretim durumunun yükseldikçe öğrencinin üstbilgi dinlediğini anlama farkındalığı ile dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu etkilendiği söylenebilir.

Dinleme becerisine yönelik eğitimin öncelikle ailede başlaması doğrultusunda, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin sahip oldukları çocuklarda üstbilgi dinlediğini anlama farkındalığının daha fazla geliştiği düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, çocuklarda dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirme ve dinleme etkinliklerinde çocukların düşünme süreçlerinin nasıl harekete geçirileceğine yönelik farkındalık sağladıkları düşünülmektedir. Jones (2007) aile yanı sıra öğretmenin konuşma ve dinlemenin geliştirilmesinde rolünü vurgulamıştır. Öğretmenin sınıfta açıklama, sorgulama, tanımlama, düzenleme ve değerlendirmedeki rolünün çoğunlukla konuşma yoluyla yapıldığını, öğretmenlerin etkili konuşma ve dinlemeyi teşvik etmek için benimseyebilecekleri açık ve birbirine bağlı dört yaklaşım bulunduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımların üstbilgi farkındalık geliştirme yanı sıra diyalog öğretimi, planlama ve değerlendirme yoluyla başarılılabileceğini belirtmiştir. Thomas ve Anderson (2013) ebeveynler ile yürüttükleri

çalışmalarında, ebeveynlerin kendileri ve çocuklarının düşünme ve öğrenme süreçleriyle ilgili üstbilişsel prosedürel ve koşullu bilgileri sundukları tespit edilmiştir. Ebeveynler, bu üstbilişsel bilginin çocuklarıyla olan ilişkilerini etkilediğini ifade ederken, bunu kendileri için görev gereksinimi olarak gördüklerini ve çocukları için uygun bir pedagojik eylem olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine yönelik bulgulara göre, ailenin aylık ortalama geliri yükseldikçe öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye ilişkin tutum arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2015), sosyo-ekonomik-kültürel duruma göre dinleme stratejisi öğretiminin ekonomik ve sosyal yönde iyi olan ailelerin öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu durumda ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ile dinlemeye ilişkin tutumlarını etkilediği, ailelerin ekonomik seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığının ve dinlemeye ilişkin tutumlarının da olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır. Özellikle sosyo ekonomik açıdan orta ve üst düzey ailelerinin çocukları ile kurdukları etkileşimin bu çocuklarda bilişüstü stratejilerin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir (Slavin, 2018).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrencilerin Türkçe akademik başarılarının arttıkça üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye ilişkin tutum puanlarının da arttığı görülmüştür. Dos (2014) bu çalışmaya benzer şekilde üstbilişsel farkındalık ile akademik performans arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Dos, üstbilişsel farkındalığı yüksek üniversite öğrencilerinin daha iyi akademik performans sergiledikleri sonucuna varmıştır. Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin yaşlarının üniversite öğrencilerinden küçük olmasına rağmen farklılığın pozitif olduğu görülmüştür. Dolayısıyla üstbilişin, ilköğretim, lise ve yükseköğrenim gibi farklı öğrenme süreçlerinin genelinde akademik başarı için önemli bir yordayıcı olabileceği söylenebilir. Üstbilişselliği programlarının bir parçası olarak içeren sınıf uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalarda, üstbilişsel eğitimin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Coutinho, 2007; Ghavam vd., 2011; Negretti ve Kuteeva, 2011). Özsoy ve Ataman (2009) da yaptıkları çalışmada matematikte problem çözme becerisi ve matematik başarısı ile üstbilişsel beceriler arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Bunun aksine,

Palantis vd. (2017) öğretmenlerde üstbilişsel dinleme farkındalığının akademik yeterliliğe göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak araştırmanın bir diğer sonucunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye ilişkin tutum puanlarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum puanları, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından daha düşük bulunmuştur. Benzer bulguların elde edildiği diğer çalışmalardan Yerdelen-Damar ve Peşman (2013) sosyoekonomik durumun üstbilişsel beceriler ve özyeterlilik aracılığı ile fizik dersi başarısını yordadığını belirtmişlerdir. Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) sosyoekonomik faktörlerden anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu ve kentsel kesimde yaşayan ilköğrencilerinin anlamlı şekilde daha yüksek üstbilişsel becerilere sahip olduklarını gözlemlemişlerdir. Jain vd. (2018) düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik statü seviyelerinin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yapılandırılmasında önemli bir rol oynadığını ve bunun da akademik uyum ve akademik başarıyı şekillendirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca sosyoekonomik durumu yüksek katılımcıların, sosyoekonomik durumu orta düzeyde olan katılımcılara göre koşullu bilgi ve akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu, sosyoekonomik durumu düşük olan katılımcıların da sosyoekonomik durumu orta düzeyde olan katılımcılara göre koşullu bilgi ve planlama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan farklı şekilde Fayyaz ve Kamal (2014) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen kişilerin farklı coğrafi bölgelere ait olmalarının dinleme stratejileri arasında farklılık yaratmadığı, bu katılımcıların üstbilişsel dinleme farkındalıklarının nispeten eşit olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutum arasında yüksek bir ilişkinin ($r=0.80$) bulunduğu tespit edilmiştir.

Vandergrift ve arkadaşları (2006) öğrencilerin dinleme süreci konusundaki farkındalıklarını artırarak, öğrencilerin nasıl daha iyi dinleyici olunacağını öğrenebildiklerini belirlemiştir. Bu öğrenme nihayetinde, başka bir dili daha hızlı ve daha verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayacağı kanısına varılmıştır. Goh ve Taib (2006) öğrencilerin dinleme sürecinde kolaylıkla pasif kaldıklarını ve bu durumun öğrencilerin sıkılmalarına ve dinlemeye karşı isteksiz olmalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile dinleme becerisinin

gelişimi arasında pozitif ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir. Benzer hipotezi test eden Goh ve Hu (2014) Çinli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, yabancı dil olarak İngilizceyi seçen öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ve dinleme performansları arasında anlamlı ve pozitif ilişki belirlemişlerdir. Bu bulgu ışığında, üstbilişsel dinleme farkındalığı yüksek öğrencilerin dinlemeye daha fazla yönelerek daha yüksek dinleme becerisine sahip olabilecekleri söylenebilir. Buna göre öğrencilerin dinleme başarılarının, dinlemeye yönelik tutumdan ve üstbilişsel dinleme farkındalığından etkilendiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ile dinlemeye ilişkin tutum arasında kuvvetli bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Ghapanchi ve Taheryan (2012) üstbiliş stratejileri öğretiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, üstbiliş stratejileri öğretimi, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Zeng (2014) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını ve dinleme performansını geliştirmek için üstbilişsel öğretim etkinliği düzenlemiş ve üstbilişsel farkındalığı artırma öğretiminin dinleme performansını daha fazla arttırdığını göstermiştir. Ayrıca aynı çalışmada bireysel öğrenme sonrası öğrenimi yansıtıcı dergilerin kullanımının, üstbilişsel farkındalık ve güven üzerindeki olumlu etkileri daha da pekiştirdiği görülmüştür. Bu bulguya göre, öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı arttıran materyal kullanımının dinlemeye yönelik tutuma daha olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Xu (2017) üstbilişsel dinleme farkındalığının beklenti, önem, ilgi, dinleme kaygısı ve dinleme testi arasındaki ilişki üzerindeki aracılık etkisini incelediği çalışmasında, sınava katılan öğrencilerin dinleme puanlarının beklenti, ilgi ve dinleme kaygısı ile anlamlı bir şekilde yordandığını belirlemiştir. Ayrıca beklenti, ilgi, dinleme kaygısı ve dinleme testi puanı arasındaki ilişkiye üstbilişsel dinleme farkındalığının aracılık ettiğini tespit etmiştir. Bu durumda öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının arttıran beklenti, ilgi ve dinleme kaygısı tutumların dinlemeye yönelik tutuma katkısı olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde yer alan okullarda üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla sınıf düzeyine göre programların hazırlanması, sınıf içi müdahalelerin yapılması ve akademik performansın izlenmesi,

- Eğitim düzeyi düşük ailelere üstbilişsel farkındalık ve dinlemenin önemine yönelik eğitimlerin verilmesi ile ev ortamında da öğrencilere aileler tarafından üstbilişsel beceri gelişiminin desteklenmesinin sağlanması,
- Gelecek çalışmalarda farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan daha fazla öğrenciye ulaşarak üstbilişsel farkındalık ve dinleme tutumuna yönelik nicel araştırmaların yapılması yanı sıra nitel yöntem kullanarak okul müdürleri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler/mülakatlar gerçekleştirilmesi,
- Aynı sosyoekonomik düzeydeki okullarda farklı sınıflar (ilkokul, ortaokul ve lise) arasındaki üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalıklarını karşılaştırmak ve öğrencilere daha iyi dinleme ve anlamaya yönelik danışmanlık saatlerinin ayrılması önerilmektedir.



5. KAYNAKLAR

- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdağ, M. (2014), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziomanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Alcı, B., ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır?. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Arıcı, A., Kır, D. (2017), Dinlemeye Hazırlık Çalışmalarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8): 265-275.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(9): 45-63.
- Atalay, T., Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *M.Ü. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 68-81: 1885-1904.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Balaban, S. (2017). *Comparison Of Shadowing And Note-Taking As Two Whilelistening Strategies And Their Effects On Efl Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baş, F. ve Sağır, M .Ö. (2017). Türkiye’de Eğitim Alanında Üstbiliş Odaklı Yapılan Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 42: 1-33.

- Baysal, N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., Malbeleşi, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (25. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Ceylan, E. (2016). *An Exploratory Study On The Relationship Between Motivation Types, Metacognitive Awareness, And Efl Listening Proficiency*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Chang, C. W. (2013). Metacognitive Awareness In English Listening: A Study of Taiwanese Non-English Majors, *National Year of the Tiger University of Science and Technology*, 31, 75–90.
- Çetinel, G. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu ile Çocuğın Dinleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. 15 Temmuz 2019 tarihinde <https://sbd.aku.edu.tr/II2/14-musa-cifci.pdf> adresinden alınmıştır.
- Değirmenci, T. (2018). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Üstbilişsel Açidan İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C. (2009). Dinleme / İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri, *Milli Eğitim*, 181: 53-64.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Dilci, T., ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim, *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3: 6-20.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dos, B. (2014). The Relationship Between Mobile Phone Use, Metacognitive Awareness and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 192-200.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ede, J. (2017). *Metacognitive Awareness in EFL Listening*. Master's Thesis, J.J. Strossmayer University of Osijek Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek.
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Destekli Tam Öğrenme Modelinin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Öz-Yansıtma Becerileri, Özyeterlik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Elitaş, Y. (2015) *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş, Mantıksal Derin Düşünme Yeteneği ve Matematiksel Problem Çözme Performansı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). “DinleZleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4): 418-432.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik Öğretiminde Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Üstbilişsel Becerileri ve Matematik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fayyaz, W. and Kamal, A. 2014. Role of Gender, Age, and Geographical Locality in Metacognitive Listening Skills of English as a Foreign Language. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 29(2), 265-276.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Jacobs, V. R., Franke, M. L., ve Levi, L. W. (1998). A Longitudinal Study of Gender Differences in Young Children's Mathematical Thinking. *Educational Researcher*, 27(5), 6-11.
- Garofalo, J. ve Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.

- Ghapanchi, Z., and Taheryan, A. (2012). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and metacognitive strategy use in speaking and listening proficiency of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(4), 64-75.
- Goh, C. C. M. ve Hu, G. (2014) Exploring The Relationship Between Metacognitive Awareness And Listening Performance With Questionnaire Data, *Language Awareness*, 23:3, 255-274.
- Goh, C., and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Gülerer, S. & Batur. Z. (2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (2). 1-12
- Gündoğdu, A. (2012). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1): 201-217.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1217-1227.
- Gürsel, F.G. (2016). *Üstbiliş Dayalı Öğretim Yönteminin Yedinci Sınıf Işık Ünitesinde Öğrencilerin Üstbiliş Farkındalığı, Tutum ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harmankaya, M. (2016). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hashempour, M., Ghonsooly, B., ve Ghanizadeh, A. (2015). A Study of Translation Students' Self-Regulation and Metacognitive Awareness in Association with their Gender and Educational Level. *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*, 3(3), 60-69.
- Jones, D. (2007) Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness, *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579.
- Karakuş Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016) Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (33. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 3 (11), 372-380.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11: 733-771.
- Kaya, B. (2016), *Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2012), *Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, K. (2015). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kıran, D., and Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: Examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology*, 21(5), 619-630.
- Kodan, H., Bosdemir, H. (2016), İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeyinin Belirlenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37: 15-27.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 245-258.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (The Evaluation of Listening Styles of Turkish Teacher Candidates in Terms of Different Variables). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Mahmut, K. (2006). Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(1), 1583-1595.
- Memiş, A., Arıcan H. (2013), Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1: 76-93.

- Özbyay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26: 155-175.
- Özbyay, M., Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 713-740.
- Palantis, N.J., Mohammed, J.A., Ibrahim, M., Ismail, S.H., Anuar, N.K., Buang, N. (2017). Patterns of Metacognitive Awareness Among Primary School Teachers. *Varia Pendidikan*, 29(2), 141-146.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 1, 15-51.
- Pehlivan, F. (2012), *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Strateji Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Polat, S., ve Uslu, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişimlerine Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 28-43.
- Rahimi, M. ve Katal, M. (2012). Metacognitive Listening Strategies Awareness In Learning English as a Foreign Language: a Comparison Between University and High School Students, *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 31, 82-89.
- Raz, N., Lindenberger U., Rodrigue K.M., Kennedy K.M., Head D., Williamson A. (2005). Regional brain changes in aging healthy adults: General trends, individual differences and modifiers. *Cerebral Cortex*. 15(11), 1676–1689.
- Sarı, S. (2016), *İlkokul 4. Sınıfta Fen Bilimleri Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories, *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Selçuk, A. (2007). Sosyal Bir Davranış Biçimi Olarak Dil. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 503-507.
- Slavin, R. (2018). *Educational Psychology*. Pearson: New York.

- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Tabak, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22): 171-181.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Taşkaya, S. M. ve Karadağ, R. (2018). *Türkçe Öğretimi*, Lisans Yayıncılık.
- Taşkın, Y. (2017). Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Language Academy*, 5(2): 116-128.
- Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c2081e31.41ed4.96727988, (10.10.2018).
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Düzeyine Etkisi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 303-319.
- Teng, H. C. and Lin, C. H. (2015). A Study of Metacognitive Listening Instruction to EFL Young Learners, *The Language Trainin & Testing Center*, 1-17.
- Thomas, G.P. and Anderson, D. (2013). Parents' Metacognitive Knowledge: Influences on Parent-Child Interactions in a Science Museum Setting. *Res Sci Educ.*, 43, 1245-1265.
- Topçu, M.S. and Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2 (4), 44-54.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Özyeterliği ve Üstbiliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3): 2243-2260.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., and Mareschal, C. J. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.

- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M. V., Elshout, J. J. ve Busato, V. V. (1994). Metacognitive mediation in learning with computer-based simulations. *Computers in Human Behavior*, 10(1), 93-106.
- Xu, J. (2017). The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness between Test-Taking Motivation and Listening Test Score: An Expectancy-Value Theory Approach. *Frontiers in Psychology*, 8, 2201.
- Yazar, S., Yazar, İ. (2018). *Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Yeganeh, M. T. (2013). Metacognitive Listening Strategies Awareness In Monolingual Versus Bilingual EFL Learners, *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 70, 1787 - 1793.
- Yıldırım, S. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları ile Benzer Matematiksel Problem Türlerini Çözmeleri Arasındaki İlişki.
- Yıldız, E., Akşit, A. C. ve Uyar, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Sürecine İlişkin Görüş ve Algıları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45): 911-923.
- Yıldız, N. (2015), *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zeng, Y. (2014). Investigating The Effects of Metacognitive Instruction On Chinese Efl Learners' Listening Performance. *International Journal of Innovation in English Language Teaching*, 3(2).

6. EKLER

Ek 1. Valilik İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90864724-605-E.3209698
Konu: Araştırma İzni

21/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

Adnan Menderes Üniversitesinin 02/03/2016 tarihli ve 2732 sayılı yazılarında belirtilen; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Esin MERAL tarafından "İşbirliğine Dayalı Üstbiliş Strateji Öğretiminin Dinlediğini Anlama Beceresine ve Üstbiliş Farkındalık Düzeyine Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında İlimiz Efeler İlçesine bağlı ilkokullardaki 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanması isteği 19.10.2015 tarihli ve 10590631 sayılı Valilik Onayı ile kurulan Değerlendirme Komisyonunca incelenmiştir.

Söz konusu çalışma Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüş olup, Esin MERAL tarafından 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında İlimiz Efeler İlçesine bağlı ilkokullardaki 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1. Adnan Menderes Üniversitesinin Yazısı ve Ekleri (4 Sayfa)
2. Komisyon Kararı (1 Adet)

OLUR
21/03/2016

Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 09100 Efeler/AYDIN
Telefon :(0256)2151028 Faks :(0256)2251268
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr Web : http://aydin.meb.gov.tr

Bilgi İçin :Fadime GÜMÜŞ
Memur
Telefon :(0256)2151028-1101

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 35ff-4f49-30ed-8692-87fe kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. TÜİK Verileri

İlçe Adı	Okul Adı	Adres	SED
EFELER	Armutlu İlkokulu	Armutlu ilkokulu / Armutlu Mahallesi / Efeler / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Fitnat Nihat Azizler İlkokulu	Ata Mahallesi Aydın Bulvarı No92 AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	Gazipaşa İlkokulu	Köprülü Mahallesi Batı Gazi Bulvarı No 100 Efeler / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Hacı Celal Oto İlkokulu	Adnan Menderes Mah. Aydın Bulvarı No.37 Merkez/AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	Halide Hatun İlkokulu	Girne Mh. Halide Hatun Cad. No 2 Merkez AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Kardeşköy İlkokulu	Kardeşköy Merkez/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	Yedi Eylül mah. Mehmet Akif Ersoy cd. No40 Merkez/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Ticaret Odası İlkokulu	Girne Mahallesi Bayındırlık Bulvarı AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Ortaköy İlkokulu	Ortaköy UmurluAYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu	Cumhuriyet Mahallesi Vali Konağı Bulvarı 1999 Sk. No1 Efeler/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Yunus Emre İlkokulu	Osman Yozgatlı Mh. Atatürk Bulv. No 178 Merkez/AYDIN	ALT(Gelişmemiş)
EFELER	Umurlu Emirdoğan İlkokulu	Umurlu Emirdoğan Köyü /AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	İlcabaşı İlkokulu	İlcabaşı /AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Kadıköy İlkokulu	KADIKÖY MAHALLESİ EFELER/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Terziler İlkokulu	Terziler Köyü UmurluAYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Dağeymiri İlkokulu	Dağeymiri Köyü AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Ovaeymir İlkokulu	Adnan Menderes Mah. Okul Cad. Ovaeymir/AYDIN	ALT(Gelişmemiş)
EFELER	Yedieylül İlkokulu	Güzel Hisar Mahallesi Egemenlik Caddesi No40 Merkez/Aydın	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	Dalama İlkokulu	Dalama Beldesi AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	Zübeyde Hanım İlkokulu	İstiklal Mah. Rıza Toprak Cad. T. No 27 Aydın/Merkez	ALT(Gelişmemiş)
EFELER	Ekrem Çiğçi İlkokulu	Meşrutiyet Mahallesi Gençlik Caddesi No31 AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Eğrikavak İlkokulu	Eğrikavak Köyü Merkez/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Örsdemir Balkan İlkokulu	Kuyulu Köyü / AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	UMURLU KOCAGÜR İLKOKULU	Kocagür Mah. Kocagür Sok. No1 Efeler/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Işıklı İlkokulu	Işıklı Köyü Merkez Aydın	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Yılmazköy İlkokulu	Yılmazköy Merkez/ AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Yörük Ali Efe İlkokulu	Efeler Mahallesi 1416 Sokak No 2 AYDIN	Orta(Orta Gelişmiş)
EFELER	Cumhuriyet İlkokulu	Hasanefendi Mah. Gençlik Caddesi No5 Efeler /AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Tepecik İlkokulu	Hürriyet Mah. Şehit Mehmet Ali Tosun Bulvarı TEPECİK/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Zafer İlkokulu	Zafer Mah. Pınarbaşı mevkii . 109 Sokak No9 AYDIN	ÜST(Gelişmiş)

EFELER	Umurlu Yukarı Kayacık İlkokulu	Yukarıkayacık Köyü Umurlu / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Atatürk İlkokulu	Umurlu Mah. Mehmet Akif Cad. No 66 Efeler/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	İmamköy İlkokulu	İmamköy Mah. Köy İçi Mevki No 29 Efeler / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Kuyucular İlkokulu	Kuyucular Köyü No50 Umurlu/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Savrandere Hacı Ahmet Atay İlkokulu	Savrandere köyü aydın	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Çeştepe İlkokulu	Atatürk Mahallesi. Atatürk Caddesi. 11. Sokak No1 Çeştepe Beldesi/EFELER AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Güzelhisar İlkokulu	Adnan Menderes Bulv. Güzelhisar Mah. No49 Aydın / Merkez	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Konuklu İlkokulu	Konuklu Köyü	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Göhlisar İlkokulu	Göhlisar Köyü Aydın	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Umurbey İlkokulu	Umurlu Mah. Atatürk Blv. No 19/2 09630 Efeler/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	RECEP TAYYİP ERDOĞAN İLKOKULU	Zeybek Mahallesi Toki Konutları	ALT(Gelişmemiş)
EFELER	Şahnalı İlkokulu	Şahnalı Köyü	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Dalama Yeniköy İlkokulu	Dalama Yeniköy / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Kızılcaköy İlkokulu	Efeler Kızılcaköy Merkez / AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir İlkokulu	Baltaköy Mahallesi, Baltaköy Sokak, No91 Efeler İlçesi, AYDIN	ÜST(Gelişmiş)
EFELER	Umurlu Fatih İlkokulu	Çarşı Mah. Umurbey Cad. No.12 Umurlu/Efeler/AYDIN	ÜST(Gelişmiş)

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Adı Soyadı:

Cinsiyet: ()Erkek ()Kadın

Yaş:

Okul:

Anne Eğitimi: ()İlköğretim –()Lise –()Üniversite –()Okuryazar Değil

Baba Eğitimi: ()İlköğretim –()Lise –()Üniversite –()Okuryazar Değil

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Aile Geliri: ()0-1400 TL –()1401-3000 TL –()3000- + TL

Türkçe Not Ortalaması: ()0-60 – ()61-84 –()85-100

Ek 4. Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalığı Ölçeği

Aşağıda başkalarını dinleme eğilimlerini ölçen ifadeler bulacaksınız. Lütfen **ifadede belirtilen davranışı gösterme sıklığınızı** kendinize uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. İlginiz için teşekkür ederim.

	Madde	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1	Dinlemeye başlamadan önce dinleme amacımı belirlerim.			
2	Dinlerken, önemli gördüğüm yerler ile ilgili notlar alırım.			
3	Dinledikten sonra dinleme amacıma ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.			
4	Dinlediklerimi daha iyi anlamak için konu ile ilgili önceki bilgilerimi gözden geçiririm.			
5	Dinlediklerimi kendi cümlelerimle anlatabilirim.			
6	Dinlediklerimle ilgili anahtar kelimeler çıkarırım.			
7	Dinlerken anlayıp anlamadığımı sürekli kontrol ederim.			
8	Dinlemeye başlamadan önce dinlerken yapmam gerekenleri planlarım.			
9	Dinlediklerimi anlayamadığımda ne yapacağımı belirlerim.			
10	Dinlerken, kendime dinlediklerimle ilgili sorular sorarım.			
11	Dinlediklerimi ne kadar anladığımın farkında olurum.			
12	Dinlediklerimi daha iyi anlamak için dikkatimin dağılmamasına özen gösteririm.			
13	Dinlemeye başlamadan önce yaptığım tahminlerin doğruluğunu dinleme sonrasında kontrol ederim.			
14	Dinlediklerimi, daha iyi anlamak için zihnimde canlandırmaya çalışırım.			
15	Dinledikten sonra başlangıçta yaptığım planın ne kadar etkili olduğunu değerlendiririm.			
16	Dinlediklerimi nasıl daha iyi öğreneceğimi bilirim.			
17	Dinlediklerimden öğrendiklerim ile konu hakkındaki önceki bildiklerimi karşılaştırırım.			
18	Dinlemeye başlamadan önce metnin başlığından yola çıkarak içeriği ile ilgili tahminlerde bulunurum.			
19	Dinlediklerimde geçen anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını içinde geçtiği cümleden bulmaya çalışırım.			
20	Dinlerken dikkatimi özellikle hangi bölümlere yoğunlaştırmam gerektiğini bilirim			

Ek 5. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıda başkalarını dinleme eğilimlerini ölçen ifadeler bulacaksınız. Lütfen **iletişimdeki dinleme sürecinde gösterdiğiniz davranışlarınızı düşünerek** kendinize uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. İlginiz için teşekkür ederim.

	Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.			
2	Bir şeyler dinlerken genellikle canım sıkılır.			
3	Türkçe dersinde dinleme etkinliklerine ayrılan zaman azaltılırsa mutlu olurum.			
4	Dinleme etkinlikleri olmasa Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.			
5	Dinleme etkinleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.			
6	Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri eğlencelidir.			
7	Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissederim.			
8	Dinlemenin, okumaya göre daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			
9	Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.			
10	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.			
11	Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.			
12	Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.			
13	Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri zaman kaybıdır.			
14	Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.			
15	Bir şeyler dinlerken çabuk yoruluyorum.			
16	Dinlerken sözcük dağarcığımanın geliştiğini düşünüyorum.			
17	Dinleyerek daha iyi öğrenirim.			
18	Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.			
19	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.			
20	Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımanın artacağına inanıyorum.			
21	Dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Esin MERAL

Doğum Yeri ve Tarihi: Erzincan / 10.08.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Eğitim Bilimleri
Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü /
Türkçe Öğretimi / Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller:

İş Deneyimi

Öğretmen (2017-2019) Buca Şehit Ömer Kılıçoğlu İmam hatip Ortaokulu, İzmir

İletişim

E-posta Adresi : esinmeral67@gmail.com

Tarih : 18.01.2019