



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 339-360

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Mesut GÜN –
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY

This article was checked by iThenticate.

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE, DİNLEMeye YÖNELİK TUTUMLARINA VE DİNLEME KAYGILARINA ETKİSİ*

Mustafa Özgün HARMANKAYA** - Deniz MELANLIOĞLU***

ÖZET

Bu çalışmada üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Van merkezde yer alan bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilere araştırmanın içeriğine uygun olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmış; ön test ve son test olarak Tayşi (2014) tarafından geliştirilen “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği” ve “Dinlediğini Anlama Testi” uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların ön test ve son test puanlarına etki eden birtakım değişkenlerin olup olmadığını belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” ile öğrencilerden çeşitli bilgiler alınmıştır. Deney grubuna ön test ve son test uygulamaları hariç 8 hafta süresince üstbiliş stratejileri ile dinleme eğitimi verilmiş kontrol grubunda ise dinleme metinleri, öğretmen kılavuz kitabındaki şekliyle işlenmeye devam edilmiştir. 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 tespit edilmiş; dinleme kaygılarında ise dinlemeye yönelik tutumlarında ise iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, dinleme eğitimi, üstbiliş stratejileri, dinleme tutumu, dinleme kaygısı.

* Bu makale, Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu danışmanlığında hazırlanan aynı başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, El-mek: ozgunharmankaya@gmail.com

*** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: denizmelanlıoğlu@hotmail.com

**THE EFFECT OF METACOGNITIVE STRATEGIES EDUCATION
ON THE LISTENING COMPREHENSION SKILLS, THE
ATTITUDES TOWARDS LISTENING AND LISTENING ANXIETY
ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

ABSTRACT

In this study, we aim to identify the effects of metacognitive strategies education on listening comprehension skills, attitudes towards listening and listening anxiety on seventh grade students. In this research used to pretest-posttest control group quasiexperimental model.

The study has been conducted with 100 7.th grade students, studying in the city of Van. As a pre-test "Listening Attitude Scale" developed by Tayşi (2014) and "Listening Anxiety Scale For Secondary School Students" developed by Melanlıoğlu (2013) have been applied. Further more in order to determine if there are factors that effects the grades of pre-test and post test information has been gathered from students by "Personal Information Form". The data has been evaluated in statistical means and it has been revealed by the evaluation that there was no meaningful difference between the groups. By neutral appointment two groups have been identified as control groups and two groups have been identified as experiment groups. In the experiment group, except for the pre-test and post-test, 8 weeks of metacognitive strategies listening education has been given whereas the control group continued their education according to the regular Turkish teaching curriculum.

Spss package program has been used in analyzing the data from the research. As a result of the analysis it has been determined that there is a meaningful advantage on students who were given metacognitive strategies education and there was a advancement listening comprehension skill. However, it has been determined that there was no meaningful difference on the attitudes towards listening and listening anxiety.

STRUCTURED ABSTRACT

In this research, the aim is to assess the effect of metacognitive strategies which are utilized in developing high level skills to 7th grade students' listening comprehension skills, their attitudes to listening and listening anxieties. In this respect, the question of "What is the effect of teaching metacognitive strategies to middle school students' listening comprehension skills, their attitudes to listening and listening anxieties?" is headed to be answered. This research was carried out with 100 students studying at a middle school in Van.

Hypotheses listed below in compliance with the aim of the research were examined:

1. There is a significant difference between the results of pre and final listening comprehension tests conducted to groups of students who were and weren't taught metacognitive strategies according to students' marks.

Turkish Studies

2. There is a significant difference between the results of pre and final tests of attitudes to listening scale conducted to groups of students who were and weren't taught metacognitive strategies according to students' marks.

3. There is a significant difference between the results of pre and final tests of listening anxiety scale conducted to groups of students who were and weren't taught metacognitive strategies according to students' marks.

Semi-experimental pattern with pre test - final test control group was employed in the research. Semi-experimental pattern is a research pattern which is utilized to nominate the participants for experiment and control groups when objective nomination isn't performed (Kaptan 1998; Karasar 2006). These studies include objective selection of groups; however, nomination of participants for experiment and control groups objectively isn't included in that it is very difficult to comprise groups artificially in semi experimental studies. Thus researcher must nominate groups as experiment and control objectively (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008). Since it is not possible to group 7th grade students once again objectively, two of the available groups were nominated as experiment and the other two as control objectively and pre tests were implemented to both groups. Final tests were implemented to both groups after the experimental activities done in experiment groups and differences between groups were compared. Students did listening activities in compliance with the research matter on the phase of research practice; as a pre test "Attitude to Listening Scale" developed by Tayşi (2014), "Listening Anxiety Scale for Middle School Students" and "Listening Comprehension Tests" developed by Melanlıoğlu (2013) were practiced. Various information were gathered from students with "Personal Information Form" in order to assess whether there are some variables affecting pre and final tests scores of experiment group. After the collected data was studied statistically it was seen that there is not a significant difference between the groups; two of the classes were decided as experiment and the other two as control groups with the help of objective nomination. Experiment group was taught listening with metacognitive strategies during 8 weeks excluding pre and final tests while control group was taught according to Turkish Language curriculum. Collected data in the research was analyzed with the help of SPSS.

In order to decide which statistical test to use in data analysis, the scores experiment and control groups got from each measuring instrument were analyzed whether they show normal distribution or not. According to Büyüköztürk (2007) if the group size is lesser than 50, Shapiro-Wilk test is used in analyzing normality distribution. In addition to this, according to Özer (2007) Shapiro-Wilk Z test gives better results than other normality tests. Considering these explanations, whether the data gathered from *Listening Comprehension Test, Attitude to Listening Scale and Listening Anxiety Scale for Middleschool Students*, which are carried out in control groups as pre and final tests show normal distribution or not was analysed with Shapiro-Wilk Z test. According to the result of the analysis the data doesn't show normal distribution. Therefore, non-parametric statistics tests were used in all the analysis.

Turkish Studies

In the research, scores that the students in experiment and control groups did were compared using Kruskal Wallis test (in the comparison of all groups) and Mann Whitney U test (in dual comparisons). Wilcoxon signed rank test was also carried out to decide if there is a significant difference between pre and final tests of all groups. In all comparisons 0,05 is considered for the significant difference. Temporary variables were shown with frequency and percent slice. A computer-aided statistics program was utilized in all analyses.

First of the hypotheses tested in the scope of research was defined as “There is a significant difference between the scores the group of students who were and weren’t taught metacognitive strategies did between pre and final tests of listening comprehension test.”. In the scope of research, gathered findings show that there is a significant difference between the students who were taught metacognitive strategies and the ones who weren’t taught from the listening comprehension point of view in favour of experiment group. This finding shows that metacognitive strategies training has a positive effect on students’ listening comprehension skills. In other words, metacognitive strategies training helps students to understand what they listen fairly well. This finding shows consistency with similar studies where metacognitive strategies’s effect on listening skill is inquired. (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Imhof, 2000; Abdelhafez, 2006; Goh and Taib, 2006; Coşkun, 2010; Cross, 2010; Bozorgian, 2012, 2015; Vandergrift, 2003, 2005; Ghapanchi, and Taheryan, 2012; Birjandi and Rahimi 2012; Vandergrift and others 2006; Kurita, 2012; Ratebi ve Amirian, 2013; Malik and others, 2013; An and Shi, 2013; Movahed, 2014; Moghadam and Rad, 2015; Shabani and Heidarian, 2015; Rahimirad and Moini, 2015). In literature, two applied studies were encountered in teaching Turkish as a first language where listening skill and metacognitive strategies are examined together; one of them is done by Melanlıoğlu (2011) and the other is by Katrancı (2012). When the findings of first hypothesis are examined, it can be seen that they show consistency with the findings of Melanlıoğlu (2011) and Katrancı (2012).

Second hypothesis of the research was decided as “There is a significant difference between the scores, groups of students who were and weren’t taught metacognitive strategies did in pre and final tests of attitude to listening scale.”. According to the findings gathered at the end of the research, it can be said that metacognitive listening activities done in experiment group and the lessons given according to Turkish Language curriculum (2006) in control group don’t differ in changing the groups’ attitudes to listening. Katrancı (2012) states that there is a significant difference between access points related with students’ who did listening exercises in compliance with metacognitive strategies training and Turkish Language curriculum (2005) attitude to listening in favour of experiment group. According to this, the result of the research doesn’t show consistency with the study of Katrancı (2012). Eight weeks spent with metacognitive strategies training and the activities done in this time not being enough can be considered a reason for this case. Students’ level differences can also affect this.

Turkish Studies

Third hypothesis of the research was decided as “There is a significant difference between the scores, groups of students who were and weren’t taught metacognitive strategies did in pre and final tests of listening anxiety scale for middleschool students.”. In the scope of research gathered findings show that students who were taught metacognitive strategies have less anxiety levels when compared with control groups they don’t have statistically significant difference. With respect to this, it can be said that metacognitive listening activities and lessons given according to Turkish Language curriculum (2006) in control group don’t affect students’ listening anxiety. The span of eight week metacognitive strategies training being insufficient is the reason.

Suggestions below were proposed at the end of the research:

1. A common perception that listening is an improvable skill should be organized. In order to organize this perception, preparing various public presentations, audio-visual materials such as short videos sustained by ministry of family and social policy, ministry of education, municipalities and various non-governmental organizations social media awareness campaigns should be organized.

2. The importance of listening skill in mind, all the teachers including Turkish Language teachers have the utmost duty to improve this skill. Therefore, teacher training programs in education faculties must include courses about the importance of listening skill and what to do to improve this skill.

3. Attitude to listening plays an important role in improving listening skill. Therefore, teachers should assess students’ attitude to listening and give importance to studies for improving them.

4. Teachers should determine the reasons for temporary and continuous anxiety to listening skill; anxiety level should be lowered to a more appropriate level for learning. Teachers can carry out anxiety scales in the beginning of the semester in order to detect factors which may create anxiety or detect listening situations which may create anxiety in students by asking a couple of questions in the classroom.

5. Kinds and time periods of practices for improving listening skill should be increased; activities should be arranged in a way that all the students should be included. For this, students’ interests can be determined by votings between students and activities can be planned accordingly.

6. Teachers shouldn’t only commit themselves to the activities in teachers’ and students’ books in classroom listening activities; activities should be arranged in a way that activities should be related to students expectations, other lessons and should catch the students’ attention. Teachers should benefit from printed materials prepared for students, audio-visual materials in social media or materials which are up to date and attract students’ attention in listening time.

7. In testing and evaluation of listening skill both process and aims should be evaluated. Therefore, various testing and evaluation tools should be developed.

8. Metacognitive strategies are not for realizing an aim, but for thinking processes themselves in mind, teachers should be conscious about metacognitive processes and teach them to students. Ministry of education should add various activities, which include application examples about learning strategies, in activities of in-service training and distance education so that it can raise awareness between teachers about these kinds of strategies.

Keywords: Listening skill, listening education, metacognitive strategies, listening attitudes, listening anxiety.

Giriş

İnsanlar duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini çevrelerine aktarmak için çeşitli yollar kullanmışlardır. Başlangıçta bugün için ilkel olarak görülen yollar kullanılmış olsa da insanoğlu binlerce yıllık macerasının ardından bu yolları belli bir sistematığe oturtarak “dil” denilen gelişmiş bir yol bulmuştur. Aksan (2007: 55) bu yolu düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır.

Bireyler ve toplumlar arası iletişimde, dilde var olan dört temel dil becerisi kullanılır. İletişim sürecinde verilmek istenen mesajı anlamaya olanak sağlayan okuma ve dinleme ile dönüt vermeye imkân sunan konuşma ve yazma dil becerilerini oluşturur. Bunlar içerisinde anlama başlığı altında ele alınan dinleme, bireyin anne karnında edinmeye başladığı bir beceridir. Bir başka ifadeyle bireyin ilk kazandığı beceri dinlemedir. Konuşmaya başladığı döneme kadar birey için çevreyi anlamayı ve kendini anlatmayı sağlayan tek beceri de yine dinlemedir (Melanlioğlu, 2011:6).

Birey ve toplum hayatı için bu denli önemli olan dinleme becerisi toplumumuzda çoğu zaman işitme ve duyma kavramları iç içe geçmiş bir şekilde kullanılmaktadır. Ergin ve Birol (2000:114), işitmeyi fizyolojik, dinlemeyi ise psikolojik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Yani işitme sese dayalı uyarıların bilinçsiz bir şekilde algılanması iken dinleme bu sürece zihinsel etkinliklerin de katılmasını içerir. İşitme, bireyin isteği ve iradesi dışında gerçekleşirken dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak nitelenir. Onan (2014:129) dinlemeyi, birtakım nörolojik ve psikolojik süreçlerin rol oynadığı, dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikli olanların ayırt edilmesiyle başlayıp bunların zihinsel bir işleme tabi tutulup bilgiye dönüştürüldüğü ve bu bilgi çerçevesinde geri bildirim sağlandığı süreç olarak ifade etmektedir. Buna göre dinlemenin, bilginin seçilmesi ve anlamlandırılması bakımından işitmeden farklı olduğu; iletişim sürecinin en önemli unsuru olmakla birlikte ona benzer bir süreç şeklinde gerçekleştiği; zihinsel olarak birtakım işlemlerin yapıldığı ve bu işlemler sonucunda herhangi bir şekilde tepki oluşması gerektiği de anlaşılmaktadır.

Dinleme becerisinin gelişiminin doğum öncesine dayandığı çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir. (Güneş, 2007:73; Yalçın 2006:124; Healy, 1999:46; MacKay;1997). Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013:271). Akyol (2002), anne karnında müzik dinletilen, ritim eğitimi verilen, annesi tarafından çeşitli komutlar verilen bebeklerin bu seslere çeşitli tepkiler verdiğini belirtmektedir. Dinlemenin anne karnında şekillenmeye başladığı ve doğumdan sonra kazanılan ilk becerinin dinleme becerisi olduğu göz önüne alındığında insanın hayatta sahip olduğu ilk hazinenin dinleme yeteneği olduğu, bu sebeple de bu becerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Turkish Studies

Toplumsal yaşamda hayati bir önem taşıyan dinleme becerisi, eğitim öğretim ortamlarında da vazgeçilmez bir unsur olarak yer almaktadır. Birey, okul çağına gelene kadar toplumla iletişimini bilinçsiz bir şekilde çevreden öğrendikleri yardımıyla gerçekleştirmektedir. Okula başladığı dönemde ise dinleme ve konuşma becerisini asgari düzeyde kazanmış olmaktadır. Güneş (2007:73)'e göre ana dili edinme süreci dinlemeyle anne karnında başlamakta; bu becerinin gösterdiği gelişimle de diğer öğrenme alanları yani konuşma, okuma ve yazma kazanımı sağlanmaktadır.

İletişim sürecinin sağlıklı olarak devam etmesinde önemli bir rol oynayan dinleme becerisinin geliştirilmesi ile hem eğitimde hem sosyal hayatta başarı artırılabilir, aksi hâlde ise birey sosyal hayatında sorunlar yaşayabilir. Nitekim Yıldız (2003: 58-59)'a göre kendiliğinden gelişen ve eğitime tabi tutulmayan dinleme becerisi, bireyi dinlediklerini doğru anlayan, sorgulayan, eleştiren, değerlendiren ve etkili iletişim kurabilen bir kişi hâline getirmemektedir.

Anlamanın en temel yollarından birinin dinleme olduğu göz önüne alındığında bu becerinin gereği gibi geliştirilmemesi bireylerin akademik başarısını da olumsuz etkilemektedir. Taşer (2006:208), sınavlardaki başarısızlıkların, okumada ve dinlemedeki yetersizliklerin bir sonucu olduğunu dile getirmektedir. Mackay (1997:9) ise dinlemenin başarı ve öğrenmenin anahtarı olduğunu, yeni ufuklar açtığını belirtmektedir. İyi bir dinleyici olmadan başarılı olunamayacağı yapılan çalışmalarda da vurgulanan en temel nokta olarak görülebilir (Mackay,1997; Çiftçi, 2001; Köklü, 2003; Cihangir, 2004; Robertson, 2004; Taşer, 2006; Doğan, 2007; Güneş, 2007; Fidan, 2012; Bulut, 2013).

Sever (1997:11), insanın bir gününün %42'sini dinleyerek geçirdiğini ifade ederken Buzan (1995:96), günlük iletişimin %45'inin dinleyerek geçirildiğini, öğrencilerin ise okuldaki zamanlarının %60-70'ini dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Verilen oranlar göz önüne alındığında hem sosyal hayatta hem de eğitim hayatında bu derece hayati öneme sahip bir becerinin mutlaka geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü Cihangir (2004:11)'e göre olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel öge etkili dinlemedir.

Dinleme becerisinin gerek iletişim sürecindeki yeri gerekse eğitim hayatındaki önemi bu becerinin belirli bir program dâhilinde geliştirilmesinin büyük bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan "anlayabilmek için dinleme" kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini geliştirmesine bırakılmamalıdır. Bazı kişiler doğuştan iyi birer dinleyici olarak doğabilir ancak bu kişilerin sayısı oldukça azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için çoğu insanın bilinçli bir çaba harcaması ve yeni beceriler geliştirmesi gerekmektedir (Cüceloğlu 2012:167).

Yapılan çalışmalarda (Yangın, 1999; Cihangir, 2000; Koç, 2003; Aras, 2004; Kaplan, 2004; Doğan, 2007; Yıldırım, 2007; Melanlıoğlu, 2011; Katrancı,2012) çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanarak uygun öğrenme ortamları hazırlandığında dinleme becerisinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur. Kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler dinleme becerisinin geliştirilmesinde son derece önemli olmasına rağmen dinleme sürecinin asıl kontrolü dinleyicinin kendisindedir. Melanlıoğlu (2011:6)'na göre dinleyici, dinleme süreciyle ilgili bir farkındalık geliştirirse etkili dinleme alışkanlığı kazanabilir. Bu farkındalık, dinleme becerisinin gelişim sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanılmasıyla sağlanabilir.

Dinleme ve Üstbiliş

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir çalışmada ilk kez üstbellek (*metamemory*) terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır (Akt. Özsoy, 2008:715). Flavell (1976), üstbiliş; bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili

herhangi bir şey hakkındaki bilgisi olarak açıklamaktadır. Üstbiliş kavramı için kişinin kendi bilişsel sistemi hakkında bilgisi, kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi (Huitt, 1997'den Akt. Bozkurt, 2013:7); öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi (Brown, 1978); kişinin kendi düşüncelerini, gerçekleştirdiği faaliyetlerin varsayımlarını ve sonuçlarını anlaması ve izleme yeteneği (Lin, 2001:23) gibi farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Üstbiliş ile ilgili alanyazın incelendiğinde üstbilişin genel olarak üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olarak iki aşamada ele aldığı görülmektedir. Melanlıoğlu (2011: 67), bu sınıflamayı şu şekilde göstermektedir:

Üstbiliş	
Üstbilişsel Bilgi	Üstbilişsel Kontrol
Yordam Bilgisi	Tahmin
Bildirimsel Bilgi	Planlama
Duruma Bağlı Bilgi	İzleme
	Değerlendirme

Akın (2006:98) üstbilişsel bilginin, bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığı ile birlikte bilişsel girişimlerinin süreç ve çıktılarına etkileyen faktörler hakkındaki başlıca bilgi ve inançları da içerdiğini belirtmektedir. Bireyin kendi yeterliliklerinin farkında olması, bir işi gerçekleştirme ya da gerçekleştirememeye becerisini değerlendirebilme yeteneği olduğu söylenebilir. Dinleme etkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin dinlediği bir metinde anlamını bilmediği bir kelimenin anlamının nasıl bulunacağını bilmesi (yordam bilgisi); dinlenen bir metin ile ilgili sorulardan hangilerine cevap verip hangilerine veremeyeceğini bilmesi (bildirimsel bilgi); dinleme türleri göz önüne alındığında öğrencinin not olarak dinlemeyi bilmesi ve bu yöntemin hangi metin türlerinde ne şekilde kullanılacağına karar vermesi (duruma bağlı bilgi) dinlemede üstbilişsel bilgiye örnek olarak verilebilir.

Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol, üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir (Özsoy, 2007:19). Memnun ve Akkaya (2012:326), üstbilişsel kontrolün, öğrencilerin gerçekleştirecekleri etkinlik ve uygulamaların amacını belirlemelerini, bu etkinlik ve uygulamaları nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin plan yapmalarını, uygun stratejileri seçerek gerekli materyalleri sağlamalarını, uygulama esnasındaki performanslarının ve bu performansın etkililiğinin farkında olmalarını, bu performansları esnasında kullandıkları stratejiler ile öğrenmeleri esnasındaki verimliliklerini değerlendirmelerini içerdiğini belirtmektedirler. Öğrencinin, dinleme öncesinde metni dinledikten sonra karşılaşılabileceği sorular ile ilgili de bu süreçte düşünmesi (tahmin); karşısına çıkan metnin içeriğine göre bir dinleme türü belirleyerek türe uygun bir yöntem ve strateji seçmesi (planlama); dinleme sürecinde yaptığı uygulamaları ara ara gözden geçirmesi (izleme); bir metni dinleyen öğrencinin, metni dinledikten sonra kendisi için gerekli bilgileri öğrenip öğrenmediğini sorgulaması, kendi dinleme sürecini gözden geçirerek hatalarını saptaması, kullandığı stratejilerin amaca hizmet edip etmediğini

belirlemesi, dinleme amaçlarına ulaşip ulaşamadığını kontrol etmesi ile yaptığı uygulamalar hakkında çıkarımlarda bulunarak bu çıkarımları bir sonraki dinleme etkinliğine aktarabilmesi (değerlendirme) gibi uygulamalar dinleme etkinliği esnasında kullanılabilir üstbilişsel kontrol davranışlarıdır.

Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı içermektedir (Özsoy,2007:4). Bireyin dinleme sürecinde bu becerilere sahip olması ve bu becerileri hayatının diğer alanlarına aktarabilmesi için bireylere eğitim ortamlarında üstbiliş beceri eğitimi verilmesi gerekmektedir. Üstbiliş beceri eğitiminin belirli bir program dâhilinde uygun şekilde verilmesinin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstbiliş stratejileri, öğrenme amaçlarının belirlenmesini, sürecin gelişimlerinin denetlenmesini ve dinleme performansını artırarak öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesini kolaylaştırır. Böylece kendi kendine öğrenme de geliştirebilir (Rahimirad ve Moini, 2015:3). Etkili dinleme becerisine sahip olmanın başarıyı olumlu yönde etkilediği dikkate alındığında, dinleme sürecinin farkında olan ve bu süreci yöneten bir öğrencinin daha başarılı olacağı söylenebilir (Katrancı ve Yangın, 2013:738). Melanlıoğlu (2011:81) dinlemeyle kazanabilecek üstbiliş becerilerini şu şekilde ifade etmektedir:

- a) Dinlemenin amacını belirleme.
- b) Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
- c) Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma.
- d) Dinleme sürecini izleme.
- e) Dinleme amacına ulaşip ulaşamadığını tespit etme.
- f) Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirebilme.

Yukarıda sıralanan üstbiliş becerileri göz önüne alındığında dinleme etkinliklerinde üstbiliş stratejilerini kullanan öğrenci, kendi dinleme süreci hakkında daha fazla bilgiye sahip olarak süreç boyunca tahminde bulunma, planlama, izleme stratejilerini ve sürece yönelik değerlendirme becerisini kullanacaktır. Bu sebeple üstbilişsel becerilerden yararlanılarak yapılandırılacak dinleme etkinlikleri öğrencilerin farklı dinleme durumları ile karşılaşmalar dahi başarılı birer dinleyici olmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, onların eğitim ve sosyal hayatta başarılı olmalarını sağlar. Dinleme becerisine ait süreçler bireyin kendi zihninde gerçekleştiği ve dışarıdan müdahale çok zor olduğu için dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak çalışmalarda üstbiliş becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmalı, öğrencinin süreci kendisinin kontrol etmesine imkân yaratılmalıdır (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012). Bilindiği gibi psikolojik süreçler, becerinin gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ortaya çıkan olumsuzluklar, öğrencinin dinleme sürecinden kopmasına neden olabilir. Bunun için üstbiliş eğitimi sırasında kaygı, tutum gibi öğrencinin psikolojik gelişiminin de sürece koşulsuzluğu gerekmektedir.

Dinleme Yönelik Tutum ve Dinleme Kaygısı

Öğrencilerin dinleme etkinliklerinde başarısını etkileyen diğer bir unsur da psikolojik etmenlerdir. Tutum ve kaygı bu etmenlerin önde gelenlerindedir. Tutumlar doğrudan insan davranışlarına yön veren, davranışların gerisindeki psikolojik süreçler olarak düşünülmektedir. Bu

nedenle eğitimciler, psikologlar ve sosyologlar insan davranışlarına etki eden, onunla ilişkisi olan tutum gibi değişkenleri araştırmak, anlamak, bilmek ve ölçmek istemişlerdir (Tavşancıl, 2014:1). Tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu, yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin başarıya yönelmesinde olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır (Canakay, 2006:299). Dolayısıyla herhangi bir nesne, durum ya da olaya karşı olumlu tutum geliştirmek o nesne, durum ya da olaya karşı davranışsal yaklaşımları da olumlu yönde değiştirecektir. Dinleme becerisine karşı çocukların küçük yaşlardan itibaren çeşitli şekillerde tutum geliştirdiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin okula başladığı ilk yıllardan itibaren dinleme tutumlarını tespit etmek ve olumlu tutumlar geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak dinleme sürecindeki davranışlarını da olumlu etkiler, denilebilir.

Goh ve Taib (2006:230)'e göre dinleme gibi alıcı becerileri içeren derslerde öğrenciler kolayca pasif olabilmekte, aktif öğrenme sürecinden ayrılabilen; bu durum da öğrenciler üzerinde hayal kırıklığı yaratabilmektedir. Öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları, dinleme eğitiminin nasıl yapıldığına bağlı olarak değişebilmektedir. Seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine katılan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez (Katrancı ve Yangın, 2013:739). Öğrencilerin dinleme sürecinde başarıya ulaşabilmeleri açısından ders içerisinde sürekli aktif olmaları dinleme açısından önemlidir. Öğrencileri ders içerisinde aktif hâle getirmek için dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri etkinliklerin planlanması, yöntemlerin seçilmesi ve sürecin dinamiklerinin buna uygun olarak örgütlenmesi gerekmektedir.

Dinlemeyi etkileyen önemli psikolojik etmenlerden biri de kaygıdır. Kaygı, bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edildiği ya da zorlandığı durumlarda ortaya çıkan bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu (Bildik, 2007:19) olarak ifade edilmektedir. Öğrenme süreçleri göz önüne alındığında bireyin öğrenmede en fazla yararlandığı becerinin dil becerileri olduğu görülür. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerilerinden yararlanırken çeşitli şekillerde kaygı duyması da muhtemeldir. Dörnyei (2005), dil kaygısının kişisel bir karakteristik özellik olduğunu ve bunun dil öğrenimini etkileyen değişkenler üzerinde etkisinin sürekli olarak arttığını vurgulamıştır (Akt. Kaçire ve Tokur, 2015:6). Kaygı, bireyin dış dünyayı anlamakta yararlandığı becerilerde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı olarak ortaya çıkarken kendini ifade etme becerilerinde konuşma kaygısı ve yazma kaygısı şeklinde (Tiryaki, 2011; Sallabaş, 2012; Sofu, 2012; Melanlıoğlu, 2013,2014; Özdemir, 2013; Bayat, 2014; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Sevim ve Gedik, 2014; Katrancı ve Kuşdemir, 2015) meydana gelmektedir.

Dinleme becerisi gibi son derece karmaşık ve zihinsel süreçlerin sürekli olarak aktif olduğu bir eylemde de çeşitli durumlarda kaygı görülebilir. Dinlemeye karşı geliştirilen bir tepki olan *dinleme kaygısı*; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir. Dinlemeye karşı geliştirilen bu tepki, derste yapılan bir dinleme etkinliği ya da sınav amacıyla dinleme gibi dinlemenin zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi dinlememe şeklinde dinlemenin zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir (Melanlıoğlu, 2013:856).

Scarcella ve Oxford (1992)'a göre öğrenciler çok zor ya da onlara yabancı olan bir görevle karşılaştıklarında dinleme kaygısı oluşur (Xu, 2011:1710). Melanlıoğlu (2013:858)'na göre öğrenciler, zor veya daha önce karşılaşmadıkları bir dinleme durumuyla karşılaştıklarında dinleme kaygısı ortaya çıkmakta ve dinleyici kelimeleri duyamadığında, duyduklarını yanlış anlamlandırdığında veya yanlış çıkarımlarda bulunduğu anda taşıdığı kaygı daha da artmaktadır.

Dinleme gibi çok yönlü bir becerinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken pek çok unsur vardır. Etkinlik esnasında öğretmenin kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerden

bireyin o anki fizyolojik ve psikolojik durumuna, sınıf ortamına, kullanılan araç-gereçlere kadar her şey dinleme eğitiminin başarısını etkiler. Bu sebeple yapılacak dinleme etkinliklerinde bu unsurların tamamı önemsenmelidir. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırmada üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının dinleme becerisi geliştirilmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada üst düzey becerilerin geliştirilmesinde yararlanılan üstbiliş stratejilerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak “*Üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problemine cevap bulabilmek için aşağıdaki hipotezler sınanmıştır. Bu araştırmanın hipotezleri şunlardır:

1. Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Dinlediğini Anlama Testi'nin ön test ve son test sonuçları arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır.
2. Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin ön test ve son test sonuçları arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır.
3. Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nin ön testi ve son testi arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Üstbiliş stratejileri öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında yansız atama yapılamadığı durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Kaptan 1998; Karasar 2006). Bu çalışmalar grupların yansız seçimini kapsar ancak katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda grupların yapay olarak oluşturulması çok zordur. Doğal olarak araştırmacı zorunlu olarak yansız bir şekilde gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak atamak zorundadır (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008'den Akt. Yıldırım, 2010: 107). Bu araştırmada, belirlenen okuldaki yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin yansız olarak yeniden gruplanmasının mümkün olmamasından dolayı var olan gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atamış ve her iki gruba da ön testler uygulanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen deneysel etkinliklerden sonra son testler yine her iki gruba da uygulayarak aralarındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu ilçesi Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenebilmesi için okulda bulunan dört adet yedinci sınıf şubesi uygulama öncesinde

sınıf mevcudu ve cinsiyet, öğrencilerin; ailelerinin aylık geliri, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, yaşadıkları yerleşim birimi, günlük tutma alışkanlığı yönünden karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte tüm gruplara *Dinlediğini Anlama Testi*, *Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği* ve *Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği* uygulanmıştır. *Kişisel Bilgi Formu* ve diğer ölçekler yardımıyla toplanan veriler bilgisayar destekli bir istatistik programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm grupların yukarıda belirtilen değişkenler bakımından birbirine yakın özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle tüm grupların araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiş ve yansız atama yoluyla gruplardan ikisi deney, ikisi de kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Dinlediğini Anlama Testi*”, Tayşi (2014) tarafından geliştirilen “*Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği*”, Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “*Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği*” kullanılmıştır.

Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar

Araştırmanın uygulanması; ön testin uygulanması, üstbilgi stratejileri eğitimi ve son testin uygulanması olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra başlayan uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Ön test uygulamaları için 2 ders saati ayrılmıştır. Belirlenen sürede ‘Orhan Camisi’nin Öyküsü: Karagöz Baba ile Hacivat Usta’ isimli metinden oluşturulan “*Dinlediğini Anlama Testi*”, “*Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği*” ve “*Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği*” ön test olarak uygulanmıştır.

Sekiz hafta süre ile gerçekleştirilen üstbilgi stratejileri eğitimi süresince üstbilgi stratejilere uygun dinleme etkinlikleri araştırmacı tarafından planlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkilememek için deney gruplarına başka dinleme etkinlikleri yapılmamıştır. Ön test gerçekleştirildikten sonra etkinliklere başlamadan önce deney grubunda yer alan öğrencilere iki ders saati boyunca hazırlık dersleri verilmiştir. Bu derslerde öğrenciler, üstbilgi konusunda bilgilendirilmişlerdir. Etkinliklerin yapıldığı derslerde Melanlıoğlu (2012) tarafından hazırlanan “*Üstbilgi Dinlediğini İzleme Tablosu*” dağıtılmış; öğrencilerin dinleme etkinliklerinde tabloda ifade edilen aşamalara göre hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Üstbilgi stratejilere uygun dinleme etkinliklerinde kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak Türkçe Dersi (6, 7 ve 8.Sınıflar İçin) Öğretim Programı (2006)’na uygun olarak belirlenen sekiz dinleme metni, programın dinleme becerisine yönelik amaç ve kazanımlarına uygun biçimde ele alınmıştır. Sekiz haftalık süreçte öğrencilere amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma sürecini planlama, uygun tür, yöntem ve teknik belirleme, süreçte zorlandığında nasıl bir yol izleyeceğini planlama, değerlendirme, değerlendirmelerini paylaşma gibi üstbilgi stratejilerin eğitimi verilmiştir.

Uygulama süresince seçilen metinlerin her biri için çalışma kâğıtları hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarında o metin için öğrencilerin kullanması beklenen üstbilgi stratejilerine ilişkin kontrol tablosuna da yer verilmiştir. Öğrencilerden metni dinlerken çalışma kâğıdında yer alan kontrol tablosuna göre hareket etmesi ve uygulanan aşamayı tablodan işaretlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulamaların öncesinde ve sırasında etkinlik sürecinin işleyişini denetlemek ve ilerlemesini sağlamak için araştırmacı, öğrencilere birtakım sorular yönelterek onları yönlendirmiş ve gerekli rehberliği yapmıştır. Dinleme etkinliklerinin sonunda öğrenciler, çalışma kâğıtlarındaki soruları cevaplarken araştırmacı her bir öğrenciyi gözlemlemiş ve

gerekli gördüğü yerlerde öğrencilerin üstbiliş düşüncelerini açığa çıkarmak çeşitli sorular sormuştur.

Son test uygulamaları için de 2 ders saati ayrılmıştır. Belirlenen sürede ‘Orhan Camisi’nin Öyküsü: Karagöz Baba ile Hacivat Usta’ isimli metinden oluşturulan ‘‘Dinlediğini Anlama Testi’’, ‘‘Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’’, ‘‘Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği’’ uygulanmış ve araştırma hipotezlerine cevap bulmak amacıyla ulaşılan verilerin analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra elde edilen verilerin analizinde hangi istatistik testlerinin kullanılacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2007)’e göre normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50’den az olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır. Ayrıca Özer (2007)’e göre Shapiro-Wilk Z testi diğer normallik testlerine göre en iyi sonuçları vermektedir. Bu açıklamalar dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan *Dinlediğini Anlama Testi*, *Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği* ve *Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği*’nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Z testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan tüm analizlerde non-parametrik (parametrik olmayan) istatistik testleri kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi (tüm grupların karşılaştırılmasında) ve Mann Whitney U testi (ikili karşılaştırmalarda) kullanılmıştır. Ayrıca tüm grupların ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Tüm karşılaştırmalarda anlamlı farklılık için 0,05 düzeyi dikkate alınmıştır. Süreksiz değişkenler frekans ve yüzdelik dilim ile gösterilmiştir. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Deney Grubu-1	27	57,11				1-4
Deney Grubu-2	23	43,41	3	8,747	,033*	2-3
Kontrol Grubu-1	23	61,02				2-4
Kontrol Grubu-2	27	40,96				

Tablo 3.1’de yer alan veriler incelendiğinde Deney Grubu-1’in sıra ortalamasının 57,11, Deney Grubu-2’nin sıra ortalamasının 43,41, Kontrol Grubu-1’in sıra ortalamasının 61,02 ve Kontrol Grubu-2’nin sıra ortalamasının 40,96 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre grupların son testte dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=8,747$; $p<,05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılığın Deney Grubu-1 ile Kontrol Grubu-2 arasında, Deney Grubu-2 ile Kontrol Grubu-1 arasında ve Deney Grubu-2 ile Kontrol Grubu-2 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre üstbilişsel dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ’na göre yürütülen derslerin ise bu konuda yetersiz kaldığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinlemeye Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları							
Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Dinlemeyi Gerekli Görme	Deney Grubu-1	27	55,24	3	2,312	,510	-
	Deney Grubu-2	23	45,28				
	Kontrol Grubu-1	23	54,41				
	Kontrol Grubu-2	27	45,39				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Deney Grubu-1	27	52,80	3	6,780	,079	-
	Deney Grubu-2	23	39,78				
	Kontrol Grubu-1	23	61,37				
	Kontrol Grubu-2	27	48,07				
Dinleme Güçlüğü	Deney Grubu-1	27	60,31	3	6,310	,097	-
	Deney Grubu-2	23	45,24				
	Kontrol Grubu-1	23	53,78				
	Kontrol Grubu-2	27	42,37				
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Deney Grubu-1	27	62,74	3	7,595	,055	-
	Deney Grubu-2	23	50,61				
	Kontrol Grubu-1	23	45,15				
	Kontrol Grubu-2	27	42,72				
Genel Dinlemeye Yönelik Tutum	Deney Grubu-1	27	58,94	3	4,791	,188	-
	Deney Grubu-2	23	43,39				
	Kontrol Grubu-1	23	53,70				
	Kontrol Grubu-2	27	45,39				

Tablo 3.2'deki verilere göre *Dinlemeyi Gerekli Görme* alt boyutundaki sıra ortalamaları Deney Grubu-1 için 55,24, Deney Grubu-2 için 45,28, Kontrol Grubu-1 için 54,41 ve Kontrol Grubu-2 için 45,39'dur. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)} = 2,312$; $p > ,05$].

Dinlemede Bireysel Farklılıklar alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 52,80, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 39,78, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 61,37 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 48,07'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)} = 6,780$; $p > ,05$].

Dinleme Güçlüğü alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde Deney Grubu-1'in sıra ortalamasının 60,31, Deney Grubu-2'nin sıra ortalamasının 45,24, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalamasının 53,78 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalamasının 42,37 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir [$\chi^2_{(3)} = 6,310$; $p > ,05$].

Etkili Dinleme Alışkanlığı alt boyutundaki sıra ortalamaları; Deney Grubu-1 için 62,74, Deney Grubu-2 için 50,64, Kontrol Grubu-1 için 45,15 ve Kontrol Grubu-2 için 42,72'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilebilir [$\chi^2_{(3)} = 7,595$; $p > ,05$].

Grupların ölçeğin genelinden aldıkları puanlara göre hesaplanan *Dinlemeye Yönelik Tutum* sıra ortalaması puanları; Deney Grubu-1 için 58,94, Deney Grubu-2 için 43,39, Kontrol Grubu-1 için 53,70 ve Kontrol Grubu-2 için 45,39'dur. Ölçeğin geneline yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak

anlamli farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}= 4,791$; $p> ,05$]. Bu bulgulara göre deney gruplarında yapılan üstbilişsel dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'na göre yürütülen derslerin, grupların dinlemeye yönelik tutumlarını değiştirme konusunda fark oluşturmadığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleme Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamli Fark
Dinlemeyi Değerlendirme	Deney Grubu-1	27	48,09	3	,826	,843	-
	Deney Grubu-2	23	48,85				
	Kontrol Grubu-1	23	50,09				
	Kontrol Grubu-2	27	54,67				
Dinleme Sürecini İzleme	Deney Grubu-1	27	46,30	3	2,504	,475	-
	Deney Grubu-2	23	45,93				
	Kontrol Grubu-1	23	52,76				
	Kontrol Grubu-2	27	56,67				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Deney Grubu-1	27	51,33	3	2,980	,395	-
	Deney Grubu-2	23	44,39				
	Kontrol Grubu-1	23	47,24				
	Kontrol Grubu-2	27	57,65				
Dinleme Sonrasına Odaklanma	Deney Grubu-1	27	46,02	3	5,861	,119	-
	Deney Grubu-2	23	42,78				
	Kontrol Grubu-1	23	51,17				
	Kontrol Grubu-2	27	60,98				
Dinleme Engelleri	Deney Grubu-1	27	50,87	3	,836	,841	-
	Deney Grubu-2	23	47,26				
	Kontrol Grubu-1	23	54,74				
	Kontrol Grubu-2	27	49,28				
Genel Dinleme Kaygısı	Deney Grubu-1	27	47,65	3	2,420	,490	-
	Deney Grubu-2	23	44,39				
	Kontrol Grubu-1	23	55,37				
	Kontrol Grubu-2	27	54,41				

Tablo 3.3 incelendiğinde ölçeğin *Dinlemeyi Değerlendirme* alt boyutundaki sıra ortalamalarının; Deney Grubu-1 için 48,09, Deney Grubu-2 için 48,85, Kontrol Grubu-1 için 50,09 ve Kontrol Grubu-2 için 54,67 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamli farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)}= ,826$; $p> ,05$].

Dinleme Sürecini İzleme alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 46,30, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 45,93, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 52,76 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 56,67'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamli farklılık olmadığı söylenebilir [$\chi^2_{(3)}= 2,504$; $p> ,05$].

Dinlemede Bireysel Farklılıklar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde Deney Grubu-1'in sıra ortalamasının 51,33, Deney Grubu-2'nin sıra ortalamasının 44,39, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalamasının 47,24 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalamasının 57,65 olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki açıdan anlamli bir farklılık yoktur [$\chi^2_{(3)}= 2,980$; $p> ,05$].

Turkish Studies

Dinleme Sonrasına Odaklanma alt boyutundaki sıra ortalamaları; Deney Grubu-1 için 50,87, Deney Grubu-2 için 42,78, Kontrol Grubu-1 için 51,17 ve Kontrol Grubu-2 için 60,98'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2_{(3)}= 5,861$; $p> ,05$].

Dinleme Engelleri alt boyutunda Deney Grubu-1'in sıra ortalaması 50,87, Deney Grubu-2'nin sıra ortalaması 47,26, Kontrol Grubu-1'in sıra ortalaması 54,74 ve Kontrol Grubu-2'nin sıra ortalaması 49,28'dir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir [$\chi^2_{(3)}= ,836$; $p> ,05$].

Deney ve kontrol gruplarının ölçeğin genelinden aldıkları puanlara yönelik hesaplanan *Dinleme Kaygısı* sıra ortalaması puanları; Deney Grubu-1 için 47,65, Deney Grubu-2 için 44,39, Kontrol Grubu-1 için 55,37 ve Kontrol Grubu-2 için 54,41'dir. Ölçeğin genelinden alınan puanlara yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}= 2,420$; $p> ,05$]. Elde edilen bulgulara dayanılarak deney gruplarında yapılan üstbilişsel dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'na göre yürütülen derslerin, öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde, dinlemeye yönelik tutumlarında ve dinleme kaygılarında üstbilis stratejileri eğitiminin etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında sınanan denencelerden ilki, "Üstbilis stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Dinlediğini Anlama Testi'nin ön testi ve son testi arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır." olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üstbilis stratejileri eğitimi verilen ve bu eğitimin verilmediği öğrenciler arasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde üstbilis stratejileri eğitiminin olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile üstbilis stratejileri eğitimi, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, üstbilis stratejilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı benzer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. (Özbilgin, 1993; El-Hindi, 1996; Imhof, 2000; Abdelhafez, 2006; Goh ve Taib, 2006; Coşkun, 2010; Cross, 2010; Bozorgian, 2012, 2015; Vandergrift, 2003, 2005; Ghapanchi, ve Taheryan, 2012; Birjandi ve Rahimi 2012; Vandergrift vd., 2006; Kurita, 2012; Ratebi ve Amirian, 2013; Malik vd., 2013; An ve Shi, 2013; Movahed, 2014; Moghadam ve Rad, 2015; Shabani ve Heidarian, 2015; Rahimirad ve Moini, 2015). Alanyazında Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dinleme becerisinin ve üstbilis stratejilerinin birlikte ele alındığı uygulamalı iki çalışma ile karşılaşılmış; bunlardan biri Melanlıoğlu (2011), diğeri ise Katrancı (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk denencesine ait bulgular incelendiğinde Melanlıoğlu (2011) ve Katrancı (2012)'nin ulaştıkları sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi "Üstbilis stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin ön testi ve son testi arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır." olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney gruplarında yapılan üstbilis dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'na göre yürütülen derslerin, grupların dinlemeye yönelik tutumlarını değiştirme konusunda fark oluşturmadığı söylenebilir. Katrancı (2012) üstbilis stratejileri eğitimi ve Türkçe Öğretim Programı (2005)'na göre dinleme çalışmaları

yapılan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre araştırma sonucu, Katrancı (2012)'nin çalışması ile tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun sebebi olarak üstbiliş stratejileri eğitimi ile geçirilen 8 haftalık sürenin ve bu sürede yapılan etkinliklerin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci grupları arasındaki sınıf seviyesi de bu duruma etki eden sebeplerden biri olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denemesi “Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarına uygulanan Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nin ön testi ve son testi arasında öğrencilerin aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üstbiliş stratejileri eğitimi verilen grupların kaygı düzeylerinde azalma olsa da kontrol grubu ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını göstermektedir. Buna göre üstbilişsel dinleme etkinliklerinin ve kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı (2006)'na göre yürütülen derslerin, öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Buna sebep olarak 8 haftalık üstbiliş stratejileri eğitimi süresinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

1. Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu konusunda toplumsal bir algı oluşturulmalıdır. Bu algının oluşturulabilmesi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, belediyeler ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının da desteği alınarak çeşitli kamu tanıtımları, kısa videolar gibi görsel-işitsel destekli materyaller hazırlanarak sosyal medya farkındalık kampanyaları düzenlenmelidir.

2. Dinleme becerisinin öğrenme sürecindeki önemi göz önüne alındığında başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlere bu beceriyi geliştirmek adına çok önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinin lisans programlarına ve formasyon eğitimlerine dinleme becerisinin önemini kavratılabileceği ve dinlemenin geliştirilmesinde nelerin yapılabileceğinin anlatıldığı çeşitli dersler koyulmalıdır.

3. Dinlemeye yönelik tutum dinleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarını belirlemeli; geliştirmeye yönelik çalışmalara da önem vermelidirler.

4. Dinleme becerisine yönelik oluşan durumluk kaygı ve sürekli kaygı sebepleri öğretmenler tarafından belirlenmeli; gerçekleştirilecek çalışmalar ile öğrenme için en uygun düzeye indirilmez. Dinleme sürecinde öğrencilerde kaygı yaratabilecek etmenlerin tespiti için öğretmenler dönem başında öğrencilere kaygı ölçekleri uygulayabilir ya da sınıf içerisinde soracakları çeşitli sorulara alacakları cevaplar ile öğrencilerde kaygı yaratan dinleme durumlarını belirleyebilir.

5. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılan uygulamaların çeşitleri ve süreleri artırılmalı; öğrencilerin tamamının katılacağı etkinlikler planlanmalıdır. Bunun için sınıf içerisinde öğrenciler arasında yapılabilecek küçük oylamalar ile öğrencilerin ilgi alanları belirlenebilir ve buna göre etkinlikler planlanabilir.

6. Sınıf içerisinde düzenlenen dinleme etkinliklerinde yalnızca öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metin ve etkinliklere bağlı kalınmamalı; öğrencilerin beklentileri ve diğer dersler ile ilişkilendirilerek öğrencilerini ilgisini çekecek ve dikkatini yöneltebileceği etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmenler çocuklar için hazırlanmış basılı kaynaklardan, sosyal medyada yer alan görsel-işitsel kaynaklardan ya da güncel ve öğrencilerin yaş grubunun ilgisini çeken kaynaklardan dinleme sürecinde yararlanmalıdır.

7. Dinleme becerisi etkinliklerinde ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılması esnasında sürecin ve ulaşılmak istenen amaçların tamamı ölçülmeye çalışılmalıdır. Buna yönelik çeşitli ölçme-değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

8. Üstbiliş stratejilerinin belli bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik değil düşünme süreçlerinin kendisine yönelik olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin üstbiliş süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ve öğrencilere de aktarması bütün dersler için önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı düzenlediği hizmetiçi eğitim ve uzaktan eğitim faaliyetleri arasına öğrenme stratejilerinin ders alanları bazında uygulama örnekleri ile anlatıldığı çeşitli faaliyetler ekleyerek öğretmenler arasında bu tür stratejilere yönelik farkındalık yaratmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdelhafez, M. M. A. (2006). *The Effect a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing and Reading Comprehension of University EFL Students*, Candidate at the School of Education University of Exeter, UK.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK.
- Akyol, Tuba, (2012,19.02) *Anne Rahminde Dershane*, Milliyet Gazetesi, <http://www.milliyet.com.tr/2002/02/19/cumartesi/cum00.html>, Erişim Tarihi: 05.05. 2017.
- An, X., ve Shi, Z. (2013). Does Metacognitive Instruction Improve Listening Comprehension?, *Theory and Practice in Language Studies*, Cilt 3, Sayı 4, s. 632-636.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bildik, T.(2007). *Sınav Kaygısı*, İzmir: İlya.
- Birjandi, P. ve Rahimi, A. H. (2012). ‘‘The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on The Listening Performance of EFL Students’’, *International Journal of Linguistics*, Cilt 4, Sayı 2, s.495-517. doi:10.5296/ijl.v4i2.1707
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozorgian, H. (2015). Less-skilled Learners Benefit More From Metacognitive Instruction to Develop Listening Comprehension’’, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, Cilt 4, Sayı 1, s.3-12. doi:10.5861/ijrsl.2014.748
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition. In R. Galaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (s.223-225), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Buzan, T. (1995). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, İstanbul: Arion.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7.Baskı)*, Ankara: Pegem A.
- Canakay, U.E. (2006). Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s.297-310.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Ankara:Nobel.
- Coşkun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on The Listening Performance of Beginner Students, *Novitas Royal*, Cilt 4, Sayı 1, s.35-50.
- Cross, J. (2010). Metacognitive Instruction for Helping Less-skilled Listeners, *ELT Journal*, Cilt 65, Sayı 4, s.408-416. doi:10.1093/elt/ccq073 05.02.2015
- Cüceloğlu, D.(2012). *Yeniden İnsan İnsana (46.basım)*, İstanbul:Remzi.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s.165-177.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El-Hindi, E. A. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners, *Reading Horizons*, Cilt 36, Sayı 3, s. 214-230.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Sayı 11,s. 269-307.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ghapanchi, Z. ve 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*, Cilt 2, Sayı 4, s. 64-75.
- Goh, C., ve Taib, Y. (2006). Metacognitive Instruction In Listening For Young Learners'', *ELT Journal*, Cilt 60,Sayı 3, s. 222-232. doi:10.1093/elt/ ccl002
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel.
- Healy, M. J.(1999). *Çocuğunuzun Gelişen Akıl-Doğumdan Ergenliği Öğrenme ve Beyin Gelişimi-*, Ayşe Bilge Dicleli (Çev.), İstanbul: Boyner Holding.
- Imhof, M. (2000). *How To Monitor Listening More Efficiently: Meta-Cognitive Strategies in Listening*, Paper presented at the International Listening Association convention, Virginia Beach, VA.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11. Baskı)*, Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı)*,Ankara: Nobel.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 11, s.733-771.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015) Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, s. 415-445.
- Koç, N. (2003). *Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurita, T. (2012). Issues in Second Language Listening Comprehension and The Pedagogical implications, *Accents Asia*, Cilt 5, Sayı 1, s. 30-44.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities, *Educational Technology Research and Development*, Cilt 49, Sayı 2, s. 23-40.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*, Aksu Bora & Onur Cançolak (Çev.), Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat.
- Malik, F. A., Sarudin, I., Muhamad, A. J. ve Ibrahim, E.H.E. (2013). Effects of Metacognitive Listening Strategy Training on Listening Comprehension and Strategy Use of ESL Learners, *World Applied Sciences Journal*, Sayı 21, s. 57-66. doi: 10.5829/idosi.wasj.2013.21.s1t1.2138
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, s.851-876.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, s.107-119.
- Memnun, D.S. ve Akkaya, R. (2012). Matematik, Fen ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıklarının Bilişin Bilgisi ve Düzenlenmesi Boyutları Açısından İncelenmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 312-329.
- Moghadam, M.Y. ve Rad, N.S.S. (2015). On the Effect of Negotiated Metacognitive Assessments on Improving Listening Comprehension: A Case of Iranian EFL Learners, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Cilt 4, Sayı 3, s. 212-217.
- Movahed, R. (2014). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Listening Performance, Metaconitive awareness and Listening anxiety of Beginner Irandan EFL Students, *International Journal of English Linguistics*, Cilt 4, Sayı 2, s.88-99. doi:10.5539/ijel.v4n2p88

- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects Of Training University EFL Studens In Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*, Cilt 6, Sayı 4, s. 713-740.
- Rahimirad, M. ve Moini, M.R. (2015). The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and the Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension”, *SAGE Open*, s. 1-9. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244015590609>
- Ratebi, Z. ve Amirian, Z. (2013). Use of Metacognitive Strategies in Listening Comprehension by Iranian University Students Majoring in English-A Comparison between High and Low Proficient Listeners, *Journal of Studies in Education*,Cilt 3, Sayı. 1, s. 140-154.
- Robertson, K A. (2013). *Etkili Dinleme*, E. Sabri Yarmalı (Çev.), İstanbul: Hayat.
- Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 3, s. 2199-2218.
- Shabani, K. ve Heidarian, M. (2015). The Effect of Metacognitive Instruction on L2 Learnes Listening Abilities and Beliefs about Listening, *Journal of Educationand Training*, Cilt 2, Sayı 2, s. 221-243. doi:10.5296/jet.v2i2.8033
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 52, s.379-393.
- Sofu, S.M.(2012).*Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Papirüs.
- Tavşancıl, E. (2014).*Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel.
- Tayşi, E.K. (2014). *Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E.N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tokur, B. ve Kaçire, İ. (2015). Yabancı Dil Branş Öğretmenlerinin Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 28, s. 4-18.

- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward A Model of The Skilled Second Language Listener, *Language Learning*, Cilt 53, Sayı 4, s. 463-496.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening, *Applied Linguistics*, Cilt 26, Sayı 1, s. 70-89. doi:10.1093/applin/amh039
- Vandergrift, L., Goh, M. C. ve Mareschal, J C. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation, *Language Learning*, Cilt 56, Sayı 3, s. 431-462.
- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL Listening Comprehension, *Theory and Practice in Language Studies*, Cilt 1, Sayı 12, s.1709-1717.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA.